

ISSN 1853-0494

epistemus

Revista de estudios en
Música, Cognición y Cultura

Equipo Editorial

Editores asociados

Nicolás Alessandroni

Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF-S.ADAF) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) - Facultad de Bellas Artes (FBA) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

María Inés Burcet

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) - Facultad de Bellas Artes (FBA) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

Isabel Cecilia Martínez

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) - Facultad de Bellas Artes (FBA) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

Favio Shifres

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) - Facultad de Bellas Artes (FBA) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

Secretario de redacción

Alejandro Pereira Ghiena

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) - Facultad de Bellas Artes (FBA) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

Fray Justo Santa María de Oro 2260
Tel +54 011 15 3152 9200
CP.1425 - Buenos Aires - Argentina
epistemus@sacom.org.ar

Epistemus (ISSN 1853-0494) es una publicación de SACCoM (www.sacom.org.ar).
<http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>.



Los artículos publicados en esta revista están bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (*Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*), agregando la dirección URL y/o un enlace a este sitio: <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada. La licencia completa la puede consultar en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Comité científico permanente

Sonia Albano de Lima,

Instituto de Artes - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Martín Amodeo

Grupo de Estudios en Conservación y Manejo (GEKKO) - Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina

Luiz Alberto Bavaresco Naveda

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Brasil

Rosane Cardoso de Araujo

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil

Gustavo Andrés Celedón Bórquez

Universidad de Valparaíso (UV), Chile

Silvia Español

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina*

Juan Pablo González

Instituto de Música - Universidad Alberto Hurtado (UAH), Chile

Nadia Justel

*Laboratorio de Psicología Experimental y Aplicada (PSEA)
Instituto de Investigaciones Médicas (IDIM) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina*

Mercedes Liska

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG) - Universidad de Buenos Aires (UBA)
Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla, Argentina*

Rubén López-Cano

Escola Superior de Música de Catalunya, España

Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música

Fray Justo Santa María de Oro 2260

Tel +54 011 15 3152 9200

CP.1425 - Buenos Aires - Argentina

Comité científico permanente (continuación)

Marcos Nogueira

*Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro
(EM-UFRJ), Brasil*

Carmen Pardo Salgado

Universitat de Girona (UdG), España

Diana Inés Pérez

*Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF-SADAF) / Consejo
Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina*

Adil Podhajcer

*Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV)
Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina*

Guillermo Rosabal-Coto

Universidad de Costa Rica (UCR), Costa Rica

Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música

Fray Justo Santa María de Oro 2260

Tel +54 011 15 3152 9200

CP.1425 - Buenos Aires - Argentina

Vol. 5, n° 2 - Diciembre 2017

epistemus

Revista de estudios en
Música, Cognición y Cultura

Epistemus Vol. 5, n° 2 - Diciembre 2017

DOI: 10.21932/epistemus.5.2

<http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>

Epistemus (ISSN 1853-0494) es una publicación de SACCoM -
Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música

Índice

Editorial

Nicolás Alessandroni y María Inés Burcet

7

Artículos

- 1 **Pronunciación y Expresión**
Un estudio preliminar sobre las posibilidades articulatorias de las consonantes del español como recursos musicales expresivos
Mariano Nicolás Guzmán 9

- 2 **Atributos de la variación como rasgos de estabilidad en el tango**
Patrones estilísticos en la producción de la música de Aníbal Troilo y Osvaldo Pugliese
Demian Alimenti Bel e Isabel Cecilia Martínez 27

- 3 **Estrategias didácticas para el acompañamiento del aprendizaje musical en primera infancia. Revisión y perspectivas**
Yolima Isabel Ramírez López 57

Relatos

- 4 **Lectura y escritura musical en la educación infantil**
Más allá de las cinco líneas del pentagrama
Diego Calderón-Garrido y Rosa de las Heras 81

- 5 **Creación, interpretación y audición**
Integración estratégica para el aprendizaje de la armonía en estudiantes de interpretación musical
Tania Verónica Ibáñez Gericke 88

- 6 **La asignatura “Anatomía Funcional de la Voz”**
Veinte años de pedagogía de la voz en los estudios de Medicina de la Universidad de Barcelona
Begoña Torres Gallardo 98

Directrices para autores/as

111

NICOLÁS ALESSANDRONI Y MARÍA INÉS BURCET

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM) – Facultad de Bellas Artes (FBA) – Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

n.alessandroni@conicet.gov.ar

Editorial

Queridos lectores:

Es un verdadero gusto para nosotros acercarlos el segundo número del Volumen 5 de Epistemus, Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura. En este caso, el ejemplar cuenta con tres artículos originales de investigación y tres relatos de experiencias pedagógicas. Los manuscritos han sido confeccionados por investigadores de Argentina y de nuestros países hermanos Colombia, Chile y España.

En “*Pronunciación y Expresión. Un estudio preliminar sobre las posibilidades articulatorias de las consonantes del español como recursos musicales expresivos*”, Mariano Guzmán parte de la premisa de que es deseable indagar la potencialidad expresiva de los sonidos del habla en música, aspecto no siempre considerado en las investigaciones musicales. Específicamente, el investigador presenta un estudio en el que se analizan las principales posibilidades articulatorias de las consonantes del español y cómo son empleadas como recursos musicales expresivos en contextos performativos por cantantes y directores corales.

El segundo artículo, denominado “*Atributos de la variación como rasgos de estabilidad en el tango: patrones estilísticos en la producción de la música de Aníbal Troilo y Osvaldo Pugliese*”, es una producción de Demian Alimenti Bel e Isabel Cecilia Martínez. En él, los autores presentan un detallado estudio sobre la variación estilística en el tango. A partir del empleo de diferentes procedimientos, sugieren que la variación estilística en tango no es aleatoria, sino que posee invariantes estructurales. En este caso, demuestran su propuesta analizando fragmentos instrumentales interpretados por las orquestas de Aníbal Troilo y Osvaldo Pugliese.

En tercer lugar, este número cuenta con una revisión bibliográfica en profundidad elaborada por Yolima Isabel Ramírez López acerca de las estrategias didácticas para el acompañamiento del aprendizaje musical en primera infancia. En el texto se presentan los antecedentes de investigaciones relacionadas con la percepción auditiva, el canto y el movimiento en el aprendizaje musical infantil, y se presentan, adicionalmente, algunas reflexiones sobre el desarrollo infantil.

El sector de relatos de experiencias pedagógicas inicia con un aporte de Diego Calderón Garrido y Rosa de las Heras-Fernández acerca de la lectura y la escritura musicales en la etapa infantil. Seguidamente, Tania Verónica Ibáñez Gericke parte de una experiencia áulica para plantear algunas reflexiones acerca de un conjunto de estrategias didácticas orientadas al desarrollo del oído armónico. Por último, Begoña Torres Gallardo presenta los fundamentos y la historia de la asignatura “*Anatomía funcional de la voz*” que imparte en la Universidad de Barcelona, explicando los cambios que la misma ha sufrido a lo largo de los años y comentando las principales actividades que ella comprende.

Esperamos que disfruten la lectura de este número.

Nicolás Alessandrini y María Inés Burcet

Editores asociados

Diciembre de 2017

MARIANO NICOLÁS GUZMÁN

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM)
Facultad de Bellas Artes (FBA) – Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

marianoguzman791@gmail.com

Artículo de investigación

Pronunciación y Expresión

Un estudio preliminar sobre las posibilidades articulatorias de las consonantes del español como recursos musicales expresivos

Resumen

El estudio de la pronunciación para el canto ha promovido el desarrollo de herramientas teóricas y analíticas que permiten comprender la realización de los sonidos del habla en la ejecución musical. No obstante, a pesar de que este conocimiento promete el desarrollo de una ejecución vocal inteligible, poco se ha indagado acerca de la potencialidad expresiva de los sonidos del habla en música (probablemente porque suelen ser considerados como unidades lingüísticas desprovistas de significado). El lingüista Alarcos Llorach (1950) propone que estos sonidos son capaces de evocar contenidos afectivos y sensoriales cuando sus rasgos articulatorios son asociados con el componente semántico de la palabra que forman (p. ej., la sílaba *tam* de la palabra *tambor* recuerda al toque de este instrumento). De acuerdo con esta idea, pronunciación y expresión ya no serían entendidas como elementos autónomos que contribuyen a la ejecución de la música vocal, sino como componentes del discurso musical que se interrelacionan en su interpretación. Con ánimos de explorar esta relación, nos proponemos estudiar las principales posibilidades articulatorias de las consonantes del español (duplicación, prolongación, afinación, aspiración y variación de la constricción) y cómo son empleadas como recursos musicales expresivos en contextos performativos por cantantes y directores.

Palabras Clave:

pronunciación, expresión, consonantes del español, posibilidades articulatorias, recursos musicales expresivos.

Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura. ISSN 1853-0494

<http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>

Epistemus es una publicación de SACCoM (www.sacom.org.ar).

Vol. 5. N° 2 (2017) | 9-26

Recibido: 17/08/2017. **Aceptado:** 21/11/2017.

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.5.3791.2

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura), agregando la dirección URL y/o un enlace a este sitio: <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada.

La licencia completa la puede consultar en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



MARIANO NICOLÁS GUZMÁN

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM)
Facultad de Bellas Artes (FBA) – Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

marianoguzman791@gmail.com

Research paper

Pronunciation and Expression *A preliminary study of the articulatory possibilities of Spanish consonants as expressive musical resources*

Abstract

The study of pronunciation for singing has promoted the development of theoretical and analytical tools that allow to understand the making of speech sounds in musical performance. However, although this knowledge pledges the development of an intelligible vocal performance, not much has been investigated about the expressive potentiality of speech sounds in music (probably because they are often considered as meaningless linguistic units). The linguist Alarcos Llorach (1950) proposes that these sounds are capable of evoke affective and sensory contents when their articulatory features are associated with the semantic component of the word they form (e.g., the syllable *tam* in the word *tambor* ‘drum’ recalls the touch of this instrument). According to this idea, pronunciation and expression would no longer be understood as autonomous elements that contribute to vocal music performance, but as components of musical discourse that are interrelated during interpretation. In order to explore this relationship, we will study the main articulatory possibilities of Spanish consonants (doubling, prolongation, tuning, aspiration and variation of constriction) and how they are used as expressive musical resources in performatic contexts by singers and conductors.

Key Words:

pronunciación, expresión, consonantes del español, posibilidades articulatorias, recursos musicales expresivos.

Introducción

El estudio de la pronunciación adopta un papel destacado en la interpretación de la música vocal, pues conlleva la búsqueda de una comunicación idónea a través de la articulación de los sonidos del habla (Lamble, 2004; Dayme, 2009; Carranza, 2013). Comprender los mecanismos de producción de estos sonidos permite desarrollar una pronunciación consecuente con las exigencias performáticas, aun cuando la composición no presentara texto y, en su lugar, recurriera a efectos vocales o a la imitación de otras fuentes sonoras –como muchas composiciones académicas del s. XX (Mabry, 2002) y las que hacen uso del *beatboxing* (Stowell y Plumbey, 2008)–. Esta cuestión es especialmente evidente en lo que se refiere al estudio de obras vocales en idioma extranjero, puesto que su interpretación exige, al menos, dos operaciones básicas: (1) el aprendizaje de sonidos que no han sido adquiridos con el desarrollo de la lengua materna y (2) la adaptación de sonidos afines que varían su producción en la lengua extranjera, a través de procesos variados como nasalización, aspiración, duplicación consonántica, etc. (Adams, 2008; Posadas de Julián, 2008).

Los escritos sobre dicción para el canto brindan herramientas que contribuyen a comprender la pronunciación del repertorio musical. Frecuentemente, estas herramientas se presentan como reglas de pronunciación que los intérpretes pueden aplicar al estudio de las obras vocales, a partir del reconocimiento de formas de escritura bajo las que se codifican los diferentes sonidos en cada lengua (véase Adams, 2008; Dayme, 2009; Carranza, 2011; Johnston, 2011; Karna, 2012). Este estudio resulta significativo cuando no se aprecia una correspondencia directa y unívoca entre la pronunciación y la forma escrita de una lengua, o bien de varias lenguas entre sí. Por ejemplo, las palabras *lasciare* (it.), *chant* (fr.), *show* (ingl.) y *Rauschen* (al.) hacen uso de un mismo sonido resaltado en negrita frente a formas de escritura disímiles. Son igualmente valiosos los estudios sobre acústica de la voz cantada, que permiten comprender cómo se producen los sonidos del habla en el canto y cómo es posible optimizar su pronunciación en búsqueda de una ejecución vocal de calidad (véase Sundberg, 1987; Bozeman, 2013). Sin embargo, aunque especialistas e investigadores reconocen la importancia que tiene el estudio de la pronunciación para la interpretación de la música vocal, poco se ha indagado acerca de la potencialidad expresiva de los sonidos del habla en contextos performáticos (Posadas de Julián, 2008).

Está ampliamente aceptado que los sonidos del habla son unidades lingüísticas desprovistas de significado (Alarcos Llorach, 1950). Esta parece ser una de las razones por las cuales su estudio para el canto suele limitarse al aprendizaje de “formas correctas” de pronunciación y al desarrollo de una ejecución vocal inteligible (vale decir, pronunciar con propiedad). A pesar de ello, Alarcos Llorach (1950) propone que estos sonidos se vuelven expresivos cuando dan cuenta

A partir de lo expuesto, podríamos efectuar algunos interrogantes. ¿Cuáles son las posibilidades articulatorias que definen la producción y percepción de los sonidos del habla en contextos performáticos? ¿Es factible aprovechar estas posibilidades articulatorias como recursos musicales expresivos? ¿Qué rasgos tímbricos intervienen en su aplicación? Por último, ¿qué beneficios supone este tratamiento de la pronunciación para la interpretación de la música vocal? Con ánimos de brindar respuestas preliminares a estos interrogantes, estudiaremos las consonantes del español normativo y sus principales posibilidades articulatorias en contextos performáticos. Describiremos los usos más frecuentes de las posibilidades articulatorias analizadas como recursos musicales expresivos y los rasgos tímbricos más sobresalientes que intervienen en su aplicación. Finalmente, expon-dremos cuáles son –a nuestro entender– los beneficios que supone este tratamien-to de la pronunciación para la interpretación de la música vocal.

1. El estudio de las consonantes en música vocal

Las instituciones destinadas a la formación de especialistas en música vocal promueven el desarrollo particularizado de habilidades fonéticas para alentar el estudio de la pronunciación de las obras vocales (especialmente de aquéllas que están compuestas en otros dialectos o idiomas). Para este fin, docentes de canto y dirección se valen del Alfabeto Fonético Internacional (AFI), un sistema de símbolos impulsado por la Asociación Fonética Internacional con el propósito de facilitar el estudio de la fonética y el desarrollo de aplicaciones prácticas dentro del marco disciplinar (tales como transcripciones fonéticas, comparaciones de mecanismos de producción, análisis acústicos de voz, etc.). De los múltiples beneficios que el AFI brinda al estudio de la música vocal, destacamos la lectura de transcripciones de palabras en cualquier lengua con cierto grado de seguridad y la comparación sencilla de sonidos al emplear símbolos con un valor constante (International Phonetic Association, 1999; Karna, 2012; Carranza, 2013).

El habla y –por extensión– el canto son fenómenos de una enorme complejidad articulatoria, que involucran la movilización y coordinación de múltiples estructuras en un lapso muy reducido. La puesta en marcha de estos mecanismos de producción permite obtener la totalidad de los sonidos del habla e identificarlos a partir de su comportamiento dentro del tracto vocal. Por ejemplo, una primera clasificación distingue a los sonidos del habla en vocales y consonantes: en las primeras, el tracto vocal permanece abierto durante la fonación; en las segundas, por el contrario, se cierra parcial o totalmente (Ladefoged y Maddieson, 1998; International Phonetic Association, 1999; Morales-Front, 2014). A su vez, las consonantes suponen un cierre en un lugar identificable del tracto vocal, por lo que el AFI las clasifica según su (1) punto de articulación, es decir, la zona del

tracto vocal en la que se articulan, y su (2) modo de articulación, o sea, el grado y tipo de cierre que las originan (Clark, Yallop y Fletcher, 2007).

A partir de lo expuesto, hemos confeccionado una tabla que clasifica a las consonantes del español normativo a partir de su punto y modo de articulación, y las representa por medio de los símbolos del AFI (ver Tabla 1). La información presentada se basa en estudios realizados por Quilis (1993), Hualde (2013) y Morales-Front (2014) sobre las consonantes en el habla, y Carranza (2011) y Karna (2012) en materia de dicción y fonética para el canto.

En la Tabla 1, también puede apreciarse que algunas consonantes se disponen de a pares, dentro de los mismos punto y modo de articulación. Esto responde a una tercera propiedad de los sonidos consonánticos: el rasgo de sonoridad. Una consonante es sonora si los pliegues vocales vibran durante su realización (como también sucede al pronunciar una vocal); en cambio, si la consonante es sorda, los pliegues vocales no intervienen. Por convención, el AFI sitúa a las consonantes sordas del lado izquierdo (Clark et al., 2007). La conjunción del punto de articulación, el modo de articulación y el rasgo de sonoridad, así como las representaciones simbólicas presentadas, servirán de referencia para los temas que desarrollaremos de ahora en adelante.

		PUNTO DE ARTICULACIÓN							
		Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Palatal	Velar	
MODO DE ARTICULACIÓN	Oclusiva	p	b	t	d			k	g
	Fricativa		f	θ	s		j	x	
	Africada					tʃ			
	Nasal		m		n		ɲ		
	Lateral				l				
	Vibrante simple				r				
	Vibrante múltiple				r				

Tabla 1. Las consonantes del español normativo. Fueron clasificadas según su punto y modo de articulación, y representadas por medio de los símbolos del Alfabeto Fonético Internacional.

2. La búsqueda de una pronunciación expresiva en el canto

Los maestros Mariano Moruja y Fernando Tomé, reconocidos directores argentinos y docentes de las asignaturas Dirección Coral IV y V de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), alientan el estudio pormenorizado de la pronunciación en la interpretación de la música vocal, no sólo a fin de garantizar la inteligibilidad del texto, sino también de enriquecer su expresión en la ejecución. Su propuesta se centra en la intervención del discurso musical por medio de la manipulación de la articulación de los sonidos del habla. Por ello, desde nuestro punto de vista, esta práctica se constituye como la búsqueda de una pronunciación expresiva para el canto y supone un aprovechamiento de la musicalidad intrínseca de las palabras que es descrita por Alarcos Llorach (1950).

Una intervención recurrente de la pronunciación en la práctica musical consiste en reforzar la erre mediante la sustitución de la vibrante simple por una vibrante múltiple de duración variable (p. ej., en el paso de c[r]uel a c[r]uel). Como desarrollaremos luego, la diferencia central entre estas dos variantes recae en la cantidad de contactos que efectúa la lengua al pronunciarlas. Así, un incremento en la cantidad de contactos [r — rrr...] permitiría enfatizar el valor gramatical y semántico de la palabra intervenida en el interior del discurso (Adams, 2008). Como resultado, la variante enfática que surge de esta intervención podría suscitar diversos contenidos afectivos y sensoriales con más vehemencia que su contraparte no intervenida (p. ej., *ferocidad*, *hostilidad*, *insensibilidad* y *regodeo* son algunos contenidos que pueden derivarse de la pronunciación enfática propuesta para la palabra *cruel*). El hecho de que una intervención de este tipo permita realzar el valor expresivo de la palabra en el discurso musical parece responder a (1) un conocimiento de las posibilidades articulatorias y los rasgos tímbricos de los sonidos del habla en contextos performáticos y (2) la necesidad de adaptar estos elementos a las exigencias de la expresión musical (bien sea a través de alteraciones en su producción, o bien —como se ha visto— mediante la sustitución de un sonido dado por otro que resulte más apropiado).

2.1. La pronunciación de las consonantes del español en el canto

A pesar de que la búsqueda de una pronunciación expresiva está presente en la actividad musical de muchos cantantes y directores, su sistematización y divulgación son poco frecuentes. Comúnmente, los conocimientos construidos son fruto de exploraciones intrasubjetivas (p. ej., durante el estudio en solitario) e intersubjetivas (como en la relación docente-alumno) y, por esta razón, no se presenta como una práctica reglada. En consecuencia, el repertorio de recursos musicales expresivos que se deriva de este tratamiento de la pronunciación es vasto y heterogéneo. Para avanzar en su análisis, describiremos los mecanismos de producción que dan origen a las 18 consonantes del español normativo (es decir,

a los seis modos de articulación expuestos en la Tabla 1) y los principales rasgos tímbricos que intervienen en su producción y percepción, valiéndonos para ello de los estudios de Quilis (1993), Hualde (2013) y Morales-Front (2014):

Oclusivas. La producción de una consonante oclusiva conlleva un bloqueo de la corriente de aire en la cavidad oral. Para que esto ocurra, los órganos articulatorios deben mantenerse completamente estrechos antes de separarse y expulsar el aire de manera abrupta. Por ello, la pronunciación de una oclusiva se percibe como “la ausencia momentánea de sonido y la súbita explosión que se produce al liberar el aire atrapado” (Morales-Front, 2014, p. 34). Son oclusivas sordas las consonantes /p t k/, como en *poético*, y sonoras /b d g/, como en *tambor*, *bandera* y *engaño*.

Fricativas. Durante la pronunciación de estas consonantes, los órganos articulatorios se disponen muy próximos entre sí, de modo que provocan fricción y una corriente de aire turbulenta dentro del tracto vocal. En consecuencia, el nivel de ruido que emiten las consonantes fricativas es considerablemente mayor al de otras consonantes. Son fricativas sordas /f θ s x/ como en *afín*, *raíz* (esp. peninsular), *siempre* y *lejos*, y sonora /j/ como en *yendo* (forma más extendida).

Africadas. Las africadas involucran una retención de la corriente de aire y su liberación turbulenta, por lo que suponen la combinación de una oclusiva y una fricativa en su articulación. Al igual que las consonantes que les dan origen, las africadas son sonidos breves que presentan ruido. El español normativo sólo reconoce a la africada /ʝ/ como en la palabra *marchar*.

Nasales. La pronunciación de estas consonantes supone la expulsión de la corriente de aire a través de la cavidad nasal. Para ello, es necesario que el velo descienda y bloquee el paso del aire hacia la cavidad oral. Sin embargo, aunque esta cavidad permanezca cerrada durante la pronunciación de consonantes nasales, la corriente de aire no se interrumpe (como sí ocurre en oclusivas y africadas, que provocan un cierre total y momentáneo del tracto vocal). Las consonantes nasales del español son /m n ɲ/, como en *amar*, *enjojo* y *soñar*.

Laterales. Durante la pronunciación de una consonante lateral, el aire circula a través del espacio que se crea entre la cavidad oral y los lados de la lengua –de ahí su nombre–. En español, es lateral el sonido /l/ en la palabra *solo*. Al igual que las nasales, las consonantes laterales no retienen la corriente de aire durante la pronunciación, por lo que su emisión es continua y sostenida.

Vibrantes. Las consonantes vibrantes requieren del contacto (o vibración) del ápice de la lengua contra la cresta alveolar (la zona elevada detrás de los dientes donde estos se insertan). Como se observa en la Tabla 1, dentro de este grupo

pueden distinguirse dos sonidos: la vibrante simple /r/, que involucra un contacto rápido de la lengua con la cresta alveolar, y la vibrante múltiple /r/, que requiere de dos o más contactos rápidos e ininterrumpidos. La palabra *correr*, por ejemplo, hace uso de una vibrante múltiple y otra simple, respectivamente. Para este estudio consideramos a las vibrantes como parte de una misma categoría, puesto que su intercambio en música es frecuente y está dado por un incremento, o bien una disminución, en la cantidad de contactos.

2.2. El aprovechamiento de las posibilidades articulatorias de las consonantes para la expresión musical

Cada uno de los modos de articulación descritos presenta una serie de posibilidades articulatorias que caracteriza su realización (ver Tabla 2). En ocasiones, estas posibilidades son compartidas –parcial o totalmente– por dos o más modos de articulación, debido a que algunos mecanismos de producción revelan puntos en común (p. ej., nasales, laterales y vibrantes son consonantes sonoras que provocan una constricción parcial en el tracto vocal, lo que posibilita que sean duplicadas, prolongadas, afinadas y que varíen su constricción). Por otra parte, se advierte que no siempre se da una coincidencia entre las consonantes que integran un mismo modo de articulación, puesto que las posibilidades articulatorias de sus variantes sordas y sonoras pueden diferir.

	Oclusivas p t k / b d g	Fricativas f θ s x / j	Africadas ʝ	Nasales m n ɲ	Laterales l	Vibrantes r r
Duplicación	+	+	+	+	+	+
Prolongación	–	+	–	+	+	+
Afinación	–	– / +	–	+	+	+
Aspiración	+ / –	–	–	–	–	–
Variación de la constricción	– / +	+	–	+	+	+

Tabla 2. Principales posibilidades articulatorias de las consonantes del español. Se consigna para cada modo de articulación si admite o no su duplicación, prolongación, afinación, aspiración y variación de la constricción, por medio de los signos + y –. Cuando es necesario, además, se hace distinción entre consonantes sordas y sonoras mediante una barra.

2.2.1. Duplicación

Un primer análisis de la Tabla 2 señala que todas las consonantes pueden duplicarse para el canto. Contrariamente a lo que su nombre sugiere, la duplicación no supone realmente la repetición de la consonante involucrada, sino un cierre articulatorio más prolongado que el de su contraparte simple (Adams, 2008; Carranza, 2011; Hualde, 2013). Por ejemplo, para pronunciar una doble eme en la palabra *mamma* del italiano –donde la duplicación consonántica es un rasgo característico– se deben mantener los labios juntos por un lapso mayor que para la eme simple que se halla al comienzo de la palabra (Adams, 2008; Carranza, 2011). Según Hualde (2013), el español normativo sólo reconoce como dobles consonantes las formas escritas *-mm-* y *-nn-*, que se pronuncian /nn/ y /mm/, respectivamente (como en *innato* y *conmmigo*). No obstante, advertimos que el español cantado hace uso de estas y otras consonantes duplicadas en contextos diversos. A modo de ejemplo, presentamos un análisis de la duplicación consonántica como recurso musical expresivo en el tango «Caminito», interpretado por Carlos Gardel (ver Figura 2):

Estrofa 1	Estrofa 3
<p>Caminito que el tiempo ha borrado, que juntos un día nos viste pasar, he venido por última vez, he venido a contarte mi mal.</p>	<p>Caminito que todas las tardes Feliz recorría cantando mi amor, No le digas, si vuelve a pasar, Que mi llanto tu suelo regó.</p>
Estrofa 2	Estrofa 4
<p>Caminito que entonces estabas Bordado de trébol y juncos en flor, Una sombra ya pronto serás, Una sombra lo mismo que yo.</p>	<p>Caminito cubierto de cardos, La mano del tiempo tu huella borró; Yo a tu lado quisiera caer Y que el tiempo nos mate a los dos.</p>
Estribillo 1	Estribillo 2
<p>Desde que se fue Triste vivo yo; Caminito amigo Yo también me voy.</p>	<p>Desde que se fue Triste vivo yo; Caminito amigo Yo también me voy.</p>
<p>Desde que se fue Nunca más volvió; Seguiré sus pasos... Caminito, adiós.</p>	<p>Desde que se fue Nunca más volvió; Seguiré sus pasos... Caminito, adiós.</p>

Figura 2. La duplicación consonántica como recurso musical expresivo. Letra del tango «Caminito» de Juan de Dios Filiberto y Gabino Coria Peñaloza. Se resaltan en negrita las consonantes que fueron intervenidas en la interpretación de Carlos Gardel.

En esta interpretación, es claro que la aplicación más frecuente de la duplicación consonántica es efectuada sobre nasales intervocálicas. Es probable que estas realizaciones no sean percibidas con extrañeza por oyentes hispanohablantes, ya que, como se vio, /nn/ y /mm/ son las duplicaciones normativas del español hablado —aunque bajo otras formas de escritura ya mencionadas—. A pesar de ello, sí resulta significativo que estas pronunciaciones no se vuelven sistemáticas en la interpretación de Carlos Gardel (de lo contrario, todas las emes y enes entre vocales estarían duplicadas) y que palabras idénticas admiten tratamientos distintos (como *caminito/caminito/caminito*, *venido/venido* y *amigo/amigo*). Adicionalmente, las duplicaciones de /l/ y /d/ en la Estrofa 3 son un claro indicio de que, en español, el recurso musical expresivo de la duplicación consonántica puede extenderse a sonidos que no presentan una variante duplicada en el habla normativa. Esta cuestión invita a repensar el contraste simple-doble de las consonantes del español en el canto y cómo éstas pueden ser caracterizadas en función de aquello que se desea expresar. En lo que se refiere a su uso, la duplicación consonántica permitiría destacar eventos musicales en la ejecución, lo que sugiere una relación estrecha y recíproca entre dos tipos de articulación: vocal y musical.

2.2.2. Prolongación y afinación

La prolongación, por su parte, se refiere a la posibilidad de incrementar la duración de una consonante sin tener que renovar su articulación. En este sentido, sólo son consideradas prolongables aquellas consonantes que permiten que la corriente de aire fluya sin interrupciones. Por ejemplo, es posible prolongar una fricativa sin renovar la articulación /ssss.../, pero no una oclusiva /t-t-t-t.../ (Hualde, 2013). En lo que respecta a su distribución, si la duplicación consonántica es común entre vocales, la prolongación lo es en el resto de los contextos disponibles: a comienzo de palabra (sobre todo tras pausa o respiración), delante o detrás de consonante, y en posición final. Sin embargo, el límite entre estos dos recursos expresivos no siempre es claro, especialmente cuando la consonante intervenida se encuentra delante de una vocal que pertenece a una palabra precedente. Por ejemplo, en la interpretación del tango que analizamos, la intervención realizada sobre la eme de la palabra *mi* puede ser entendida como una prolongación, ya que se halla en posición inicial de palabra (*que mi llanto*), o bien como una duplicación, pues se sitúa realmente entre vocales en la ejecución (*que-m-i llanto*). No obstante, esta discrepancia en la caracterización de los recursos mencionados —aunque útil para definir su alcance— no afecta a la resultante sonora que emerge tras cada intervención.

La prolongación de consonantes persigue diversos propósitos expresivos en la interpretación de obras vocales en español. En el ataque silábico, por ejemplo, permite desplazar un evento (anticiparlo o demorarlo) al pronunciar la consonante con una duración diferente a la esperada, es decir, aquella que es característica

del habla. En la coda silábica, en cambio, suele ser utilizada para retrasar o atenuar el final de un evento o sección. Adicionalmente, sólo en el caso de las consonantes sonoras, existe la posibilidad de ‘afinar’ la nota solicitada, es decir, ajustar la altura sobre la consonante cuando los pliegues vocales se encuentran vibrando. En todos estos usos, la prolongación de consonantes exige un reajuste de los valores rítmicos propuestos en la composición, usualmente en favor de la consonante (que incrementa su duración por encima de lo esperable en el habla espontánea), mas no de la vocal adyacente. Puede apreciarse un uso de la afinación en la interpretación del Coro de Cámara de la Facultad de Bellas Artes (Universidad Nacional de La Plata, Argentina) de la obra «El Gavilán», un joropo venezolano arreglado por Juan Carrillo para coro mixto. En el fragmento que presentamos (ver Figura 3 junto con el Audio 1, 0:25-0:33 s), sopranos, altos y tenores afinan conjuntamente la ene de la palabra *gavilán* sobre alturas y estructuras acórdicas diferentes, lo que revela la versatilidad de este recurso en la ejecución.

The image shows a musical score for four vocal parts: Soprano, Alto, Tenor, and Bajo. The music is in 3/4 time with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The lyrics are: "Ga-vi - lán, pí o pí - o, lán, tao ta - o." for the vocal parts, and "Pom porom po-rom porom po-rom porom po-rom porom po - rom." for the Bass part. The Soprano part has a long note on 'lá' in 'lán' that is held over the bar line. The Alto part has a similar long note on 'lá' in 'lán', but it is slightly lower in pitch. The Tenor part has a long note on 'lá' in 'lán' that is even lower in pitch. The Bass part has a long note on 'lá' in 'lán' that is the lowest in pitch. This illustrates the concept of 'afinar' (fining) the consonant 'l' by adjusting the pitch of the vowel 'á'.

Figura 3. Uso expresivo de la prolongación y afinación consonánticas en el canto coral. Fragmento del arreglo «El Gavilán» de Juan Carrillo para coro mixto (cc. 27–30) interpretado por el Coro de Cámara de la Facultad de Bellas Artes (Audio 1, 0:25-0:33 s).

2.2.3. Aspiración

La aspiración de las oclusivas sordas /p t k/ es otro recurso expresivo que identificamos en un sinnúmero de interpretaciones musicales en español. Si bien este fenómeno no es característico del habla española, sí lo es de otras lenguas como el inglés y el alemán, fundamentalmente a comienzo de palabra, así como de sílaba acentuada en otras posiciones (Quilis, 1993; Johnson, 2003; Clark et al., 2007; Adams, 2008; Jonhston, 2011; Ladefoged y Disner, 2012; Hualde, 2013). En términos articulatorios, Ladefoged y Disner (2012) explican que los pliegues vocales no comienzan a vibrar inmediatamente después de una oclusiva aspirada, sino que, en lugar de ello, hay un pequeño retraso que permite expulsar el aire acumulado y favorece la producción de una aspiración glotal. En la ejecución de

obras vocales en español, se observa que este mecanismo de producción vuelve a las oclusivas aspiradas notablemente más marcadas que sus contrapartes no aspiradas.

Ya en el s. XIX, el maestro de canto Antonio Cordero advierte un uso de este recurso en la ejecución vocal en español y le adjudica -pese a su reprobación- una cierta intencionalidad expresiva: “Los alumnos, que no tienen los grados de sensibilidad necesarios, pretenden sustituirla dando un impulso exagerado á la consonante que empieza las palabras deteniéndose demasiado en ella. Estos, para decir *corazon*, pronuncian *kekorazon*, *jamar* por amar, *ppatria* por patria, etc.” (1858, p. 172). Si bien el autor habla de un detenimiento, podemos inferir que, en el caso de las oclusivas /k/ y /p/, está haciendo alusión al fenómeno de aspiración descrito, debido a que los ejemplos mencionados no promueven otra modificación articulatoria (p. ej., una duplicación consonántica) y que la utilización del grafema *k* para representar la intervención en la palabra *kekorazon* invita a pensar en su realización en inglés y alemán. Asimismo, es probable que la jota de *jamar* no represente al sonido de esta consonante, sino a una aspiración glotal (transcrita como /ha' mar/), cuyo rasgo acústico sería equiparado por el autor con la naturaleza de *kk-* y *pp-*.

Para ilustrar el empleo de la aspiración como recurso musical expresivo en español, haremos uso de la primera estrofa de la canción «El Psicólogo» del cantante colombiano Sebastián Yatra, donde las realizaciones aspiradas de las consonantes /p t k/ han sido resaltadas en negrita:

Por una mirada se comienza,
 Y más si tus ojos me contestan.
 Me aterra decirte **que** me encantas,
 Pero de hoy no va a **pasar**
 Que sepas que me vuelves loco.

En este fragmento, la aspiración es efectuada en diferentes posiciones (inicial e intermedia), combinaciones (detrás de nasal, vibrante, vocal, etc.) y tipos de sílaba según su acentuación (tónica y átona). Además, se observa que las variantes aspiradas de /p t k/ no se vuelven sistemáticas en la interpretación de Sebastián Yatra (de la misma manera que ocurre con la duplicación de Carlos Gardel en «Caminito»). Por ejemplo, la palabra *contestan* posee dos tes, pero sólo la primera de ellas es dicha con aspiración. Asimismo, se destaca que la concentración de oclusivas aspiradas es considerablemente mayor en el tercer verso que en el segundo y el cuarto, mientras que los versos primero y quinto parecen estar desprovistos de aspiración. Por estas razones, podemos afirmar que el uso de la aspiración como recurso musical expresivo es ampliamente variable en español y que, por ende, resulta necesario indagar aspectos estético-musicales (como modos de ejecución vocal asociados a géneros o tendencias) y lingüísticos (p. ej., variedades dialectales

del español como lengua materna e incidencia del inglés como segunda lengua) que favorezcan su pronunciación en el canto.

2.2.4. Variación de la constricción.

Se entiende por constricción al cierre que provocan los órganos articulatorios en el tracto vocal durante la pronunciación de una consonante (Morales-Front, 2014). Ya se ha visto que muchas consonantes tienen constricción parcial y que ésta admite cierta variación (ver Tabla 2). Para ilustrar este punto, recurriremos a un hábito de la práctica musical: comúnmente, docentes de canto y directores solicitan una pronunciación de /s/ “más sutil” que la que es propia del habla. Esto se debe a que el cierre que provoca el ápice de la lengua detrás de la cresta alveolar crea una intensa carga de ruido que le concede a la /s/ gran presencia en el discurso (Quilis, 1993; Johnson, 2003; Hualde, 2013; Morales-Front, 2014), lo que sugiere que el nivel de ruido de esta consonante aumenta si el ápice se acerca y, por el contrario, disminuye si éste se aleja. Para ilustrar la resultante acústica de dicha variación, en la Figura 4 presentamos cuatro realizaciones de /s/ con diferente grado de constricción: cerrada (ʂ), media (s), semiabierta (ʃ) y abierta (ʄ). Los altos niveles de ruido se reflejan en concentraciones de energía más oscuras, especialmente en la región superior del espectro (por encima de los 12000 Hz). Se destaca, además, que el comienzo de la /s/ cerrada es más ruidoso que las realizaciones abiertas posteriores, aun cuando -por momentos- éstas presentan una intensidad equivalente o mayor.

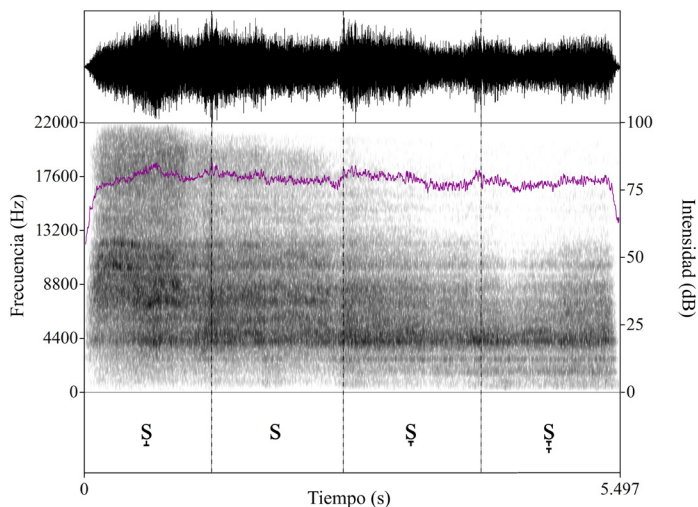


Figura 4. Variación de la constricción de la fricativa alveolar. Se presentan un oscilograma y un espectrograma del sonido /s/ con cuatro grados de cierre de manera decreciente. Las secciones han sido normalizadas para evitar variaciones significativas en la curva de intensidad (en color).

La posibilidad de variar la constricción no se limita a las consonantes que ocasionan un cierre parcial en el tracto vocal (como la /s/ y las demás fricativas). Por ejemplo, las oclusivas sonoras /b d g/ también pueden variar su constricción en español (Quilis, 1993; Hualde, 2013; Bradley, 2014; Morales-Front, 2014), lo que deriva en dos tipos de realizaciones: marcadas (como en las palabras *también*, *andar* y *venganza*) y laxas (como en *saber*, *lado* y *juego*). Si bien se propone que estas realizaciones se hallan en distribución complementaria —es decir, que surgen en contextos lingüísticos diferentes—, su intercambio en el habla es frecuente (Hualde, 2013). Esto sugiere que la variación de la constricción de las oclusivas sonoras podría ser aprovechada por cantantes y directores para la ejecución de obras vocales en español (p. ej., para reforzar las realizaciones laxas o, contrariamente, debilitar las marcadas) conforme a sus anhelos interpretativos. No obstante, es posible que esta ambigüedad de pronunciación no sea advertida por un gran número de músicos hispanohablantes, ya que sus variantes resultantes no contrastan (Hualde, 2013; Morales-Front, 2014). Por lo tanto, su uso expresivo demanda un estudio profundizado, atendiendo a variables lingüísticas y musicales que permitan justificar su posible aprovechamiento para el canto.

Conclusión

A lo largo de este trabajo, se ha propuesto que la relación música-texto trasciende el plano compositivo de las obras vocales y puede manifestarse en la ejecución a través de su pronunciación. Bajo el supuesto de que los sonidos del habla —vehículos para la ejecución vocal— son capaces de evocar contenidos afectivos y sensoriales afines a las palabras que los contienen, creemos que pronunciación y expresión deben ser entendidas como elementos que se interrelacionan en la interpretación musical. En base a esto, la búsqueda de una pronunciación expresiva en música vocal es posible. Conocer las posibilidades articulatorias de los sonidos del habla en contextos performáticos promueve su aprovechamiento expresivo para la interpretación musical. Se ha visto cómo las posibilidades articulatorias de las consonantes (duplicación, prolongación, afinación, aspiración y variación de la constricción) pueden ser empleadas como recursos musicales expresivos en español. Si bien entendemos que los recursos presentados no son los únicos posibles en la práctica musical, creemos que este estudio puede servir de punto de partida para futuras investigaciones que permitan identificar otros aprovechamientos expresivos de la pronunciación en música vocal y profundizar el conocimiento de aquéllos que aquí describimos, alentando el desarrollo de trabajos que aúnen aspectos musicales y lingüísticos en la exploración.

Agradecimientos

Al Coro de Cámara de la Facultad de Bellas Artes por su recibimiento y su colaboración con esta investigación. A mis maestros Mariano Moruja y Fernando Tomé por los conocimientos compartidos. Al profesor Raúl Carranza por las sugerencias que han enriquecido la elaboración y presentación de este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Adams, D. (2008). *A Handbook of Diction for Singers: Italian, German, French*. Oxford NY, Estados Unidos: Oxford University Press on Demand.
- Alarcos Llorach, E. (1950). Fonología expresiva y poesía. *Revista de letras*, XI(3), 179-197. Universidad de Oviedo. Oviedo, España.
- Bozeman, K. (2013). *Practical vocal acoustics: Pedagogic applications for teachers and singers*. Vox Musicae: The Voice, Vocal Pedagogy, and Song Series No.9. Hillsdale NY, Estados Unidos: Pendragon Press.
- Bradley, T. G. (2014). “Espirantización de obstruyentes sonoras”. En Núñez Cedeño, R. A., Colina, S., y Bradley, T. G. (Eds.), *Fonología Generativa Contemporánea de la Lengua Española* (pp. 321-323). Washington D. C., Estados Unidos: Georgetown University Press.
- Carranza, R. (2011). *Dicción para cantantes. Análisis de los idiomas Español e Italiano*. Manuscrito no publicado. Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal, Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.
- Carranza, R. (2013). Las imperfecciones en la articulación impiden lograr una correcta dicción en el canto coral. En *1er Congreso Coral Argentino. Área temática 3: Coros y Educación* (Actas). Mar del Plata, Argentina: OFADAC.
- Clark, J. E., Yallop, C., y Fletcher, J. (2007). *An introduction to phonetics and phonology*. Carlton, Australia: Blackwell Publishing.
- Cordero, A. (1858). *Escuela Completa de Canto en todos sus Géneros y principalmente en el Dramático Español é Italiano*. Madrid, España: B. Eslava.
- Dayme, M. (2009). *Dynamics of the Singing Voice*. Viena, Austria: Springer-Verlag Publishers.
- Johnson, K. (2003). *Acoustic and Auditory Phonetics*. Cambridge MA, Estados Unidos: Blackwell Publishing.

- Johnston, A. (2011). *English and German Diction for Singers: A Comparative Approach*. Lanham, Estados Unidos: Scarecrow Press.
- Hualde, J. I. (2013). *Los Sonidos del Español: Spanish language edition*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- International Phonetic Association. (1999). *Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Karna, D. R. (Ed.). (2012). *The Use of the International Phonetic Alphabet in the Choral Rehearsal*. Lanham, Estados Unidos: Scarecrow Press.
- Ladefoged, P., y Disner, S. F. (2012). *Vowels and Consonants*. Malden, Estados Unidos: John Wiley & Sons.
- Ladefoged, P., y Maddieson, I. (1998). *The Sounds of the World's Languages*. Cambridge MA, Estados Unidos: Blackwell Publishers Inc.
- Lamble, W. (2004). *A Handbook for Beginning Choral Educators*. Bloomington, Estados Unidos: Indiana University Press.
- Mabry, S. (2002). *Exploring Twentieth-Century Vocal Music: A practical guide to innovations in performance and repertoire*. Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Morales-Front, A. (2014). "De la fonética descriptiva a los rasgos distintivos". En Núñez Cedeño, R.A., Colina, S., y Bradley, T.G. (Eds.), *Fonología Generativa Contemporánea de la Lengua Española* (pp. 25-45). Washington D. C., Estados Unidos: Georgetown University Press.
- Posadas de Julián, P. (2008). Los fonemas como recurso expresivo en el canto lírico. *Language Design: Journal of theoretical and experimental linguistics*, 107-118. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/148360>
- Quilis, A. (1993). *Tratado de Fonología y Fonética Españolas*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Stowell, D., y Plumbley, M. D. (2008). Characteristics of the beatboxing vocal style. *Technical Report, Centre for Digital Music C4DMTR-08-01*. Dept. of Electronic Engineering, Queen Mary, University of London. Recuperado de: <http://c4dm.eecs.qmul.ac.uk/papers/2008/Stowell08-beatboxvocalstyle-C4DM-TR-08-01.pdf>
- Sundberg, J. (1987). *The Science of the Singing Voice*. DeKalb, Estados Unidos: Northern Illinois University Press.

Referencias adicionales

- Carrillo, J. (1981). “El Gavilán”. Arreglo para coro mixto de la obra de Ignacio Figueredo. En *Música Coral Colombiana* (pp. 44-53). Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Cultura.
- Coro de Cámara de la Facultad de Bellas Artes (2017). “El Gavilán”. En *Compositores Latinoamericanos*. Interpretación del arreglo de Carrillo, J., bajo la dirección del Mtro. Fernando Tomé. Registro no publicado. Parroquia San Roque, La Plata, Argentina. 25 de junio.
- Gardel, C., Barbieri, G. y Ricardo, J. (1927). Caminito. Interpretación de la obra de Dios Filiberto, J. y Peñalosa, G. C. Buenos Aires, Argentina: Odeon. Recuperado de: <http://www.todotango.com/musica/tema/599/Caminito/>
- Guerrero, F. (1589). “¡Huid, oh, ciegos amadores!”. En Iago Vincentio (Ed.), *Canciones y Villanescas Espirituales*. Venecia, Italia.
- Yatra, S. (2013). El Psicólogo. Venezuela. Mackediches Records. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=vM4R3H0XELE>

Biografía del autor

Mariano Nicolás Guzmán

marianoguzman791@gmail.com

Es Prof. en Música orientación Dirección Coral por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y alumno de quinto año de la licenciatura. Integrante colaborador del Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (UNLP) y Secretario de Redacción de la Revista de Investigaciones en Técnica Vocal (e-ISSN: 2451-6082). En 2014 y 2015 oficia de asistente de dirección de Coro 71, creado y dirigido por la Mtra. Hannah Shanks, y entre 2015 y 2017 se desempeña como alumno adscripto de la asignatura Técnica Vocal II, en el área de Dicción y Fonética Internacional (UNLP). Asimismo, desde 2015 realiza tareas de extensión universitaria en el marco de los proyectos “Pedagogía Vocal Contemporánea, Educación y Comunidad” y “Expresión Vocal para el Desarrollo Comunitario” (GITeV, LEEM-UNLP) como participante becado. En 2017 obtiene la beca Estímulo a las Vocaciones Científicas (CIN-UNLP), y desde entonces investiga sobre la potencialidad expresiva de la pronunciación en la interpretación de la música vocal, bajo la dirección del Dr. Favio Shifres y el Prof. Raúl Carranza.

DEMIAN ALIMENTI BEL E ISABEL CECILIA MARTÍNEZ

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM)
Facultad de Bellas Artes (FBA) – Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

demianalimentibel@gmail.com

Artículo de investigación

Atributos de la variación como rasgos de estabilidad en el tango Patrones estilísticos en la producción de la música de Aníbal Troilo y Osvaldo Pugliese

Resumen

El análisis musical anotado de las orquestas típicas de tango expone los modos particulares en que -mediante la variación y la instrumentación- se elaboran los rasgos de los patrones rítmico-melódico-expresivos y de su despliegue tonal. En este trabajo se seleccionaron fragmentos instrumentales interpretados por las orquestas de Aníbal Troilo y Osvaldo Pugliese. Se procedió a: (1) escuchar y anotar pasajes de orquesta que presentaban patrones rítmico-melódico-articulatorios; (2) analizar la superficie musical y elaborar gráficos de reducción notacional; (3) aplicar técnicas microanalíticas para describir el componente expresivo témporo-dinámico. Del análisis se desprende que la variación estilística en el tango no es aleatoria, sino que contiene, intrínsecamente, características invariantes. Es decir que hay una manera de variar que es más identitaria de un estilo compositivo que de otro. Se observó en Pugliese y Troilo el predominio de un tratamiento discursivo a nivel global y de uno a nivel local, respectivamente.

Palabras Clave:

tango, estilo compositivo, estilo de ejecución, patrones expresivos, Pugliese, Troilo.

Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura. ISSN 1853-0494

<http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>

Epistemus es una publicación de SACCoM (www.sacom.org.ar).

Vol. 5. N° 2 (2017) | 27-56

Recibido: 20/09/2017. **Aceptado:** 14/11/2017.

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.5.4937.2

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura), agregando la dirección URL y/o un enlace a este sitio: <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada.

La licencia completa la puede consultar en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



DEMIAN ALIMENTI BEL & ISABEL CECILIA MARTÍNEZ

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM)
Facultad de Bellas Artes (FBA) – Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

demianalimentibel@gmail.com

Research paper

Attributes of variation as indicators of stability in tango Stylistic patterns in musical pieces performed by Aníbal Troilo and Osvaldo Pugliese

Abstract

In the typical tango orchestras, the musical notation system exposes particular modes of developing the features of melodic, rhythmic, and articulatory patterns as well as their tonal display - through variation and instrumentation-. In this paper, several instrumental pieces have been selected from the interpretations of Aníbal Troilo's and Osvaldo Pugliese's orchestras. It has been proceeded to: (1) listen to and write orchestral passages containing melodic, rhythmic, and expressive patterns; (2) analyse the musical surface and develop graphics based on the reduction of the notation system; (3) apply microanalytical techniques to describe the temporal-dynamic component. Finally, it has been inferred that the problem of the stylistic variation in tango is not random, in the sense of free, but instead it intrinsically contains invariant features. This means that there is a way of varying, which is more identified with one compositional style rather than with the other. From Pugliese's and Troilo's performances, respectively, it has also been noted the predominance of a discursive treatment at global and local levels.

Key Words:

tango, compositional style, performance style, expressive patterns, Pugliese, Troilo..

Introducción

La composición y la interpretación musical en el tango se han desarrollado desde sus inicios, a principio del siglo XX, como producto de una práctica improvisatoria. Esto se puede advertir en los primeros conjuntos de la denominada guardia vieja en donde se observa el recurso de improvisar sobre una melodía dada, pero a diferencia de otros estilos populares como el jazz, la improvisación se caracterizaba por ornamentar dicha melodía y no por variar las notas de la misma. En estos contextos la escritura musical cumplía un rol secundario ya que lo importante para poder tocar era conocer la melodía, que en general se enseñaba y comunicaba de manera oral (mayormente porque los músicos de estos años no dominaban la escritura musical) y el acompañamiento (del *tipo habanera*, prototípico en los primeros conjuntos de tango) que se dominaba mediante la práctica. Fue Julio De Caro (violinista, director, compositor y arreglador) quien, en la década del '30, impulsa la escritura de los primeros arreglos intentando sistematizar mediante la anotación musical la renovación musical que realizara con su sexteto y que luego trasladaría a su orquesta (Sierra, 1969). Desde entonces las orquestas típicas de tango en nuestro país han optado por arreglar aquellas antiguas melodías y composiciones como una señal de identidad y arraigo con el ideal del tango porteño. Con el paso del tiempo los arreglos para conjuntos orquestales se fueron complejizando en el plano de la variación rítmico-melódica, en el desarrollo armónico-contrapuntístico, en la orquestación y en los modos de acompañamiento. Actualmente, si bien han surgido nuevas composiciones tangueras que han renovado e incluso fusionado el género, se mantiene casi intacta esta particular dinámica productiva de arreglar la melodía preexistente.

En algunas orquestas típicas el director cumple el rol de arreglador; en otras, alternan arreglando ejecutantes y director, y también otros músicos que no conforman la orquesta pero que ofician de arregladores. Esta circulación de la práctica compositiva y colectiva nos recuerda, como se mencionó antes, que componer y ejecutar se retroalimentan en una unidad indivisible como forma de producción de sentido en el tango. En el arreglo de orquesta se combinan las partes musicales y la instrumentación (orquestación del arreglo), lo que demanda el empleo de una habilidad musical especial, que en principio no se diferencia del trabajo de los arregladores en otros estilos musicales. Desde esta perspectiva, la orquesta típica de tango estaría comportándose como una orquesta clásica en donde los músicos interpretan partituras que realizan otros. Sin embargo, la diferencia estriba en que en el estilo orquestal del tango, el monto de lo regulado, esto es, el detalle de la anotación para la ejecución, es menor. Y el conocimiento oral y práctico se aplica en los recursos improvisatorios que integran la ejecución estilística.

Podemos afirmar que no existe unidad en la sistematización de la anotación musical en el tango; al analizar partituras de arreglos de tango es posible identificar

diferencias en cuanto a la escritura musical. Músicos y arregladores como Horacio Salgán, o Rodolfo Mederos, o incluso Astor Piazzolla cuando era ejecutante y arreglador de la Orquesta de Aníbal Troilo, desarrollaron una notación de sus arreglos que representa con mayor claridad las prácticas improvisatorias propias de la ejecución. La improvisación en el tango es una práctica de oralidad que no se encuentra cabalmente comunicada en la partitura; sin embargo estos músicos intentaron sistematizar en sus arreglos la escritura de los fraseos, de los pasajes de enlace, de las ornamentaciones específicas para cada instrumentista, de las distintas formas de acompañamiento, de las transformaciones rítmicas, las variaciones melódicas, el tratamiento de la 'línea espesa', e incluso de las dinámicas que en general no se escribían. Todo el agregado de escritura musical descrito comunica un tratamiento compositivo que embellece la superficie musical, en este caso elaborando y prolongando una melodía preexistente.

Dentro de la teoría musical, y más específicamente en los *modelos de estructura subyacente*, cuando hablamos de superficie musical nos referimos al último nivel de los tres estratos jerárquicos que organizan el desarrollo temporal de una pieza tonal, siendo el nivel de superficie el que prolonga la existencia fenomenológica de los dos niveles más profundos (Martínez, 2006).

El arreglo de composiciones preexistentes nos plantea una pregunta de índole epistémica: ¿es la elaboración de la superficie musical un problema del arreglador? En principio se podría afirmar que sí. La construcción del arreglo de un tango -sus elementos compositivos y su orquestación- presenta desde un comienzo el problema de la *transformación rítmico-melódica* de la superficie musical de una melodía existente, que elabora el arreglador. Desde el punto de vista de la musicología clásica, campo en el que se referencia la bibliografía específica del tango, esta técnica compositiva es esencialmente una variación¹. Pero como se mencionó anteriormente la escritura de los arreglos originales no contiene la interacción entre el área compositiva y el área performática para la comunicación de la invariante estilística resultante; por lo tanto, la obra compuesta, o en términos de Imberty (1981) la obra percibida, carece de lo agregado por los instrumentistas como forma de práctica improvisatoria y modo de producción de sentido. Se advierte y se percibe la ausencia en los fraseos, en la decodificación de notas que efectivamente se tocan, y en los pasajes de enlace, entre otros atributos musicales, pero principalmente en el ritmo anotado.

Por ende en el presente trabajo se abordará la transcripción y la anotación mu-

1. La terminología y el concepto refieren a la técnica de variación melódica presente en la teoría musical que estudian los períodos clásico y romántico de la música centro-europea. La variación consiste básicamente en un tipo de repetición que cambia alguno de los rasgos de una unidad, motivo, fragmento, sección, o una parte más extensa, conservando otros. La forma musical paradigmática en la cual se plasma esta técnica, en los compositores del pasado, son los temas con variaciones (véase Schoenberg, 1967).

sical mediante la escucha de versiones grabadas como una metodología de análisis hermenéutico. Entendiendo que la partitura anotada de una ejecución -en tanto dispositivo meta representacional que remite al contenido de la obra- puede oficiar como un mapa procedimental (Cook, 2003) utilizado por el analista para dar cuenta de la elaboración del arreglo estilístico para la orquesta típica en el tango. El método de análisis propuesto aquí pretende recuperar aspectos dinámicos y gestuales de la ejecución. En términos de Imberty (1981) la imagen sonora percibida provee las informaciones sobre la estructura estilística subyacente y esclarece los procesos compositivos.

Retomando la idea de variación de la superficie melódica, en el campo de la nueva musicología se define al estilo de variación (que abarca la elaboración de formas, temas y motivos que simbolizan afectos, entre otros) como un arquetipo invariante expresivo (Hatten, 2014). Postulamos aquí que el modo que toma dicha *transformación rítmico-melódica* en la ejecución tiene incidencias en la recepción del estilo en el tango. Por lo tanto dichas variaciones compositivas-interpretativas recurrentes contribuyen a la generación de una estabilidad relativa que se registra en la recepción musical del estilo. En este trabajo se combina el análisis estructural (formalista) y el análisis hermenéutico para analizar el enunciado musical transcrito por el investigador, entendiendo que el problema crucial en toda investigación músico-semiótica consiste en cómo conectar la dimensión del contenido con la dimensión de la expresión, y en cómo relacionar conceptos y significados musicales con los rasgos sintácticos de la música (Tarasti, 1994). En un sentido similar se pronuncia Nattiez (1990) partiendo del concepto de Ingarden cuando se pregunta si la identidad del estilo reside acaso en la partitura, en una interpretación dada de la partitura, en la percepción momentánea de una ejecución de la obra, o en su realidad acústica. Para Nattiez, esta perspectiva reconoce la imposibilidad de acercarse a la obra desde un punto de vista unidimensional. Por lo tanto la indagación sobre la semántica del signo musical que ha propiciado una gran cantidad de teorías, muchas de las cuales se mueven en un compromiso entre el formalismo y la hermenéutica, guiará los objetivos analíticos del presente artículo.

Dado que la escucha y la anotación de la versión interpretada recuperan características de la superficie musical que no están comunicadas en las partituras originales de los arreglos, las diferencias entre partitura original y versión anotada pueden dar lugar a resultados analíticos diferentes: el valor estructural de una altura anotada podría cambiar en el análisis, así como la alteración de los valores duracionales podría modificar los criterios para el agrupamiento rítmico en la superficie musical.

El análisis de los patrones rítmicos y expresivos

Para el estudio del ritmo en el arreglo de tango se tomó como unidad de análisis el patrón rítmico y se lo abordó a partir del enfoque estructuralista del ritmo.

Cooper y Meyer (1960) desarrollaron la idea de patrón como una *gestalt* receptiva de agrupamientos rítmicos que el analista utiliza extrayéndolos mediante la audición y anotándolos mediante el análisis. Los autores consideran al *patrón rítmico básico* como una unidad constituida por aquellos sonidos o grupos de sonidos que, siendo similares en timbre y volumen, y encontrándose próximos en altura y tiempo, forman patrones fuertemente unificados. Estos se constituyen en la cognición como unidades de sentido, es decir, unidades de significación rítmica. Si bien la teoría de Cooper y Meyer presenta limitantes que han sido identificadas por otros teóricos del análisis del ritmo (véase Berry, 1976; Schachter, 1976, 1980, 1987; Krebs, 1987; Kramer, 1996), sin por ello ser solucionadas, la discusión detallada de su crítica excede el alcance del presente artículo.

El concepto de patrón rítmico básico se utiliza aquí para analizar el modo en que el ritmo se organiza en la superficie musical del tango. Desde una perspectiva hermenéutica como la que se propone, el empleo del patrón básico permite describir con propiedad aspectos de la conducción rítmica de piezas de este género.

Sin embargo, el poder descriptivo del citado concepto es insuficiente para dar cuenta de otros aspectos que nos preocupan aquí. Es por ello que se recurre también al uso del concepto de *patrón expresivo*, tal como es definido y utilizado por Larson (2012) en su teoría del análisis de las fuerzas musicales. Al igual que Cooper y Meyer, este autor propone que el análisis de los patrones es central para la construcción del significado en la música; aprender a reconocer patrones musicales permite observar el modo en que las alturas y las duraciones se agrupan, y comprender cómo sus combinaciones y transformaciones brindan variedad a una pieza musical. El análisis que realiza Larson relaciona simultáneamente aspectos del significado musical contenidos en la música anotada (partitura) y rasgos dinámicos de la experiencia; en particular, los modos en que el despliegue rítmico de las estructuras musicales se corresponde analógicamente con las sensaciones dinámicas del movimiento (descriptas en términos de fuerza, impulso, y caída, entre otros) en la experiencia humana; estas correspondencias son las que definen el significado de los patrones expresivos. Aplicaremos entonces dicho análisis para dar cuenta de la significación musical que tienen las variaciones de los patrones rítmicos y melódicos en el tango. Se observarán y analizarán específicamente frases musicales que en la jerga tanguera se denominan *pasajes rítmicos*².

El análisis de las prolongaciones melódicas y las progresiones tonales. Los patrones de movimiento rítmico de la transcripción de un arreglo de tango se relacionan con las prolongaciones melódicas y las progresiones tonales de las obras analizadas. En este trabajo, el estudio de estas últimas se realiza mediante el uso

2. Se define “pasaje rítmico” en el tango a las frases que presentan una combinación articuladora de staccato-*legato* local-acento y se diferencian de los denominados “pasajes melódicos” que tienen una articulación *legato* global.

de procedimientos analíticos propios de los enfoques schenkerianos. Schachter (1999) desarrolla la idea de que la superficie musical no es una cubierta opaca que oculta una estructura subyacente de naturaleza totalmente diferente. Por el contrario, la estructura subyacente está presente en la superficie elaborada de una pieza musical. Propone dos ideas: 1) entender al ritmo como un área dependiente de la organización tonal, sugiriendo que el análisis rítmico de la superficie musical debe ser compatible con los *insights* de la estructura musical profunda (*ritmo tonal*); y 2) que la audición del ritmo se relaciona con la organización del movimiento de los sonidos en el tiempo (*ritmo duracional*). Desde esta óptica, hace énfasis en el aspecto dinámico del ritmo. Para el análisis del ritmo tonal, toma como eje los criterios de recurrencia, asociación y repetición en la estructura subyacente musical; en cuanto al análisis del ritmo duracional, considera al énfasis dinámico y a la duración como dos elementos que expresan la organización motivica y que, a la vez, sustentan la organización tonal de una pieza musical. La acción de estos elementos duracionales y tonales combinados da como resultado un efecto rítmico determinado, y por lo tanto una misma figura rítmica puede representar una dimensión rítmica diferente dependiendo de la direccionalidad tonal (Yeston, 1976; Rothstein, 1989; Schachter, 1999). Resumiendo, estos enfoques desarrollan la idea de que los parámetros composicionales (melodía, armonía, contrapunto, articulación, textura, dinámica, etc.) crean patrones complejos, con varios conflictos para su análisis, y principalmente ponen en revisión el concepto de *beats* acentuados y no acentuados, como representativos de la estructura de patrones débil/fuerte emergente, tal como la proponen Cooper y Meyer (1960). Por ende, la combinación de marcos analíticos permite ampliar la limitante que presenta la teoría estructuralista del ritmo y brinda una comprensión más holística del despliegue de los patrones rítmico-melódico-expresivos en el tango.

El análisis de la ejecución del arreglo en el tango

Por último nos referiremos al momento de la ejecución propiamente dicha del arreglo. Las elaboraciones de la superficie musical registradas en la anotación transcrita tienen microvariaciones temporales y dinámicas propias del estilo de ejecución que no pueden ser comunicadas mediante la transcripción anotada. Para hacerlo, resulta imprescindible tener en cuenta el componente performático. Así, el análisis sonoro de la ejecución se aborda mediante el uso de técnicas propias de la psicología de la performance (Repp, 1999). De acuerdo a ellas, durante la práctica performática el intérprete ordena temporalmente la estructura musical comunicando la expresión por medio de la producción de microvariaciones agógicas y dinámicas (Gabrielson, 1999).

En el análisis performático que se presenta aquí se compara la ejecución de dos orquestas que abordan la interpretación de dos estilos representativos en la historia del tango: son ellas la orquesta de Aníbal Troilo y la de Osvaldo Pugliese.

Se asume que las diferencias en el estilo performático podrían deberse al modo en que se tratan en el despliegue temporal los patrones rítmico-melódicos vinculados a la estructura armónica tonal.

En resumen, se estudian aquí los modos de producción de sentido en el arreglo del tango a través del análisis de la expresividad emergente de los patrones rítmico-melódicos. Se postula al patrón rítmico-melódico-expresivo como resultante de una capacidad cognitiva de amplio espectro que conforma la discursividad en el tango, y se sostiene que el patrón no es algo que se impone a través de la escritura sino que se extrae de la propia percepción-ejecución-composición del tango.

Objetivo y planteo del problema

Este trabajo se propone identificar en las superficies textuales transcritas y en la señal sonora de interpretaciones de las orquestas de Aníbal Troilo y Osvaldo Pugliese sobre tangos ya existentes los modos de producción y comunicación de sentido que configuran la identidad estilística en la práctica musical del género.

Particularmente se busca analizar, en diferentes frases del discurso musical, modos articulatorios que organizan la duración y la altura en los patrones rítmico-melódico-expresivos. Se asume que la variante estilística emerge de la combinatoria entre el modo en que se elabora la concatenación de patrones rítmico-melódico-armónicos en la superficie textual y la dinámica expresiva de su distribución temporal en el arreglo.

A partir de los resultados obtenidos se pretende caracterizar algunas particularidades que definen rasgos del estilo y de los modos de producción de sentido de cada autor y compararlos a fin de encontrar diferencias y similitudes. Por último se procura derivar conclusiones acerca de la múltiple significación en la conformación de la variante estilística y su vinculación con la ejecución expresiva en la orquesta típica de tango.

Métodos

Estímulos

Se seleccionaron pasajes de los registros instrumentales de tres tangos (“El marné”, “Chique” y “El entreriano”) arreglados e interpretados por las orquestas de Aníbal Troilo y Osvaldo Pugliese³.

3. Por razones de espacio solamente se describen los resultados analíticos del tango “El marné”. Un estudio de las vinculaciones del tema de los tres tangos mencionados será objeto de una investigación futura.

Las dos grabaciones del tango “El marné”⁴ pertenecen a los períodos tardíos de la producción de ambos músicos, a saber: la versión de la orquesta de Aníbal Troilo registrada en 1967 y arreglada por Astor Piazzolla (bandoneonista de Troilo), y la versión de la orquesta de Osvaldo Pugliese grabada en 1969 y arreglada por Rodolfo Mederos⁵ (bandoneonista de Pugliese). Para el análisis *notacional* de las transcripciones de cada versión se tomaron una semifrase de 4 compases de la sección A, y una frase de 8 compases de la sección B del tango. La selección de las frases de 4 compases permitió identificar con mayor precisión los patrones básicos, en tanto que las frases de 8 compases posibilitaron el análisis rítmico-melódico-estructural. La comparación de las semifrases de 4 y de 8 compases en ambas orquestas permitió caracterizar particularidades de cada estilo orquestal.

Procedimiento

1). Para el análisis de la música anotada se procedió a escuchar y anotar los pasajes antes mencionados, que contenían articulaciones *staccato-legato* local-acento. La transcripción se realizó utilizando todos los signos de la escritura disponibles para dar cuenta de los componentes de altura, ritmo y articulación en el plano melódico. Estos se combinaron con la anotación del movimiento armónico del pasaje (cifrado americano y conducción vocal del bajo), y con la conducción rítmico-registral de los *recursos del acompañamiento* del tango (síncopas, *marcato*, pasajes en dos⁶, saltos de registro en el *marcato*, etc.). En la escritura del acompañamiento se muestra una referencia rítmico-armónica de lo que tocan los músicos sin que figuren todas las notas, porque el interés analítico está centrado en las características organizativas de los patrones rítmicos de la melodía en vinculación con la estructura armónica tonal, la reducción del acompañamiento pretende clarificar dicho análisis. Se utilizaron otros símbolos que describen rasgos performáticos como por ejemplo sonidos con *arrastré* en las cuerdas, sonidos con *aire* en los bandoneones y *clúster* de piano en el plano del acompañamiento.

2). Para analizar la superficie rítmico-melódica de dichos pasajes se procedió a describir sus rasgos estructurales y a realizar gráficos de análisis notacional. El análisis de los patrones rítmicos se realizó utilizando los símbolos que describen

4. La composición original de “El Marné” fue realizada en 1919 en *Montmartre* por el bandoneonista Eduardo Arolas, emblema de la guardia vieja y referente de la transición a la guardia nueva en los comienzos del siglo XX. Este tango hace alusión a la batalla entre franceses y alemanes durante la primera guerra mundial en el río de Francia que lleva el mismo nombre que el de la composición. Dicho acontecimiento revistió una peculiar relevancia por esos años. La consulta del facsímil original se encuentra en las referencias bibliográficas del presente trabajo.

5. La transcripción realizada de la versión de Osvaldo Pugliese fue revisada por el propio Rodolfo Mederos (15 de junio de 2016).

6. Marcación de acordes, generalmente en bandoneones y piano en ritmo de blancas con un toque articulario *tenuto* (conocido en el tango como marcación *pesante*). Se suele articular una armonía por blanca, pero existen variantes articularias, tímbrica y armónicas de este modo de ejecución.

Cooper y Meyer (1960). Se aplicaron conceptos de la teoría de la estructura rítmica de los autores mencionados y se combinaron con los conceptos de la estructura duracional de la frase, entre ellos, las organizaciones rítmicas extensas, el énfasis rítmico, y la dirección y el movimiento tonal (Yeston, 1976, Rothstein, 1989; Schachter, 1999). Por último se procedió a comparar los resultados del análisis de la superficie rítmico-melódica obtenida para ambas orquestas y describir la elaboración de los patrones rítmico-melódico-expresivos en el estilo personal de cada autor. Para ello se compararon el fragmento 1 en Troilo con el fragmento 1 en Pugliese, ambos de la sección A, y así sucesivamente.

3). La señal sonora fue procesada y analizada mediante el software Sonic Visualiser 2.3 (2010). En el análisis sonoro se aplicó una técnica microanalítica para describir la dinámica y la temporalidad de los pasajes seleccionados (este procedimiento se realizó sobre las 2 semifrases de 4 compases). Se procesó la señal de audio de las ejecuciones extrayendo el pulso, se tomaron mediciones del desvío temporal y de los picos de amplitud de dicha señal y se obtuvieron perfiles temporales y dinámicos.

4). Por último se procedió a vincular el análisis performático con el análisis de la superficie rítmico-melódica y comparar los resultados en ambas orquestas para describir la variante estilística de los patrones rítmico-melódico-expresivos de cada autor.

Resultados

Análisis I. Identificación y análisis de patrones rítmico-melódicos en la superficie textual del arreglo en semifrases de 4 compases.

La primera etapa del análisis se centró en estudiar la superficie textual en vinculación con la resultante sonora emergente de las transcripciones realizadas. Las dos primeras semifrases de 4 compases analizadas (fragmento 1), pertenecen a la segunda exposición del material temático de la sección A del tango.

Fragmento I por la orquesta de Aníbal Troilo

Nivel arquitectónico inferior: Melodía. En la figura 1 se observa, en la melodía ejecutada por los bandoneones, una predominancia de patrones rítmicos con un agrupamiento de los ataques en pie rítmico yámbico de dos partes, y anfibraco de tres partes⁷. El agrupamiento yámbico indica que la parte acentuada ocurre al final, mientras que el agrupamiento anfibraco coloca la parte acentuada entre dos partes débiles (figura 1). En el compás 1, se presenta la idea motívico-rítmica de

7. Términos asociados con la prosodia griega, ver la “teoría de la estructura rítmica” en Cooper y Meyer, 1960.

la frase. El primer grupo yámbico se genera por la utilización de un valor corto y uno más largo, y por la articulación *staccato*-acentuado agregada al valor largo. En el final, esta relación de acentuación se refuerza por la direccionalidad melódica ascendente, donde las notas pertenecientes a la armonía en el valor corto se dirigen hacia las notas disonantes en el valor largo, colocando la acentuación en una parte débil de la estructura métrica. En el agrupamiento rítmico anfibráco, las tres corcheas (parte débil) se dirigen hacia la apoyatura Lab-Sol, anticipando el Lab por repetición en la última corchea del compás 1.

El grupo de tres corcheas ejecutado por los bandoneones en compás 1 coincide con el ataque del acompañamiento (piano y contrabajo) tendiendo a marcar el inicio de la frase en este patrón articulado (ver círculo rojo en figura 1), y separando fuertemente al agrupamiento yámbico del anfibráco. La interpretación del patrón rítmico anfibráco se refuerza por la resolución de la apoyatura melódica, que coincide con el ataque del acompañamiento. Es importante mencionar que la apoyatura, por su movimiento melódico, indicaría una armonía de dominante de Fa menor en el compás 2 (la resolución a la nota Sol), que es reemplazada por una subdominante; esto permite que se separen en la percepción de este pasaje los dos ataques siguientes (corchea-negra), formando otro agrupamiento yámbico. Principalmente la separación se da porque este patrón rítmico yámbico contiene un salto entre notas consonantes de la armonía presentada de subdominante (Sib-Re). La parte acentuada de este último grupo yámbico vuelve a repetir la idea de patrón rítmico articulado entre melodía y acompañamiento (ver en la figura 1, tercer círculo rojo), marcando el cierre conclusivo de este primer segmento de dos compases.

Los compases 3 y 4 (figura 1) guardan una relación motivico-melódica similar a la observada en los compases 1 y 2, con la excepción de la omisión del primer grupo yámbico y la presentación de dos grupos anfibrácos (esto evoca la idea de que la primer frase pareciera comenzar en el grupo anfibráco). En el inicio del compás 3, la parte débil de tres corcheas expone la repetición de la nota Do, estableciendo diferencias con el primer grupo anfibráco del compás 1, además de presentar un movimiento de rodeo melódico cromático (Do-Do-Si becuadro-Do). Como se observa en el análisis de la melodía, el arco con la plica en la parte débil del final de este agrupamiento indica una acentuación dinámica producto del salto consonante de Do a Mi sobre el V grado. Más allá de que el rodeo melódico de la nota Do indique colocar un acento escrito en el último Do (cuarta corchea), es inevitable no escuchar acentuada la siguiente nota Mi (ver figura 1). La frase finaliza con otro agrupamiento anfibráco que evoca la direccionalidad melódica del cuarto tiempo del compás 1, pero que presenta una variación rítmica en valor de corchea que se dirige a la apoyatura Reb-Do, ahora expandida en valor de negras, funcionando como semicadencia de la semifrase. Este patrón rítmico anfibráco variado jerarquiza el último agrupamiento por sobre las otras apariciones:

como veremos más adelante en el análisis de los niveles superiores, el cambio de carácter articulatorio (*legato*) y de valores (dos negras) incide en la reorganización de la estructura duracional de la frase, y en la direccionalidad tonal del fragmento completo.

Nivel arquitectónico inferior: Acompañamiento. Se observa que predominan durante casi toda la frase los agrupamientos yámbicos y anfibracos (figura 1). De esta interpretación inicial se desprenden problemas para el análisis. Primero, la textura de acompañamiento está conformada por dos estratos: el diseño melódico de contramelodía en los violines (con articulación *legato*) y las dobles síncopas en piano y contrabajo. Segundo, tanto el desarrollo armónico como el contrapuntístico podrían tener un rol determinante en la articulación de un determinado agrupamiento. Inicialmente analizamos los ataques rítmicos en piano y contrabajo (figura 1). El primer grupo yámbico, que tiene *levare* de negra al compás 1, parece presentar la idea rítmica que luego imita la melodía (figura 1 primer grupo yámbico en bandoneones); dicho agrupamiento marca un carácter conclusivo que separa a estos patrones estructurados de los agrupamientos anfibracos siguientes, tanto en la melodía como en el acompañamiento. El siguiente grupo anfibráco presenta una acentuación dinámica (arco con plica) en las dos partes débiles. En este punto es importante aclarar que la acentuación dinámica, si bien no cambia la función de las partes, sí puede cambiar en algunas ocasiones el agrupamiento de las partes. De hecho es lo que sucede aquí: reinterpretemos el agrupamiento anfibráco como yámbico, con acentuación dinámica en la parte débil (ver figura 1). Esta reinterpretación se organiza en relación al ataque con “arrastré” en el contrabajo sobre el contratiempo del segundo pulso del compás, y su emulación en dos semicorcheas en el piano, que estructuran la parte débil y la resolución en el contratiempo del tercer pulso del compás, conformando la parte acentuada al final del patrón rítmico (yámbico). Las síncopas dobles crean las anticipaciones (anacrusas breves) que sostienen el diseño melódico en los bandoneones (ver figura 1). Luego, el agrupamiento yámbico se repite formando un grupo pivote. Esto sucede cuando el grupo es unido por una nota a modo de pivote rítmico, donde una de las partes pertenece por igual a dos de los subgrupos de la unidad mayor (ver figura 1 acompañamiento compás 2). El movimiento de la frase concluye en el tercer tiempo del compás 2, acentuado con un salto de registro en el piano.

La interpretación analítica de los compases 3 y 4 plantea varios inconvenientes para separar en agrupamientos más pequeños el movimiento del bajo melódico (arpeggio del acorde de dominante) en el nivel arquitectónico inferior. Como se observa en la figura 1 (indicación con el número 2) el acompañamiento se organiza en un gran agrupamiento yámbico que incluye el *levare* de negra al compás 3 y su resolución en el acorde de tónica del compás 4.

Para analizar los agrupamientos rítmicos de la contramelodía de los violines utilizamos el concepto de direccionalidad tonal (Schachter, 1999): el ascenso me-

lódico desde Fa a Reb despliega un movimiento hacia la primera meta de esta semifrase, que representa la llegada a un punto intermedio (ver figura 4, melodía en los violines). Dicho ascenso se complementa con un ascenso en el bajo (ver línea del contrabajo de compases 1 y 2) y un ascenso registral en el piano, que separan fuertemente los 2 primeros compases del siguiente segmento. La direccionalidad ascendente parece compensarse con una breve anacrusa ascendente al compás 3 y con un movimiento descendente en la contramelodía y en el bajo melódico, que finalizan en el compás 4.

The figure displays a musical score with four staves: VI. (Violin), Band. (Bandoneon), Pno. (Piano), and Cb. (Double Bass). The key signature is B-flat major (two flats) and the time signature is 4/4. The score is annotated with various musical and analytical elements:

- VI. Staff:** Features a melodic line with a red arrow labeled "ascenso melódico" and a red arrow labeled "compensación direccional". A red circle highlights a note in the first measure, and a green circle highlights a note in the second measure.
- Band. Staff:** Includes annotations for "Inicio de frase", "Reemplazo de armonía", "se trocan las voces", "rodeo melódico", and "expansión de apoyatura". Red circles highlight specific notes in measures 1 and 2.
- Pno. Staff:** Shows a chord progression: Fm, Fm/A \flat , B \flat m, B \flat m, C 7 , Fm. Red circles highlight the B \flat m chords in measures 2 and 3. A red arrow labeled "arco" points to the piano part in measure 1, and another "arco" is labeled in measure 3.
- Cb. Staff:** Shows a melodic line with a red arrow labeled "ascenso" and a red arrow labeled "pizz." (pizzicato).
- Accompanimiento: 1.:** A red line with a bracket labeled "reinterpretación analítica" spans across the piano and double bass parts. A red circle labeled "G.pivote" is positioned below the piano part in measure 3.
- Accompanimiento: 2.:** A red line with a bracket labeled "reinterpretación analítica" spans across the piano and double bass parts in measure 4.

Figura 1. El color negro corresponde al análisis de los niveles arquitectónicos inferiores de la Melodía del Fragmento 1. El símbolo de arco-línea representa un agrupamiento yámbico mientras que el arco-línea-arco un agrupamiento anfrabico en la melodía ejecutada por los bandoneones, compás 1 y 2. Círculo color rojo indica patrón rítmico articulado entre melodía y acompañamiento, y en color verde reemplazo de armonía de dominante por subdominante y separación de los agrupamientos en la melodía y acompañamiento, compás 1 y 2. El agrupamiento anfrabico arco-línea-arco con plica indica acentuación dinámica en la parte débil en la melodía ejecutada por los bandoneones, compás 3 y 4. El color rojo corresponde al análisis de los niveles arquitectónicos inferiores del Acompañamiento del Fragmento 1 (el número 2. en el acompañamiento indica una reinterpretación analítica en el nivel inferior). Acompañamiento ejecutado por el piano y el contrabajo, y contra-melodía por violines, compás 1 a 4 del fragmento 1. Los círculos de color verde indican la línea estructural de esta frase, movimiento de bordadura sobre la nota La, los círculos en color rojo indican el tipo de direccionalidad ascendente-descendente.

Nivel arquitectónico superior. El análisis del nivel superior (figura 2, número 2 en recuadro) presenta dos agrupamientos típicos: primer semifrase en yámbico y segunda semifrase en anapesto⁸. Entendemos que esta frase no se organiza de acuerdo al tipo formal antecedente-consecuente: la direccionalidad ascendente del acompañamiento y la fuerte separación de los agrupamientos rítmicos en la melodía indican que la primer semifrase es conducida hacia la segunda, dando la sensación de preparación o anticipación (una primer gran anacrusa que direcciona el movimiento tonal hacia el V grado del compás 3). Y la segunda semifrase, al plantear la unificación de la textura mediante el cambio repentino de articulación en el acompañamiento (los dos estratos se unen en las figuras contrapuntísticas) organiza al movimiento melódico de bandoneones como parte de un patrón rítmico-melódico-expresivo más amplio, que denominamos *estructura diferenciada* de acompañamiento, donde la contramelodía se torna figura melódica que dirige la resolución al compás 4 (entendido como parte fuerte). Por lo tanto podemos caracterizar a la organización de esta frase como el resultado de un proceso contrapuntístico donde las voces se *trocán* (ver figura 2).

Figura 2. Fragmento 1 del tango El marné de E. Arolas. El número 2 encuadrado corresponde al análisis de los niveles arquitectónicos superiores de la frase. El corchete superior indica anacrusa extendida en el nivel superior en los compases 1 y 2. El corchete a la derecha indica la unificación textural de los estratos del acompañamiento en los compases 3 y 4.

8. Anapesto: agrupamiento de tres partes en donde la parte acentuada ocurre al final precedidas por dos partes débiles

Fragmento I por la orquesta de Osvaldo Pugliese

Nivel arquitectónico inferior: Melodía. La primera semifrase (compases 1 y 2) ejecutada por los bandoneones (figura 3) se observan dos agrupamientos rítmicos yámbicos, y uno anfibraco, pertenecientes al nivel arquitectónico inferior. En el compás 1, el primer grupo yámbico (corto-largo) presenta la idea motívico-rítmica de la frase; la articulación *staccato*-acentuado se agrega al valor largo. Como se comentó en el análisis del fragmento de Troilo (figura 1), la direccionalidad melódica ascendente (donde las notas pertenecientes a la armonía en el valor corto se dirigen hacia las notas disonantes en el valor largo) influye fuertemente en la conformación de este agrupamiento y contribuye a la segmentación de los dos patrones rítmicos del compás (ver figura 3). Luego se identifica un agrupamiento anfibraco, donde el primer componente débil tiene una acentuación dinámica producto del acento local en el grupo de tres corcheas; el movimiento se dirige hacia la parte fuerte, donde ocurre la apoyatura Lab-Sol, que reitera dicha articulación. Sin embargo, la repetición de la acentuación dinámica (*staccato-legato* local-acento) implica la posibilidad de volver acentuada a la parte débil y reinterpretar el agrupamiento anfibraco en un agrupamiento de tipo troqueo (ver figura 3, número 2 en recuadro, grupo fuerte-débil con acentuación dinámica). Esta interpretación es importante para lo que sucede luego en el segundo segmento de la semifrase. Sucede un agrupamiento yámbico similar al del compás 1 (ver recuadro en figura 3), pero ahora el patrón resultante se organiza desde el valor corto de corchea a un valor largo de blanca que se prolonga mediante ligadura hasta el inicio del compás 3. Esta variación rítmica del agrupamiento respecto al que ocurre en el compás 1, genera que el primer segmento de la semifrase no concluya aquí; por el contrario, el patrón rítmico yámbico conduce al siguiente segmento de dos compases, implicando que el agrupamiento funcione como una gran anacrusa y se acentúe aún más por la separación temporal de lo que sigue. Es importante mencionar que la armonía juega un papel crucial para generar la sensación de que el patrón rítmico funciona como una anticipación o anacrusa: el V grado se prolonga, al igual que el agrupamiento yámbico, implicando que el primer segmento se dirija con el movimiento tonal suspensivo hacia el segundo.

Los cambios de *tempo*, instrumentación y registro de los compases 3 y 4 tornan dificultosa la separación de la melodía ejecutada por el violín 1 en agrupamientos más pequeños (ver figura 3). Como observamos, se forman grupos que se fusionan, o se conforman grupos pivote que no dan cuenta de la formación de un patrón rítmico predominante en el nivel arquitectónico inferior. En realidad, lo que organiza este pasaje es un gran agrupamiento troqueo, que recuerda la organización de la primer semifrase por reiteración de la acentuación dinámica (ver figura 3, análisis de compás 1). La parte fuerte del agrupamiento se elabora por la reiteración de la nota Do, y se refuerza por la expansión temporal que ocurre en la ejecución de la primera nota del violín. La parte débil tiene una acentuación

dinámica en el salto de Do a Mi, donde concluye el patrón. El último patrón que cierra este fragmento es un agrupamiento anfibraco (ver recuadro en figura 3). La estructura rítmica presenta dos valores de blanca que ocupan el movimiento rítmico del compás los que, en combinación con el ritmo armónico propuesto, crean nuevamente la sensación de otra anacrusa, esto es, de una anticipación a lo que sigue. En este caso, la anticipación se acentúa por el enlace de dos acordes de dominante, Gb7 (función de apoyatura armónica) y F7, que prolongan el movimiento tonal hacia el fragmento siguiente.

Nivel arquitectónico inferior: Acompañamiento. Se observa que predominan en los dos primeros compases los agrupamientos troqueo y anfibraco en el nivel inferior (ver análisis del acompañamiento en la figura 3). El primer agrupamiento anfibraco se inicia con un *levare* de corchea al compás 1: este se realiza con un sonido de “arrastre” en el contrabajo, un sonido con “aire” en los bandoneones que recuerda al recurso de yumba (ver Alimenti Bel, Martínez y Ordás, 2014a; 2014b) y una emulación de un ataque de corchea en el piano (dominante-tónica). Por todas estas características de ejecución concluimos que la parte débil es acentuada (tal como se indica en el análisis). Luego se instala el recurso de yumba en piano y contrabajo, que produce un agrupamiento troqueo, culminando repentinamente en el tercer tiempo del compás 2. El movimiento melódico descendente (arpeggio) que realizan el piano y el contrabajo no parece tener una función clara en el nivel primario, por eso omitimos el análisis del acompañamiento en este punto.

El movimiento rítmico de corchea y cuatro semicorcheas en el piano y el contrabajo puede interpretarse en vinculación con el análisis de la melodía de los bandoneones; ambos estratos tienen la función de construir la anticipación al compás 3 (figura 3). El patrón rítmico descrito en el acompañamiento es muy utilizado en el tango como *pasaje de enlace*. La particularidad en este fragmento es que dicho agrupamiento se complementa con la gran anacrusa de la melodía (ver figura 3), y construyen, conjuntamente, un patrón rítmico-melódico-expresivo que expande la armonía de dominante más allá de la barra de compás, dando la sensación de una gran anacrusa que prepara la entrada del *solo* de violín. Para completar esta idea revisaremos ahora los niveles superiores de agrupamiento rítmico.

Nivel arquitectónico superior. Presenta dos agrupamientos: uno yámbico, que involucra a los compases 1 y 2, y uno anfibraco sobre los compases 3 y 4 (figura 4, número 2 en recuadro). Como indicamos antes la frase no se configura como antecedente-consecuente. Incluimos en el análisis del nivel superior del fragmento el movimiento tonal, la instrumentación y los agrupamientos rítmicos. El primer grupo yámbico no presenta problemas para su entendimiento: el movimiento rítmico de la melodía se sostiene con una continuidad rítmica en el acompañamiento, dada por la utilización del *marcato* con arrastre (yumba). Esta conducción rítmica organiza la parte débil que culmina en la resolución de la apoyatura del compás 2, donde concluye el primer segmento.

The image displays a musical score for four instruments: Violin (VI), Bandoneon (Band.), Piano (Pno.), and Cello (Cb.). The score is in 4/4 time and features several annotations:

- VI (Violín):** Shows a melodic line with a red box highlighting an anacrusis extending into the next measure. Above the staff, "Melodía: 1." and "2." are indicated with brackets, and a red arrow points to a "Cambio de orquestación" (orchestration change).
- Band. (Bandoneón):** Shows a complex rhythmic accompaniment with a red box highlighting a specific rhythmic pattern. Above the staff, "Melodía: 1." and "2." are indicated with brackets.
- Pno. (Piano):** Shows a rhythmic accompaniment with a red box highlighting a specific rhythmic pattern. Above the staff, "Melodía: 1." and "2." are indicated with brackets. A red box highlights a "patrón rítmico" (rhythmic pattern) in the bass line. A red box highlights a "notación de recurso de yumba" (notation of yumba resource) in the bass line.
- Cb. (Cello):** Shows a rhythmic accompaniment with a red box highlighting a specific rhythmic pattern.

Below the score, the following accompaniment pattern is shown:

Acompañamiento: 1.

Figura 3. El color negro corresponde al análisis de los niveles arquitectónicos inferiores de la Melodía del Fragmento 1. El recuadro en rojo representa la anacrusa extendida al siguiente compás en la melodía ejecutada por los bandoneones, compás 2. La flecha roja indica el cambio de orquestación de la melodía que pasa a ser ejecutada por violín I (voz superior) y acompañamiento de cuerdas (ripieno), compás 3 y 4. El color rojo corresponde al análisis de los niveles arquitectónicos inferiores del Acompañamiento del Fragmento 1. El recuadro rojo indica la acentuación dinámica (arco con plica-línea-arco) del agrupamiento anfibraco del acompañamiento ejecutado por piano y contrabajo, levare a compás 1. El corchete y círculo rojo indica la unificación del patrón rítmico del acompañamiento, ejecutado por piano y contrabajo, y melodía por los bandoneones, tiempo 3 compás 2.

La idea se refuerza en la orquestación con bandoneones, piano y contrabajo. En los compases 3 y 4 la orquestación se realiza con las cuerdas, donde la melodía aparece instrumentada con un *solo* de violín I. El agrupamiento anfibraco se presenta sobre el tercer tiempo del compás 2, en donde se observa una parte débil acentuada. En la construcción de este patrón, la primera parte débil es una anacrusa que prepara el siguiente segmento y el cambio repentino de instrumentación. La parte acentuada se interpreta sobre la armonía de V grado, ya que el compás 4 no resuelve sobre la tónica sino que enlaza con una nueva armonía de dominante. Por lo tanto esta parte débil tiene una acentuación dinámica

producto del movimiento tonal, y no forma parte de una cadencia. Una posible interpretación del pasaje indicaría que el compás 3 concentra un “primer tiempo” transitorio, y los dos primeros compases funcionarían como un “tiempo débil” (Schatcher, 1999). La idea de sostener un primer tiempo en el compás 3 remite al cambio de instrumentación, a la anacrusa que prepara este pasaje, y a la variación temporal con que se ejecutan los compases 3 y 4. En síntesis, la dirección y el movimiento tonal del pasaje ordenan las variaciones de los patrones rítmicos, dando la sensación de un patrón rítmico-melódico-expresivo que tiene un alcance más amplio que la frase analizada.

The figure displays a musical score for a tango piece, featuring four staves: VI (Violin I), Band (Bandoneón), Pno. (Piano), and Cb. (Cello). The score is in 4/4 time and B-flat major. Annotations include:

- Tiempo débil:** A bracket above measures 1 and 2 with an upward-pointing arrow.
- Primer tiempo transitorio:** A bracket above measures 3 and 4 with a downward-pointing arrow.
- anacrusa:** A bracket above measure 3, indicating an extended anacrusa.
- Cambio de orquestación:** A red arrow points to the beginning of measure 3 in the Band part.
- Melodía: 1. 2.:** Red brackets below the VI staff indicate two melodic variants for measures 3 and 4.
- Chords:** Fm, C7, C7, Gb7, and F7 are marked below the Pno. staff.
- Acompañamiento: 1. 2.:** Red brackets at the bottom of the page indicate rhythmic accompaniment patterns for measures 3 and 4.

Figura 4. Fragmento del tango El marné de E. Arolas. El color negro corresponde al análisis de los niveles arquitectónicos inferiores de la melodía. El número 2 encuadrado corresponde al análisis de los niveles arquitectónicos superiores de la frase. El corchete superior en compás 1 y 2 indican el tiempo débil. El corchete más pequeño representa la anacrusa extendida al compás 3 que forma parte del primer tiempo transitorio en el corchete de compases 3 y 4.

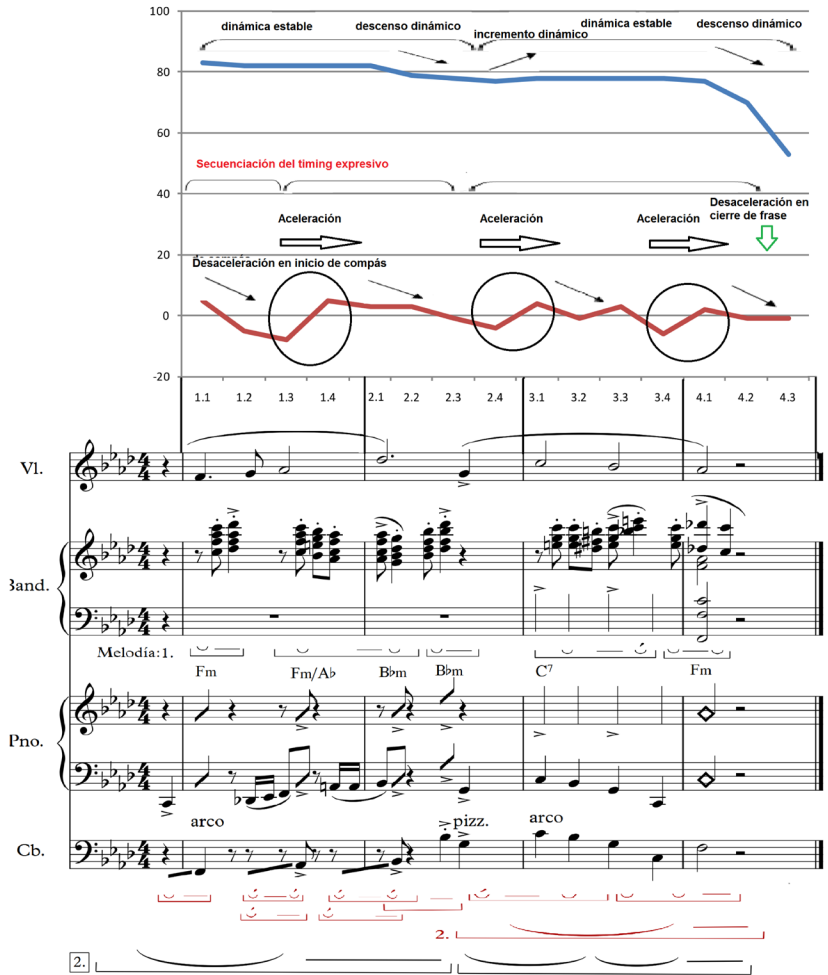


Figura 5. Perfil témporo-dinámico del fragmento 1 ejecutado por la orquesta de A. Troilo. El eje horizontal indica los números de compás. El eje vertical representa los ITEB (Intervalos de Tiempo entre Beats) de la orquesta expresados en BPM, y los valores de los picos de amplitud dinámica expresados en dB. Los corchetes indican la secuenciación del timing a nivel global, entre regularidades de desaceleración y aceleración gradual-escalonada en la frase. Debajo la transcripción del fragmento con el análisis del nivel inferior y superior de la superficie textual (Análisis 1 A. Troilo).

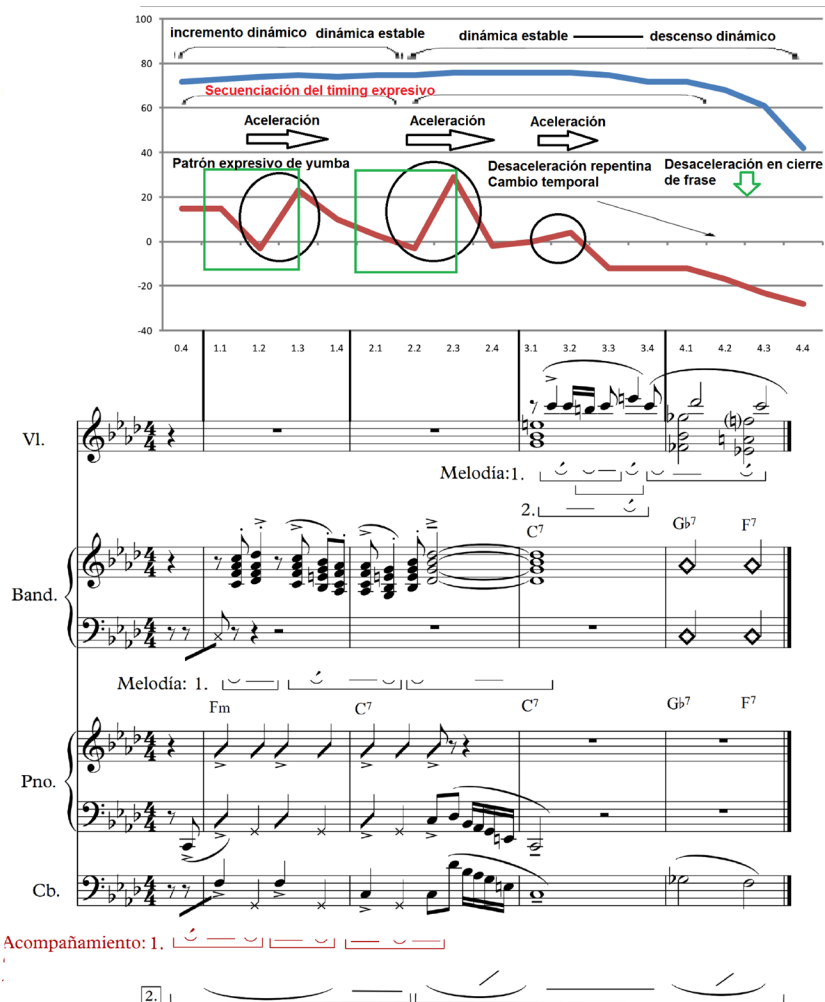


Figura 6. Perfil témporo-dinámico del fragmento 1 ejecutado por la orquesta de A. Troilo. El eje horizontal indica los números de compas. El eje vertical representa los ITEB (Intervalos de Tiempo entre Beats) de la orquesta expresados en BPM, y los valores de los picos de amplitud dinámica expresados en dB. Los corchetes indican la secuenciación del timing a nivel global, entre regularidades de desaceleración y aceleración gradual-escalonada en la frase. Debajo la transcripción del fragmento con el análisis del nivel inferior y superior de la superficie textual (Análisis 1 O. Pugliese).

Análisis 2. Temporalidad y dinámica en el análisis de los patrones rítmicos

El componente témporo-dinámico en la orquesta de Aníbal Troilo (fragmento 1). En el fragmento 1 (figura 5) observamos una desaceleración temporal en el inicio. En la ejecución del compás 1, el patrón temporal-expresivo de desaceleración y aceleración repentina se combina con los patrones rítmicos para segmentar el patrón yámbico y el patrón anfibraco de la melodía en el nivel inferior. De esta manera se refuerza la sensación de inicio de la frase sobre el patrón anfibraco (figura 5, grupo de tres corcheas en la melodía). La aceleración se compensa a continuación con una desaceleración progresiva que culmina en el tiempo tres del compás 2 y marca el cierre del primer motivo. En el cuarto tiempo del compás 2 se observa nuevamente una aceleración repentina, que vincula la anacrusa del acompañamiento (ascenso melódico en violines, piano y contrabajo) con el motivo en bandoneones del compás 3. Este despliegue temporal (desaceleración escalonada) se elabora con el descenso melódico del acompañamiento (violines, piano y contrabajo) compensando el movimiento melódico ascendente de la anacrusa y la aceleración repentina. En el cuarto tiempo del compás 3 tiene lugar nuevamente una aceleración repentina. Esta característica expresiva anticipa la apoyatura del compás 4 en los bandoneones. La frase concluye con una desaceleración que marca el final del fragmento.

En cuanto a la dinámica, se observa un tratamiento estructural de la frase. Cada motivo de la semifrase se organiza de igual modo (dinámica estable-descenso dinámico); los motivos se enlazan mediante un leve incremento dinámico. La dirección de la curva dinámica, al comunicar el fraseo musical, actúa como un *marcador formal* de los motivos de dos compases (ver figura 5).

El componente témporo-dinámico en la orquesta de Osvaldo Pugliese (Fragmento 1). En el fragmento 1 observamos un alargamiento temporal sobre el primer tiempo, y una aceleración temporal sobre el segundo tiempo del compás 1 (figura 6). El acompañamiento del compás 1 que coincide con la ejecución del recurso de yumba configura la temporalidad inicial. En un trabajo anterior (Alimenti Bel et al., 2014a; 2014b) se obtuvieron medidas temporales que muestran que la ejecución de este patrón expresivo alarga los tiempos 1 y 3 del compás mientras que acorta los tiempos 2 y 4. Tal como se mencionó en los análisis de la estructura rítmica, el citado comienzo refuerza la sensación de inicio de la frase sobre el patrón anfibraco del compás 1 (figura 6, grupo de tres corcheas en la melodía). El primer motivo cierra sobre la apoyatura 6-5 que ejecutan los bandoneones. La desaceleración temporal que se produce entre el tiempo 2 y el tiempo 3 del compás 1 corresponde a un patrón expresivo más amplio que marca la finalización del primer motivo. Y la aceleración repentina que le continúa forma parte de la anacrusa que se inicia hacia el segundo motivo generando que aquello

que cerraba el motivo anterior en Troilo (figura 5) inicie el siguiente motivo en Pugliese (ver figura 6, análisis del nivel superior). En el tiempo 3 del compás 2 observamos una desaceleración repentina y un consecuente cambio de *tempo* (ver figura 6). La desaceleración se organiza con el movimiento rítmico de corchea y cuatro semicorcheas en el piano y contrabajo, reforzando la idea de anticipación de la segunda semifrase. En el compás 3 se observa un *rubato* amplio que acompaña la ejecución del *solo* de violín. Finalmente, el patrón rítmico anfibraco de la melodía se ejecuta con una desaceleración que alcanza sus valores más bajos como cierre de la frase. Esta característica performática, que es usual en muchos estilos musicales, se refuerza aquí con una reducción considerable de la densidad rítmico-melódica.

La dinámica se mantiene alta durante el primer motivo de la semifrase porque en realidad se advierte una correspondencia entre las acentuaciones y el nivel dinámico general (figura 6). La dinámica estable se construye con la articulación staccato-*legato* local-acento en la melodía y el recurso de yumba ejecutado en el acompañamiento. Todos los ejecutantes parecen contribuir a la comunicación del rasgo articulario del patrón expresivo de yumba. Esta particular utilización de la dinámica desdibuja la separación entre estratos en la textura de melodía acompañada. La dinámica estaría, por lo tanto, obedeciendo a la característica articularia del sonido general. El patrón expresivo es temporalmente estable y dinámicamente alto. En el segundo motivo, que se inicia en el tiempo 3 del compás 2, la dinámica se organiza principalmente en relación a la estructura musical del *solo* de violín. Así, el componente dinámico acompaña el cambio textural y temporal. El perfil dinámico se corresponde con la dirección tonal de este pasaje (tratamiento estructural de la altura).

Análisis 3. Identificación y análisis de patrones rítmicos-melódicos en la superficie textual del arreglo en frases de 8 compases.

La segunda etapa del análisis se centró en estudiar la superficie textual de dos fragmentos de 8 compases. Ambos pasajes pertenecen a la primera frase que expone el material temático de la sección B del mencionado tango.

Fragmento 2 por la orquesta Anibal Troilo

Nivel arquitectónico inferior: Melodía. Se identifica inicialmente un agrupamiento de tipo yámbico (figura 7), cuya predominancia pareciera configurar el motivo rítmico característico de la frase de 8 compases. Sin embargo, al analizar la desproporción duracional entre la parte débil y el acento, reinterpretemos el análisis y entendemos que este agrupamiento rítmico es un yambo invertido. Entonces el motivo rítmico-melódico se organiza con un grupo yámbico invertido y uno acentuado en la parte débil, que se repite hasta cerrar la primera semifrase (figura 7, nivel inferior del compás 1 al 4). El inicio de la segunda semifrase en compás 5,

presenta una variación rítmico-melódica con respecto al motivo de los compases 1 y 2; sin embargo, más allá de la variación, se mantiene el tipo de agrupamiento yámbico invertido seguido del patrón rítmico yámbico (ver figura 7, línea con puntos). En el compás 6 la variación del patrón rítmico-melódico segmenta el agrupamiento yámbico que se presentó en el compás 2; esto sucede por la utilización del silencio entre ataques.

Nivel arquitectónico inferior: Acompañamiento. Observamos que el diseño melódico de piano y contrabajo se corresponde con la estructura rítmica de la primer semifrase que unifica estos dos estratos en un desarrollo contrapuntístico (figura 7). Los saltos de registro en la ejecución del piano también contribuyen a estructurar dicho agrupamiento rítmico: el salto ascendente y su consecuente descenso registral coinciden con la direccionalidad melódica descendente (Mib-Re-Do) que ejecutan los bandoneones y los violines en compás 2 y en compás 4 (movimiento paralelo). La segunda semifrase (compás 5) se organiza con la predominancia del patrón yámbico, que se separa de los patrones rítmicos-melódicos que presenta la melodía. Encontramos aquí una idea de función complementaria entre los estratos: el acompañamiento, en este momento, mantiene el diseño de patrón yámbico invertido que presentó la melodía en la primera semifrase.

Nivel arquitectónico superior. Observamos, en el compás 1, que el movimiento melódico ascendente en el acompañamiento (de carácter conclusivo) en combinación con la repetición de nota en la melodía, configuran un patrón expresivo de anacrusa extendida que marca el inicio de la frase en compás 2 sobre la nota superior Mib que ejecutan los bandoneones y los violines (figura 7). Luego, el agrupamiento que organiza la primera semifrase es de tipo yámbico. Esta idea se refuerza por la característica contrapuntística que cierra este pasaje. El movimiento contrario que realiza la melodía con el acompañamiento, y la resolución en el cierre de tónica transitoria (Ab) del bajo, dan la sensación de que los compases 4 y 5 están acentuados, forzando un primer tiempo en compás 5 y separando fuertemente las semifrases. La segunda semifrase de 4 compases presenta un agrupamiento rítmico-melódico yámbico, aunque la repetición del patrón de inicio en el acompañamiento se percibe como una anacrusa extendida. Esto se justifica por la variación del patrón rítmico en la melodía. La característica contrapuntística de cierre de la frase entre la melodía y el acompañamiento en los compases 7-8-9, permite reinterpretar al grupo yámbico como un agrupamiento de tipo troqueo. El movimiento paralelo y en octavas entre estos dos estratos, y la resolución en el cierre de tónica $1/3$ dan la sensación de que se llega a un tiempo débil (Schachter, 1999). Podríamos considerar a este patrón expresivo como una anacrusa extendida hacia la siguiente frase en donde el *primer tiempo* queda desplazado a lo que suceda luego.

The image shows a musical score for the tango 'El marné' by E. Arolas, arranged for orchestra. The score is divided into four staves: Violin (VI.), Bandoneón (Band.), Piano (Pno.), and Cello (Cb.). Above the staves, there are several annotations in Spanish: 'anacrusa' (anacrusis), 'inicio de frase' (start of phrase), 'variación del patrón rítmico en el nivel inferior' (variation of the rhythmic pattern in the lower level), 'cierres de tónica I/I' (closure of tonic I/I), and 'movimiento contrapuntístico' (counterpoint movement). A red arrow points to a specific measure in the Bandoneón staff, and a green arrow points to a measure in the Violin staff. Below the staves, there are three accompaniment patterns labeled 'Acompañamiento: 1.', '2.', and '3.'. Pattern 1 is marked with red lines, pattern 2 with black lines, and pattern 3 with black lines. The score also includes chord progressions: Fm, Bbm, Es7, Ab, Fm, C7, Fm. The Cello staff has markings for 'arco' (arco) and 'pizz.' (pizzicato).

Figura 7. Fragmento del tango El marné de E. Arolas. Esta partitura es una transcripción de la versión interpretada y arreglada por la orquesta de A. Troilo, con la utilización de signos del análisis notacional a modo de referencia para el análisis de la superficie textual-sonora. El color negro corresponde al análisis de los niveles arquitectónicos inferiores de la melodía. El color rojo corresponde al análisis de los niveles arquitectónicos inferiores del acompañamiento (el número 2. en el acompañamiento indica una reinterpretación analítica en el nivel inferior). El número 2 encuadrado corresponde al análisis de los niveles arquitectónicos superiores de la frase. La flecha verde con la inscripción “cierres de tónica I/I” indica el final de la primer semifrase de 4 compases.

Fragmento 2 por la orquesta de Osvaldo Pugliese

Nivel arquitectónico inferior: Melodía. El fragmento 2 (figura 8) presenta dos tipos de agrupamientos, uno yámbico y uno anapesto. Estos se repiten conformando la primer semifrase que cierra en compás 5. La característica relevante de este nivel inferior indica que la parte acentuada del patrón rítmico-melódico de anapesto concluye contradiciendo la estructura métrica de 4/4. La siguiente semifrase inicia con un grupo anapesto, en donde la primera parte débil es un acento fundido en el agrupamiento débil. Los patrones rítmicos-melódicos de la semifrase se interrumpen en el tiempo 3 del compás 6 y se inicia una anacrusa extendida (ver figura 8, análisis del nivel superior). El cambio de instrumentación presenta, en la melodía a cargo de los violines, una sucesión de tres agrupamientos yámbicos que cierran la frase. El primero de ellos configura un yambo invertido y los siguientes podrían reunirse en un grupo yámbico.

Figura 8. Fragmento del tango El marné de E. Arolas. Esta partitura es una transcripción de la versión interpretada y arreglada por la orquesta de O. Pugliese, con la utilización de signos del análisis notacional a modo de referencia para el análisis de la superficie textual-sonora. El color negro corresponde al análisis de los niveles arquitectónicos inferiores de la melodía. El color rojo corresponde al análisis de los niveles arquitectónicos inferiores del acompañamiento (el número 2. en el acompañamiento indica una reinterpretación analítica en el nivel inferior). El número 2 encuadrado corresponde al análisis de los niveles arquitectónicos superiores de la frase. Los corchetes en la parte superior indican la segmentación de las dos semifrases de cuatro compases.

Nivel arquitectónico inferior: Acompañamiento. No presenta variación rítmica significativa. El patrón expresivo de yumba se organiza en un agrupamiento troqueo que se mantiene toda la frase. En la segunda semifrase se funde con la melodía para construir un patrón expresivo de anacrusa extendida.

Nivel arquitectónico superior. Observamos que la primera semifrase se organiza en dos grupos de tipo anapesto (figura 8). Mientras que la siguiente presenta dos grupos yámbicos. En el segundo grupo se percibe que la anacrusa extendida refuerza fuertemente la parte acentuada de este agrupamiento que cierra la frase. Si pensamos en el ordenamiento del ritmo tonal en relación con la estructura duracional de la frase (Rothstein, 1989), este indica que la primera semifrase es una anacrusa melódica de tiempo débil que se direcciona al primer tiempo que ocurre en el compás 6. Sin embargo lo que verdaderamente nos ayuda a comprender esta frase es la estructura fundamental del nivel de reducción media de base generatriz (Forte y Gilbert, 1982)). La nota Do es la primera nota estructural que se prolonga en una dirección descendente de tercera hacia la nota Lab (aquí no finaliza la

progresión estructural de dominante a tónica, esto ocurrirá en la siguiente frase). Por lo tanto el primer tiempo ocurre sobre la primera nota prolongada, el Sib del compás 8. Contribuye a ello la presencia de la anacrusa extendida que se construye como un patrón estructurado de melodía y acompañamiento, lo que conduce a reinterpretar que el primer tiempo ocurre sobre el Sib. En síntesis, del análisis de la estructura rítmica de los patrones y el ritmo tonal surge la idea de que la progresión lineal conduce a considerar al movimiento tonal como el generador de los patrones de agrupamiento superiores.

Por último la estructura rítmica de la melodía de la primer semifrase, que se superpone a la marcación de yumba en el acompañamiento, podría definirse, en términos de Krebs (2009), como disonancia métrica. La semifrase presenta las dos formas de agrupamiento y desplazamiento disonante, que crean la sensación de tensión y ansiedad que se resuelven en el compás 5, cuando los patrones rítmico-melódicos se regularizan con el metro primario. Este análisis nos permite justificar la organización de estas dos semifrases, que en un principio no son simétricas y se perciben como separadas, pero que se unen por el tratamiento de las prolongaciones en la dirección de la progresión lineal.

Discusión

El presente trabajo se propuso analizar y describir los patrones rítmico-melódico-expresivos en el arreglo de tango de las orquestas de A. Troilo y O. Pugliese a partir de una doble estrategia metodológica. La primera estrategia consistió en observar el tratamiento de la variación de dichos patrones en distintos niveles de la estructura rítmica (Cooper y Meyer, 1969) y en comprender el movimiento rítmico en relación a las prolongaciones melódicas y las progresiones tonales de mayor y menor longitud dentro de la frase musical (Yeston, 1976, Rothstein, 1989; Schachter, 1999; Larson, 2012). La segunda, comparó el análisis resultante de la discursividad de los patrones rítmico-melódicos de con el análisis del componente témporo-dinámico de dichos pasajes para observar la micro-variación de los patrones expresivos en cada orquesta.

Los resultados muestran que los atributos de los patrones rítmico-melódico-expresivos ofrecen pistas para comprender el tratamiento de la variante estilística en el discurso musical de estos autores. En A. Troilo indican que hay una predominancia a articular los patrones rítmicos de la melodía con los patrones rítmicos del acompañamiento, como acentuaciones conjuntas, de complementación y de contraste, y como elaboración contrapuntística entre estratos texturales. En los dos ejemplos analizados se observó un tratamiento contrapuntístico donde las voces se *trocán*, y con ello el rol concertante melodía/accompañamiento. También se identificó un movimiento contrapuntístico (paralelo, contrario y oblicuo) entre

melodía y acompañamiento cuando hay *marcato* (principalmente en la direccionalidad melódica que establece el bajo). En cuanto a los rasgos expresivos analizados, se identificó que la temporalidad se organiza conjuntamente al ritmo duracional, mientras que la dinámica se organiza en relación a la estructura duracional de la frase. La observación de esta característica expresiva de la orquesta motivaría una indagación más profunda acerca de cómo se establece la relación entre la estructura musical, la temporalidad y la dinámica en la comunicación expresiva del estilo de ejecución de A. Troilo.

Por su parte, en O. Pugliese los resultados indican que la variación armónica, los desplazamientos métricos de las células motílicas, la disonancia métrica (Krebs, 2009) y la transformación de la estructura melódica establecen el “tiempo débil” y el “primer tiempo” acentuado de la estructura duracional de la frase. En cuanto al acompañamiento de yumba, el mismo tiene un efecto expresivo (temporal y dinámico) que evoluciona a lo largo de la frase (Shifres, 2009) y que involucra al movimiento y a la elaboración de los patrones rítmico-melódicos del estrato textural superior. En cuanto a los tipos de agrupamiento en la melodía, no se encontraron indicadores que dieran cuenta de una tendencia a articular un determinado patrón rítmico en las frases. Las características expresivas que observamos en O. Pugliese muestran que la temporalidad se organiza por semifrase, y que la variación agógica se relaciona a los cambios que se producen en la articulación melódica. En los dos ejemplos analizados interpretamos que el componente performático en vinculación con el despliegue de la estructura tonal del pasaje comunica una sensación de un *primer tiempo* más amplio que las frases analizadas. Es decir que los dos fragmentos se podrían interpretar como una *gran anacrusa* que obligaría a analizar las siguientes frases a fin de encontrar la localización de la primera acentuación estructural (objetivo del movimiento rítmico-tonal del arreglo).

Con la información procesada nos propusimos dar cuenta de algunas características identitarias del estilo compositivo tardío que despliega cada orquesta. Para afirmar que el estilo posee dichas características identitarias es necesario recabar mayor cantidad de análisis del repertorio. Sin embargo este estudio pretende ser una aproximación a los rasgos estilísticos de cada autor. En Osvaldo Pugliese se muestra el predominio de un tratamiento más vinculado al valor estructural de la altura; si bien la variación temporal y acentual organiza los eventos en el nivel local, el rasgo distintivo es el “*tratamiento discursivo a nivel global*”. Por su parte en Aníbal Troilo se muestra el predominio de un “*tratamiento discursivo a nivel local*”. Es decir que las variaciones a nivel de superficie musical y los cambios en las configuraciones texturales se elaboran en relación al ritmo duracional de cada semifrase. En consecuencia se observa una variación de los patrones rítmicos cada 4 compases.

Un propósito central del presente estudio consistió en la indagación -mediante el uso de la técnica de variación- de los componentes rítmico-melódicos, articula-

torios, de la instrumentación y el control de la marcha general del despliegue tonal en el tango. La hipótesis que formulamos indica que el problema de la variación estilística en el tango no es aleatoria en el sentido de “libre” sino que contiene intrínsecamente características “invariantes”. Es decir que hay una manera de variar que es más identitaria de un estilo que de otro. Por lo tanto en la identidad estilística las variaciones no afectan las características reconocibles de un determinado modelo (estilo) o en todo caso de una estructura musical particular, sino que por el contrario, es el modo de variar el que construye la identidad en cada estilo interpretativo.

Referencias

- Alimenti Bel, D., Martínez, I.C. y Ordás, M.A. (2014a). Me suena a Pugliese: temporalidad de la yumba y su función en el estilo instrumental de Osvaldo Pugliese. En S. García, S. Valesini y J. Sciorra (comp.). *Nuevos escenarios y nuevos desafíos en la producción artística y proyectual contemporánea*. Congreso llevado a cabo en las 7ma Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (JIDAP) La Plata, Argentina.
- Alimenti Bel, D., Martínez, I.C. y Ordás, M.A. (2014b). Los mareados por la orquesta de Osvaldo Pugliese: La dinámica y la temporalidad de la yumba entendida a partir de los rasgos performativos emergentes del arreglo. En M. Escobar y L. Gasparoni (comps.). *Música Latinoamericana: Tradición e Innovación*. Congreso llevado a cabo en las III Jornadas de la Escuela de Música de la U.N.R, Rosario, Argentina.
- Arolas, E. (1919). *El Marné*. [Descarga online del Facsímil original]. Buenos Aires: Breyer Hnos. Disponible en: <http://www.todotango.com/musica/tema/1032/El-Marne/> (último acceso 31-01-2017).
- Cook, N. (2003). Music as performance. En M. Clayton, T. Herbert y R. Middleton (Eds), *The cultural study of music. A critical introduction* (pp. 204-214). New York, Estados Unidos: Routledge.
- Cooper, G. y Meyer, L. B. (1960). *The rhythmic structure of music*. Chicago, Estados Unidos: The University Chicago Press.
- Gabrielsson, A. (1999). The performance of music. *Psychology of Music*, 2, 501-602.
- Hatten, R. (2014). The troping of topics in Mozart's instrumental works. En D. Mirka (Ed.), *The Oxford handbook of topic theory* (pp. 514-538). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199841578.013.0020>.
- Imberty, M. (1981). *Los escritos del tiempo. Semántica psicológica de la música (Tomo 2)*. Buenos Aires, Argentina: SACCoM.

- Krebs, H. (2009). The expressive role of rhythm and meter in Schumann's late lieder. En D. Carson Berry (Ed.), *A music-theoretical matrix: Essays in honor of Allen Forte. Vol. 1*, pp. 98-267. S/l.
- Martínez, I. C. (2006). Audición metafórica de la estructura subyacente la estructura interrumpida como metáfora de fuerza. En I. C. Martínez (Ed.), *Sonido, Imagen y Movimiento en la Experiencia Musical*. Encuentro llevado a cabo en la V Reunión de SACCoM, Corrientes, Argentina.
- Larson, S. (2012). *Musical forces: motion, metaphor, and meaning in music*. Bloomington, Estados Unidos: Indiana University Press.
- Nattiez, J.-J. (1990). *Music and discourse. Towards a semiology of music*. Princeton, Estados Unidos: Princeton University Press.
- Repp, B.H. (1998). A microcosm of musical expression. I. Quantitative analysis of pianists' timing in the initial measures of Chopin's Etude in E major. *Journal of the Acoustical Society of America*, 104(2), 1085-1100.
- Repp, B.H. (1999). A microcosm of musical expression. II. Quantitative analysis of pianists' dynamics in the initial measures of Chopin's Etude in E major. *Journal of the Acoustical Society of America*, 105(3), 1972-1988.
- Rothstein, W. N. (1989). *Phrase rhythm in tonal music*. New York, Estados Unidos: Schirmer Books.
- Schachter, C. (1999). *Unfoldings. Essays in shenkerian theory and analysis*. New York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Sierra, A. (1969). *Historia de la orquesta típica. Evolución instrumental del tango*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi.
- Tarasti, E. (1994). *A theory of musical semiotics*. Bloomington and Indianapolis, Estados Unidos: Indiana University Press.
- Yeston, M. (1976). *The stratification of musical rhythm*. Second edition. New Haven, Estados Unidos: Yale University Press.

Biografía de los autores

Demian Alimenti Bel

demianalimentibel@gmail.com

Demian Alimenti Bel es Profesor en música orientación composición musical de la Facultad de Bellas Artes (Universidad Nacional de La Plata, Argentina) y ayudante de la materia Metodología de las Asignaturas Profesionales en la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. Becario de estudio de doctorado de la CIC (Comisión de investigaciones científicas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina). Integrante e investigador del LEEM (Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical-FBA-UNLP). Integrante del proyecto de investigación Música, Cognición y Experiencia: Modos de Elaboración del Sentido en Contextos Sociales de Práctica Musical (2018-2021) de la Universidad Nacional de La Plata bajo la dirección de la Dra. Isabel C. Martínez.

Isabel Cecilia Martínez

isabelceciliamartinez@gmail.com

Isabel Cecilia Martínez es Dra. en Psicología de la Música por la Universidad de Roehampton Surrey, Reino Unido, Licenciada y Profesora en Educación musical (Fba-UNLP) y pianista. Es Profesora Titular de Metodología de las Asignaturas Profesionales y Audioperceptiva 1 y 2 en la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. Es Directora del LEEM (Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical-FBA-UNLP). Dirige investigadores, becarios y tesistas en cognición musical corporeizada en el marco de los proyectos Música, Cognición y Experiencia: Modos de Elaboración del Sentido en Contextos Sociales de Práctica Musical (2018-2021) de la Universidad Nacional de La Plata y PICT 2013-0368 (ANPyCT). Ex Presidente de SAC-CoM. Investiga aspectos de la cognición musical corporeizada y el pensamiento imaginativo en música, la recepción y la ejecución musical. Ha publicado y difundido su investigación en el ámbito nacional e internacional.

YOLIMA ISABEL RAMÍREZ LÓPEZ

Universidad Central de Colombia (UC)

yramirezl@ucentral.edu.co

Artículo de investigación

Estrategias didácticas para el acompañamiento del aprendizaje musical en primera infancia

Revisión y perspectivas

Resumen

Este artículo presenta una revisión descriptiva de los antecedentes relacionados con las estrategias didácticas de acompañamiento del proceso educativo musical y cómo puede evidenciarse el aprendizaje musical en la primera infancia. Se seleccionaron algunas estrategias básicas y se determinaron sus características y relaciones para ser utilizadas como herramienta integradora del aprendizaje musical. Además, se presentan los antecedentes de investigaciones relacionadas con la percepción auditiva, el canto y el movimiento en el aprendizaje musical infantil. Acerca del método de búsqueda de información, se destaca el uso de redes hipertextuales para ampliar los antecedentes y la utilización del software Mendeley para optimizar el trabajo investigativo. Se concluye que las estrategias didácticas para el acompañamiento del aprendizaje musical en la primera infancia contribuyen al desarrollo del niño tanto a nivel musical como en la formación como ser humano que construye sociedad. Por otro lado, el uso de dichas estrategias permite presentar contenidos musicales a los niños de educación inicial de una forma lúdica, vivencial y acorde a su contexto, permitiéndole construir su pensamiento. Para el docente constituyen una forma de realizar un seguimiento que arroja información importante para la toma de decisiones que transforman su labor en el aula. Finalmente, de esta revisión surgen dos interrogantes: ¿Cuáles son las características de las estrategias didácticas utilizadas para el acompañamiento del aprendizaje musical con niños de 5 años en primera infancia? y ¿De qué forma se pueden relacionar estas estrategias con el dibujo?

Palabras Clave:

acompañamiento pedagógico, percepción auditiva, canto infantil, dibujo infantil, cognición corporeizada.

Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura. ISSN 1853-0494

<http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>

Epistemus es una publicación de SACCoM (www.sacom.org.ar).

Vol. 5. N° 2 (2017) | 57-79

Recibido: 01/10/2017. **Aceptado:** 19/12/2017.

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.5.3904.2

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura), agregando la dirección URL y/o un enlace a este sitio: <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada.

La licencia completa la puede consultar en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



YOLIMA ISABEL RAMÍREZ LÓPEZ

Universidad Central de Colombia (UC)

yramirezl@ucentral.edu.co

Research paper

Didactic strategies for accompanying musical learning on early childhood

Review and perspective

Abstract

This Article presents a descriptive review of the background related to the didactic strategies of accompaniment of the musical learning process, and how it can be demonstrated in first infancy. Some basic strategies were selected, and their characteristics and relationships were determined to be used as integrative learning tool. In addition, presents the investigation background related to auditory perception, singing and movement in the musical childish learning. About the information search method, stands out the use of hypertext network to enhance the history and use the Mendeley software to optimize the investigative work. It is also concluded that the didactic strategies for the accompaniment of the musical learning in early childhood help to the development of the child, both at musical level and in a training as a human being who builds society. On the other hand, the use of such strategies allows to present musical contents to the children of initial education in a playful, experiential way and according to its context; allowing them to build their thinking. Equally to the teacher this is a way of tracking information that provides important results for decision making that change their work at the classroom. Finally, two questions arise from this review: What are the characteristics of the didactic strategies used to accompany the musical learning with children of 5 years in early childhood? and How can these strategies be related to drawing?.

Key Words:

pedagogical accompaniment, auditory perception, nursery singing, nursery drawing, embodied cognition.

Introducción

Dentro de las dinámicas del aula de clase, el docente de música se enfrenta a la compleja labor de dar a entender términos y conceptos musicales que, aunque forman parte de la cotidianidad, en ocasiones no son sencillos de aprehender y comprender. Por consiguiente, es necesario que el docente sea consciente de la importancia del acompañamiento en el aula, el cual Cardemil, Maureira, Zuleta y Hurtado (2010) describen como un proceso en el que primero se observa, luego se reflexiona acerca de lo observado y luego se toman decisiones para transformar el proceso educativo. Si se aplica lo anterior a la clase de música, en primer lugar el docente observa conductas que se producen como consecuencia de la participación del niño en experiencias musicales de percepción, en actividades motrices y de expresión en el momento de desarrollo de la clase. Es importante aclarar que estas observaciones arrojan información efímera a partir de reacciones momentáneas que pueden no ser el resultado de una construcción de conocimiento sino una imitación de un modelo que se puede olvidar. De acuerdo con esto el análisis y reflexión de los datos obtenidos llevarán a una idea errónea acerca del pensamiento del niño y por consiguiente es posible que el docente tome decisiones que no sean acertadas para la transformación de su labor en el aula. Por lo tanto, el acompañamiento implica un compromiso tanto del docente como del estudiante, pues ambos son transformados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues como lo afirma Planella (2008) “el hecho de acompañar denota una relación de amistad, de proximidad” (p.6). Igualmente, indica que el acompañamiento implica aprender a escuchar y a mirar al otro como persona a través de una relación bidireccional en la que tanto el estudiante como el docente sean transformados.

En este sentido, se destaca el rol del docente como guía y acompañante del niño o niña de primera infancia, el cual consiste en promover el desarrollo de todas sus dimensiones (intelectual, socio-afectiva, física y motriz) con el propósito de formar individuos con capacidades para desenvolverse asertivamente en la sociedad. Para lograr éste objetivo desde la perspectiva musical, el docente de música hace uso de las diferentes metodologías específicas para diseñar estrategias que involucren los aspectos afectivos, cognitivos y sociales acordes al contexto del estudiante para que éste último logre un mejor conocimiento y desempeño, no solo de la música, sino también del entorno que hace parte de su cotidianidad.

Por consiguiente, si se hace referencia a un cambio en el desempeño del estudiante, las diferentes metodologías musicales a través de las diferentes visiones cumplen con este propósito pero aun así existe un vacío respecto al nivel real de aprehensión de los elementos musicales de los estudiantes de primera infancia. En este punto cabe mencionar que el estudiante debe conocer lo que ha aprendido, es decir que debe saber que es significativo o por qué es importante para él. Esto implica que dentro del aprendizaje musical se involucran estrategias de

autorregulación que, desde el punto de vista de Helsel y Greenberg (2007) (citado por Granados et al. 2009) “pueden: a) aprenderse a través de la experiencia; b) enseñarse a través de la instrucción; c) activarse a través de la práctica” (p.6). Por otro lado, Granados et al. (2009) afirman que el “seguimiento del proceso del propio aprendizaje por parte del docente, consiste en ir llevando registro visible de los logros y dificultades del aprendizaje. Parte de la identificación de las metas, las acciones y los logros” (p.6). Si se traslada lo anterior al aula de música infantil, por las dinámicas específicas del aula, es a través de la experiencia y la práctica donde se optimiza la capacidad de autorregulación, y la observación es la forma convencional en que se recuperan los resultados. Debido a esto, hay un vacío de información relacionado con las formas de establecer registros visibles de los logros y dificultades del aprendizaje; por consiguiente es difícil identificar el nivel real de comprensión de los conceptos musicales en esta etapa de educación inicial y además, la toma de decisiones por parte del docente puede ser poco asertiva respecto al cumplimiento de las metas establecidas.

A continuación se presentan las estrategias didácticas seleccionadas para la realización de esta indagación.

La percepción auditiva y el aprendizaje musical

Dentro del contexto de las estrategias didácticas para el acompañamiento del aprendizaje musical se encontró que el aprendizaje de la música involucra en gran medida la percepción auditiva, más específicamente la audición activa, a la que Boal Palheiros (2002, citado por Wuytack y Boal Palheiros, 2009) definió en su investigación de la siguiente manera: “La audición ‘activa’ significa una audición intencional y focalizada, en la cual el oyente está implicado física y mentalmente” (p. 2). Es necesario agregar que el tipo de música que se utilizó en las audiciones, según lo descrito en Pascual (2012) [*Les grafies no convencionals: una eina d’estructuració del pensament musical i de composició al’ aula d’ Educació Infantil*] es principalmente instrumental, lo que mostraba una actividad más sensitiva pero no necesariamente de desarrollo conceptual.

De igual forma en la clase de música en primera infancia, parte de las experiencias musicales se realizan con la audición de canciones infantiles, que luego serán cantadas por los niños. La escucha es lo primero que debe desarrollar el niño para aprender, tanto para la clase de música como para las otras áreas de conocimiento, pero esta escucha no es simplemente lograr el silencio y la atención del estudiante, es necesario que el docente involucre la instrucción y los gestos o movimientos para darle un significado a la melodía, permitiéndole al niño relacionar o comparar el conocimiento nuevo con los contenidos que ya posee. En este sentido, el docente obtendrá información tanto de la reproducción vocal del pequeño como de su respuesta corporal, hará reflexión y tomará decisiones para la transformación

de la clase; sin embargo, es posible que esa respuesta del niño no sea el resultado de la aprehensión de los contenidos.

El canto infantil y el aprendizaje musical

al mismo tiempo que la percepción auditiva, el canto en la educación infantil es otra estrategia de gran importancia para el desarrollo integral del individuo, y para esta revisión se toman los estudios realizados por Lacarcel (1991) y Encinas Crespo (2014) quienes se refieren al canto como un elemento importante en la educación básica del niño, donde los cantos con texto generan una reacción corporal que estimula otro tipo de desarrollo y significados en el pensamiento infantil. Por consiguiente, el canto se convierte en una forma de desarrollo integral ya que estimula las dimensiones física, socio-afectiva y cognitiva del individuo. Es así como el canto en edad inicial debe ser promovido mediante el uso de melodías cortas y emotivas, en las que el contenido textual es importante tanto para el aprendizaje de la melodía como para la adquisición de conceptos específicos. A partir de lo anterior, el docente escucha y observa si el niño reproduce la melodía y si es necesario hace una nueva muestra de la forma de cantar que por lo general acompaña con gestos o movimientos corporales para darle un significado a lo que quiere que sea aprehendido.

El movimiento y el aprendizaje musical

Así que, en el aprendizaje musical también se ve involucrada la dimensión corporal, específicamente el movimiento, el cual es importante para el desarrollo del individuo y sobre todo en edad inicial; pues el movimiento es de las primeras cosas que atrae su atención y le ayuda a su crecimiento y desarrollo corporal y cognitivo. Con relación a la corporeidad, se puede mencionar el estudio realizado por Bagnus y Jambrina (2010) quienes hacen un recuento del método diseñado por el músico y pedagogo suizo Émile-Jacques Dalcroze, el cual tiene como principio el desarrollo rítmico que involucra acciones motoras que ayudan en la adquisición de la conciencia corpórea a través de la participación activa, perceptiva y en conjunto de las experiencias musicales del niño. En el aula, cuando el niño escucha o canta una melodía hay una afectación principalmente de las emociones, producida por las características específicas del estímulo sonoro que percibe, lo que genera una reacción física espontánea o dirigida, dependiendo del propósito que tenga el docente con esta experiencia musical. Es esta respuesta motriz la que le arroja información al docente sobre los procesos cognitivos que se dan en experiencia musical. Pero así como la música es efímera, lo observado sólo se da en un instante, lo que no necesariamente indica que haya una construcción de conocimiento y la información obtenida puede ser limitada respecto de la aprehensión real de los contenidos musicales.

Entonces, al analizar las estrategias didácticas para el acompañamiento en el

aula de clase con niños de educación inicial, se puede mencionar que éstas se utilizan para acercar al niño a la música a través de la participación en experiencias lúdicas sensitivas que lo lleven a explorar el mundo de los sonidos y conocer su entorno. Igualmente Zapata y Ceballos (2010) afirman que con los espacios lúdicos se promueve la formación del niño como ser humano con libertad de expresión, con la facultad de construir su aprendizaje a través de experiencias que puedan hacer ellos mismos al lado de sus pares.

El acompañamiento y el aprendizaje musical

Acerca del acompañamiento, es importante mencionar que es el docente quien tiene la responsabilidad en la toma de decisiones en cuanto a lo que se enseñará en el aula de clase, por esta razón, él debe tener en cuenta el contexto del estudiante, ya sea desde la filosofía de la institución o las condiciones socio-culturales donde vive, para que la planeación de las actividades y la selección de las audiciones, los cantos y las actividades corporales sean las apropiadas para crear aprendizajes significativos y el cumplimiento de las metas propuestas. Adicional a esto, en el acompañamiento la instrucción cumple un papel importante que influirá en la motivación del estudiante al momento de participar en las actividades, por esto es necesario que el docente se dirija a los niños de educación inicial orientándolos con instrucciones cargadas de afectividad dentro de un lenguaje propio de ésta edad que le den la posibilidad al niño de relacionar los conceptos nuevos con lo que el niño ya conoce. Ahora bien, este acompañamiento del docente a través de las estrategias didácticas musicales mencionadas cumple un papel importante en el proceso de formación integral del niño de primera infancia pues propicia la construcción de los cimientos de una vida feliz y sana (Zapata y Ceballos, 2010). Pero surge una inquietud para el docente acerca de la forma en que puede conocer el grado de desarrollo auditivo pues este es un proceso que se da principalmente a nivel cerebral y no puede ser registrado de forma visible. Algo similar ocurre con el canto, se puede escuchar la reproducción de los sonidos que conforman la melodía integrada a un texto pero sin que el niño tenga conciencia de las características de la misma, lo que posibilita el olvido de la canción. Y en cuanto a la corporeidad, el movimiento puede ser el resultado de una imitación de un modelo presentado por el docente o por los pares, susceptible de ser olvidada al poco tiempo y que no necesariamente sea evidencia de un aprendizaje. Por consiguiente, es importante encontrar una estrategia alternativa a través de la cual se pueda lograr un registro visible del nivel de aprehensión de los contenidos musicales con los niños de primera infancia desde el punto de vista de la audición, del canto y de la corporeidad, para lo cual es importante conocer los puntos comunes que podrían haber entre las estrategias didácticas mencionadas y los elementos musicales para optimizar el acompañamiento por parte del docente.

Por otra parte, es oportuno aclarar qué elementos musicales se pueden apre-

hender al utilizar estas estrategias. Por ejemplo se pueden mencionar el ritmo, el significado/función de las figuras o signos, aspectos generales relacionados con la duración, la melodía, la altura de los sonidos y características básicas sobre la forma y estructura de los cantos. Además cabe mencionar que hay algunas características musicales mencionadas que se pueden desarrollar de forma especial al trabajar la música en conjunto.

Después de analizada la información acerca las estrategias didácticas para el acompañamiento del aprendizaje musical infantil, surgieron dos preguntas: ¿Cuáles son las características de las estrategias didácticas utilizadas para el acompañamiento del aprendizaje musical con niños de 5 años en primera infancia? Y ¿De qué forma se pueden relacionar estas estrategias con el dibujo?

Por consiguiente, el propósito de este artículo es el de mostrar qué se ha escrito acerca de las diferentes estrategias didácticas de acompañamiento (como la audición activa, el canto infantil, el movimiento, y el dibujo) y su relación con el aprendizaje musical de los niños de 5 años en educación inicial. De la misma forma, se busca conocer la pertinencia del análisis de las estrategias didácticas de acompañamiento y hacer una comparación de las diferentes fuentes con el fin de encontrar divergencias y convergencias entre ellas que puedan alimentar la problemática planteada en la nueva investigación. Adicionalmente, se pretende contribuir al fortalecimiento de la investigación en el campo de la didáctica de educación musical y aportar información que permita ampliar el aprendizaje musical del niño y la transformación de la labor del docente. Se parte de la búsqueda de literatura donde se involucre la música y el dibujo en el aprendizaje musical infantil, las características de la audición activa, la importancia del canto en la edad escolar y de igual forma indagar sobre el movimiento en la educación musical infantil y su relación con el desarrollo cognitivo. No se trata de saber si el niño puede dar definiciones de conceptos, se trata de indagar acerca de la forma en que se podrían hacer más comprensibles los elementos musicales a partir de la participación en actividades que son familiares para ellos en el aula, y que pueda evidenciarse esa aprehensión de los conocimientos en sucesos o elementos de la cotidianidad y hacerlos visibles a través de dibujos o trazos.

Método

En primer lugar, se inició la búsqueda de información a través de internet en los buscadores Google Scholar y el metabuscador de la Universidad Central llamado Sirai, el cual tiene conexión con otras bases de datos, siendo más utilizado Google. Inicialmente se tuvieron en cuenta todas las publicaciones encontradas, pero hubo algunas que no parecían muy confiables pues no fueron publicadas por revistas o por instituciones educativas, por lo que se decidió tener presente que

el documento fuera un artículo científico o una tesis de grado que se encontrara vinculado a una base de datos académica como Redalyc, ProQuest, Dialnet, Acta Académica, o a repositorios universitarios de investigación. Además, para no tener dudas sobre la calidad del documento encontrado, también se buscó la calificación de las revistas que publicaron los artículos y se encontró que en los evaluadores de revistas más conocidos (Journal Search, Scopus, EBSCO) no arrojaron ningún resultado. Fue en CIRC que se encontraron la mayoría de los artículos, los que presentaban una calificación entre D y C en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Humanas.

Inicialmente se tuvieron en cuenta los documentos encontrados directamente con las palabras “música dibujo”, con las cuales el buscador de Sirai arrojó 132 documentos de los cuales solamente se tomó 1 por su relación directa con la enseñanza de la música infantil. En cambio en el Google Scholar se encontraron 680 resultados de los cuales se tomó una tesis doctoral como antecedente directo mostrando una perspectiva histórica de la música y el dibujo. Como fue poca la información hallada de forma directa se hizo un análisis de los dos documentos encontrados y se identificaron los aspectos más importantes del estudio como la audición, el canto, el movimiento, la cognición musical, el aprendizaje musical y los dibujos infantiles que son relevantes para complementar los antecedentes relacionados con las estrategias didácticas para el acompañamiento del aprendizaje musical. Los anteriores términos mencionados, y algunos sinónimos, se utilizaron como palabras de búsqueda para ampliar la documentación. Por otro lado, para delimitar la investigación se revisaron artículos científicos y tesis de grado y doctorales en español, inglés e incluso catalán, pero la mayor parte de la información estaba en español. También, se encontraron publicaciones con información importante con un rango de antigüedad aproximado de 30 años y fueron pocos estudios recientes ligados al tema de esta investigación sobre estrategias didácticas para el aprendizaje musical infantil. Por tanto, con algunos documentos de más de 10 años de publicación, se hizo un seguimiento a través de Google Scholar utilizando artículos relacionados con el antecedente, es decir, se utilizó la red hipertextual, la que Castro (2017) define como “Un texto que consiste en una serie de bloques interconectados mediante nodos (vínculos o links), lo que permite al lector elegir diferentes itinerarios y que se lee mejor en una pantalla interactiva”. Por medio de estas redes hipertextuales se encontraron algunos estudios con un rango de entre 5 y 7 años de publicación que podrían complementar la investigación en los mismos aspectos que la literatura más antigua. Luego, a medida que se iba encontrando literatura, los documentos se fueron organizando en una tabla diseñada en el programa Excel, (ver Ilustración 1) que estaba dividida en varias columnas donde se consignó el número del documento, la referencia, los aspectos importantes relacionados con la problemática que se estaba analizando, la base de datos o buscador, la palabra con la que se encontró y la calificación de la revista.

Nº	Referencia	Relación con el proyecto	Base de datos	Palabras de búsqueda	Calificación
9	Pascual, I. C. (2012). Les grafies no convencionals: una eina d'estructuració del pensament musical i de composició al'aula d'Educació Infantil. <i>IN. Investigació i Innovació Educativa i Socio-educativa</i> , 3(2), 127-150	Este es un estudio donde se trabajó el sonido y, en consecuencia, las cualidades sonoras que lo forman en sí mismas, se utilizó como principal herramienta de análisis los dibujos aportados por los niños.	Sirai (buscador de la Universidad Central)	música dibujo	No Calificada

Tabla 1. Ejemplo Tabla de Estado del Arte.

La información de la tabla de estado del arte fue vinculada con un documento paralelo hecho en Word en donde se hizo un listado de citas importantes las cuales se tuvieron en cuenta para realizar la problematización del estudio. Asimismo, en la información de la tabla se clasificó en grupos etiquetados con las palabras de búsqueda y a medida que se recogía nueva información se determinaron otras categorías enfocadas a la didáctica, al estudiante como centro del aprendizaje y al rol del docente en la enseñanza musical. Por último se hizo un análisis conceptual de las diferentes estrategias didácticas para el acompañamiento del aprendizaje musical en primera infancia y se agruparon bajo los siguientes títulos:

- Propósito de la música para expresar la forma de ver el mundo.
- Construcción de conocimiento musical a partir del movimiento.
- Desarrollo auditivo y consciente en edad inicial.
- Acompañamiento en el AZ musical infantil.

Para complementar la organización, se hizo una recopilación de documentos encontrados en la biblioteca virtual de *Mendeley* la cual facilita el acceso al documento y a la citación del mismo o en internet.

Después de realizada esta amplia recopilación de documentos, se hizo una evaluación de las palabras por medio de un tesoro, por lo que se determinaron como palabras claves de este estudio el Dibujo, Música y Educación, Canto infantil, Dibujo infantil, Cognición Corporeizada, Acompañamiento.

A continuación se hace un recuento de los documentos encontrados, organizados por el término principal que se usó en la búsqueda y una breve exposición de los aportes de los mismos al estudio propuesto.

Dibujo, música y educación

Acerca de la relación de estas dos disciplinas se pudo encontrar un antecedente directo: *Les grafies no convencionals: una eina d' estructuració del pensament musical i de composició al' aula d' Educació Infantil* (Pascual, 2012). Su autora Inés Carrasco Pascual muestra cómo una experiencia auditiva se puede convertir en una forma de pensamiento musical infantil. Presenta con rapidez la relevancia del uso del dibujo y la música en el aprendizaje de esta última. Su estudio de campo muestra como a partir de la vivencia de la música los niños pudieron establecer diferencias con las cualidades del sonido y realizar trazos libres en la audición. También se puede mencionar el estudio realizado por Azcárate, M. T. M., y Afanador, D. A. (2016) *Aprestamiento: saberes y prácticas de una experiencia en educación musical para la primera infancia*, donde se presenta la música y el dibujo relacionados como herramienta de aprestamiento en los niños más pequeños. La tesis doctoral realizada por Matorros, M. A. (2000). *El dibujo bajo la influencia de la música* presenta información de la relación de estas dos actividades a lo largo de la historia y en diferentes culturas del mundo.

Sobre la música y educación se tomó el artículo de Ros (2003) *La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo-musicales* en el que se hace una descripción de como es el aprendizaje en la edad infantil, y la importancia de la experiencia activa donde el niño sea el protagonista. También se tomaron ideas del estudio realizado por Rusinek (2004) *Aprendizaje musical significativo*, del cual se hacen relevantes para esta investigación los conceptos de aprendizaje significativo, la motivación y las diferentes formas que se puede hacer importante aprender. Igualmente Bowman (2002) *The new handbook of research on music teaching and learning*, 63-84. presenta una investigación donde muestra la importancia de la música en el ser humano y su formación educativa.

Otros artículos relacionados

En esta temática se encontró otro artículo con los términos cercanos como sonido-gráfica realizado por Martín (2012) *Iconografía musical infantil*, de la cual se toman las ideas acerca de la combinación del sonido y la plástica y la premisa de que estas representaciones están ligadas principalmente a las cualidades del sonido. Otro artículo se encontró con los términos gráfica-música el cual fue realizado por Cromberg (2014) *Las grafías de interpretación abierta y su función en la creación musical* que es un estudio de caso que presenta la relevancia de la relación entre la música (que es fugaz) y lo pictórico (tiende a resistir el paso del tiempo) como forma de comunicación y expresión. También se encontró información a partir de las palabras grafomotricidad-música y se tomó el artículo titulado Arús Leita, Fiol y Flores (2013). *Las artes (Música, Plástica y Teatro) como procedimiento para el aprendizaje*

de contenidos propios de la Etapa Infantil del que se toman las ideas de como la música puede intervenir en el proceso educativo del individuo.

Además de las temáticas presentadas con anterioridad, se tomaron otros artículos que dan información pertinente para esta investigación en el campo de la pedagogía, métodos musicales y psicología infantil y estos son: *Los principales métodos activos de Educación Musical en Primaria: Diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula* (Arráez, 2013), *Corrientes pedagógico–musicales del siglo XX* (Rodríguez, 2009). *La trascendencia de la educación musical de principios del siglo xx en la enseñanza actual* (Romero, 2015), *Las diferentes miradas pedagógicas del ritmo en Educación Infantil* (González González, 2016), *Experiencias didácticas para el mejoramiento de la práctica pedagógica del profesor de artes plásticas* (Bonilla, 2007), *Corrientes pedagógico–musicales del siglo XX. Análisis y proyección de las mismas en la educación escolar* (Rodríguez, 2009), *La Psicología de la música en la educación infantil: el desarrollo musical de los cero a los seis años*. (Lacarcel, 1991) y por último *Buenas prácticas para la enseñanza y el aprendizaje musical en primaria: construcción de un instrumento para la observación* (Ibáñez, Aguilera, y Monmany, 2010).

Canto infantil

Esta temática es importante porque la propuesta tiene el canto como elemento fundamental en la educación musical y que se presta para la vivencia y el aprendizaje de los elementos musicales. Al respecto se tomó la investigación realizada por Encinas Crespo, (2014) *La canción en educación infantil. Propuesta de creación de un recurso musical*. También el estudio de Sanz (2015) *El desarrollo vocal infantil en la educación musical temprana. Propuesta de aplicación al cancionero popular infantil español de Hidalgo Montoya*, de la que se tomó la descripción de la voz infantil y las características del repertorio. Igualmente se analizó el documento de Caveda, Moreno y Garófano (1998) *Las canciones motrices: metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en Educación Infantil y Primaria a través de la música*, el cual presenta la importancia del movimiento en el aprendizaje de la música y sus elementos.

Percepción auditiva

Sobre éste tema se encontró el artículo, *Audición musical activa con el musicograma*. Wuytack y Boal Palheiros, (2009) exponen la importancia del uso de las imágenes y los gestos para la apreciación musical, y de permitir que los niños y jóvenes tengan un acercamiento significativo con la música clásica. De Arenosa Díaz (2008) con la investigación *Retos: Oído versus vista. La audición como vía de comprensión y conceptualización de la Música*, asegura que los niños pequeños tienen preconceptos que les facilitan el aprendizaje de la música. Otro estudio importante que se encontró fue el realizado por Bagnus y Jambrina Leal (2010) *Sonido, movimiento, signo: didáctica de la escucha y de la notación musical en la Educación Primaria*. Estos artículos aportan

información valiosa sobre la importancia de la audición activa y su relación con la motricidad para luego pasar a la representación gráfica de la percepción musical.

Dibujo infantil

En cuanto a esta temática las investigaciones realizadas por Antezana (2003) *Primeros trazos infantiles: Una aproximación al inconsciente*; Martínez (2015) *Representación del movimiento en el dibujo: 5-8 años*; Viadel (1988) *El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares*; Jiménez (2015) *El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender*, son relevantes para esta investigación porque aportan información sobre la importancia y la función que cumple el dibujo en la formación del niño.

Otros artículos relacionados

Adicionalmente, se encontró la tesis de grado Castro-Gil (2014) *Mejoramiento de la lectura musical con el violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos*, donde se presenta la importancia de presentar imágenes para ayudar en la adquisición de elementos musicales; y el artículo virtual de Camba (2008) *La importancia de la lectura de imágenes* donde se presentan las características de las imágenes y como se leen. En el aspecto formativo del dibujo se usaron los términos dibujo-pedagogía y se encontró la tesis doctoral *El dibujo como dispositivo pedagógico. Fundamentos del dibujo en la enseñanza contemporánea de las artes plásticas* (Esteves, 2012), de la que se toma la importancia del dibujo como estrategia pedagógica en la educación artística, las funciones del dibujo, la vinculación del dibujo al juego, y la importancia de los enunciados que el docente usa como instrucción para el aprendizaje y la evaluación en artística. Además, se combinaron tres términos como lenguaje-música-dibujo y se encontró la tesis de grado titulada *La música y su relación con el lenguaje en la educación preescolar* (Ussa Lizarazo y Guevara Jiménez, 2012). Además se encontró un documento sobre la construcción de imágenes realizado por Alonso (2013) el cual lleva por título “*El concepto de “imagen-de-lo-sonoro” en la música acusmática según el compositor François Bayle*”.

Igualmente, uno de los asesores compartió un link del diario Vanguardia sobre la entrevista realizada al artista Arno Stern por Sanchís (2017) “*Preparamos a los niños para el futuro en detrimento de su presente*” en la que presenta su perspectiva acerca del dibujo en la edad infantil. Seguidamente se hizo una búsqueda de la literatura escrita por Stern y se encontró el artículo de Castro (1997) *Semiología de la expresión*, el cual aporta información importante acerca de cómo surge el dibujo como forma de expresión y la forma en que se va estructurando a lo largo del desarrollo del niño.

Cognición corporeizada

Sobre la cognición musical se encontraron los siguientes estudios: Rusinek (2003) *El aprendizaje musical como desarrollo de procesos cognitivos*. Herrera (2012) *Ritmo y orientación musical*. Estos artículos arrojan información relevante para esta investigación sobre los diferentes procesos que se involucran en el aprendizaje de la música, los modos de conocimiento y la perspectiva que plantea del ritmo, la corporeidad y su relación con la cognición.

Acerca de aprendizaje a través del cuerpo se toman las investigaciones realizadas por Rubilar (2014) *Habilidades hápticas en educación inicial. Despliegue de PEs exploratorios y no exploratorios en niños (as) de educación inicial y básica de contexto rural*; en la que se presenta al movimiento y la sensibilidad corporal como otra forma de aprender en el niño. También el estudio realizado por Martínez (2014) *La base corporeizada del significado musical* aporta información acerca del movimiento como una forma de comunicación, y al gesto con el sonido como forma de interacción del niños con el adulto. Adicionalmente se tuvo encuentra el blog de Chubarovsky (2014) *Apoyo al lenguaje y la motricidad a través de rimas con movimiento*. En el cual se muestran argumentos sobre la importancia del movimiento en el aprendizaje lingüístico. Para esta propuesta se enfoca en el texto de las canciones y el movimiento.

Otros artículos relacionados

Además de los artículos mencionados anteriormente se encontraron otros que desarrollaron el tema de cognición musical aunque no era su tema principal. Entre ellos se encuentra el estudio realizado por Celis, Pechonkina y Goodin (2014) *La relación entre los procesos de lecto-escritura y la música desde la perspectiva neurocognitiva* donde los autores presentan las similitudes que existen en el proceso de aprendizaje del lenguaje y la música desde una perspectiva neurocognitiva y como las dos pueden complementarse. Otra investigación que se tomó es la realizada por Furnó (2004) *Observar objetos... escuchar sonidos... construir conceptos...: Una exploración en el campo del sonido musical* y se escogió porque hace referencia a la importancia de la escucha en el aprendizaje musical y presenta el “Método de la Doble Estimulación” con el cual muestra cómo la relación palabra - música permite la formación de conceptos musicales.

Acompañamiento

Sobre esta temática se analizaron documentos que describen al acompañamiento en el aula y el rol del docente en este aspecto de la enseñanza musical. Los antecedentes son: Zapata y Ceballos (2010) *Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia*, Granados et al (2009) *El acompañamiento como estrategia pedagógica*.

gica en el aprendizaje exitoso de las matemáticas, Cardemil, Maureira, Zuleta, y Hurtado (2010) *Modalidades de acompañamiento y apoyo pedagógico al aula*.

Discusión

Después de esta búsqueda de información sobre las estrategias de acompañamiento para el aprendizaje de la música, específicamente relacionando esta última con el dibujo, la investigación realizada por Inés Carrasco Pascual publicada en el año 2012 *Les grafies no convencionals: una eina d'estructuració del pensament musical i de composició al' aula d' Educació Infantil* aportó información valiosa sobre como diferentes estrategias en el aula ayudan a estructurar el pensamiento del niño. Específicamente la autora hizo un acercamiento a las cualidades del sonido de forma vivencial a través de dibujos libres con unas audiciones específicas. Cabe aclarar que la instrucción y las actividades previas fueron relevantes para poder lograr un desarrollo de los objetivos de la investigación. Por otro lado, aunque es una investigación muy similar a la que se propone, este nuevo estudio busca analizar distintas estrategias de acompañamiento, sus características y posibles relaciones con el propósito de presentar a los docentes otra forma distinta acercar a los estudiantes los elementos musicales, proporcionándoles a los pequeños aprendices espacios vivenciales donde sea emocionalmente constructivo aprender y conocer lo que los rodea.

En consecuencia al análisis anterior, surge la siguiente pregunta: ¿será necesario que el niño conozca los elementos musicales como el ritmo, el pulso, la altura, la melodía, entre otros? La respuesta a esta pregunta se obtendrá después del trabajo de campo de este estudio, pero por la información obtenida en los diferentes estudios analizados es posible, si se tienen en cuenta las lógicas del estudiante y se adaptan los contenidos a ellos. Al respecto, uno de los artículos encontrados presenta un punto de vista interesante sobre la formación del pensamiento infantil. Según De Arenosa (2008) cualquier concepto puede ser entendido por los niños siempre y cuando la forma en que se le presente sea la apropiada para la edad y al contexto de quienes están aprendiendo.

Ahora bien, para comprender mejor la temática, es importante hacer claridad en que se trata de una situación de formación musical y que está enmarcada específicamente en niños de educación inicial. Es decir, que las estrategias didácticas para el acompañamiento van orientadas a la formación del individuo como ser que tiene la facultad de pensar para conocer y transformar el mundo.

Una vez hecha ésta precisión, se examinaron las estrategias didácticas de acompañamiento y se encontró inicialmente que esta problemática trata específicamente de una situación de percepción auditiva activa, donde las respuestas que se producen tanto física como cognitivamente después de recibido el estímulo

sonoro son las que dan cuenta de la aprehensión del aprendizaje. Al respecto, se encontró información valiosa acerca de la importancia de la audición activa pero la mayor parte de la literatura no es reciente, sobrepasa los cinco años de publicación; lo cual fue un motivo importante para llevar a cabo la investigación. Al mismo tiempo que se relevó el estudio de la percepción auditiva en los niños, se identificó que ésta percepción genera en ellos reacciones que son principalmente corporales por medio de las cuales ellos construyen su conocimiento. Sobre este aprendizaje corporal, a través del movimiento, se encontró bastante información y además se pudo ver que es un tema muy estudiado actualmente. El punto en esta indagación, es entender cómo la información o conocimiento que el niño vivencia a través del movimiento del cuerpo puede relacionarse con el dibujo, que igualmente sea un aprendizaje no solo para conocer la música sino para conocerse a sí mismo y al mundo que lo rodea, de una forma divertida y cercana a su contexto.

Al lado de la percepción auditiva y el aprendizaje corporal, se encontró información de diferentes artículos donde se relacionaron las estrategias didácticas para el acompañamiento en la edad infantil con el canto. Escuchar es importante en la educación musical, pero el canto en los niños también tiene una afectación significativa de tipo cognitivo, corporal, afectivo y social. En este punto, la información que arrojó la literatura acerca de las diferentes metodologías de la enseñanza de la música destacó el canto como principal experiencia de aprendizaje infantil, la que se acompaña con el ritmo y los gestos como complemento de la experiencia. Por lo anterior, se realizó un análisis de las metodologías activas y se pudo identificar que en algunas de ellas existe una forma de representación ya sea desde la imagen mental de los movimientos gestuales para diferenciar la altura implementado en el método Kodaly con los trazos para simbolizar altura y duración del método Willems. También, se tuvo en cuenta el método Dalcroze, que aunque hace más énfasis en el movimiento y el desarrollo del ritmo que en el canto, las investigaciones muestran que éste proporciona un desarrollo mental y corporal a partir de las vivencias.

Hasta aquí, el análisis de los documentos encontrados sobre las estrategias didácticas de acompañamiento que han estado enmarcadas en el aspecto musical. Existe un elemento adicional que, según los datos conseguidos de las investigaciones relevadas, poco se ha integrado en el aprendizaje musical infantil, y es el dibujo. Se ha hablado de representaciones mentales y algunas relacionadas específicamente con la diferenciación de la altura desde el gesto o desde gráficas ya diseñadas, pero poco se ha utilizado el dibujo como una forma adicional de vivenciar la música y como complemento del aprendizaje. Se analizaron diferentes estudios relacionados con el dibujo infantil, el origen del trazo y la importancia de ésta actividad lúdica en el desarrollo del niño, y se encontró que el dibujo es para el niño una forma usada para expresar lo que percibe y siente; y algo muy interesante

que todas tenían en común es que el dibujo lleva implícito el movimiento para que se pueda realizar.

Por lo anterior, y después de haber analizado la información que se ha publicado respecto a las estrategias didácticas para el acompañamiento utilizadas en el aula de clase como son la audición activa, el canto infantil, la corporeidad y el dibujo se pudo establecer que en cada una de ellas se hace alusión al movimiento como característica común entre ellas y a la que se atribuye un rol importante en la cognición musical.

Conclusiones

En este punto se puede concluir que los resultados de la búsqueda de antecedentes dejaron ver que el acompañamiento en el aula ha cobrado gran importancia en el ámbito educativo por ser un elemento que marca diferencia en los procesos de aprendizaje musical en cualquier nivel de formación. Así mismo, el acompañamiento no solo trata de estar al lado del estudiante; este involucra (i) entablar una relación con el otro, afectando las emociones y la corporalidad; (ii) hacer del individuo el centro del proceso; y (iii) gestionar todos los dispositivos pedagógicos para guiarlo en la construcción de su pensamiento y conocimiento.

Por otro lado, los documentos encontrados muestran que las estrategias didácticas de acompañamiento para el aprendizaje musical integran los aspectos cognitivo, afectivo, físico y social de los niños, proporcionando un desarrollo armonioso de los mismos con el fin de formar un ser humano que contribuya en la construcción de la sociedad. Adicionalmente con estas estrategias, el docente realiza un seguimiento involucrando diferentes formas de vivenciar la música, las cuales a través del canto, la motricidad y el dibujo le proporcionan información importante sobre el proceso de aprendizaje del estudiante para la toma de decisiones que transforman su labor docente. Las investigaciones que se encontraron como antecedentes del tema de estudio, dan cuenta de que la formación integral del niño consiste en hacerlo participe de actividades vivenciales acordes con su contexto donde no solo desarrolle competencias específicas sino que disfrute haciéndolo.

También al realizar éste artículo se puede observar que mediante el desarrollo de estrategias didácticas para el acompañamiento del aprendizaje musical es posible presentar los elementos musicales a los niños de educación inicial de una forma lúdica, vivencial y acorde a su contexto, permitiéndoles construir su pensamiento.

Por otra parte, la literatura encontrada permitió conocer que existen pocos estudios en los que se analicen las formas de evidenciar la aprehensión de conceptos por parte de los estudiantes que le permitan al docente transformar su labor. En

este sentido, se determinó que la corporeidad, específicamente el movimiento, es un punto convergente entre las estrategias y en el cual se apoya este nuevo estudio para integrar el trazo en la enseñanza de la música como estrategia para evidenciar de forma visible el aprendizaje.

Por último, pero no menos importante, esta revisión crítica de publicaciones es una oportunidad para enriquecer la literatura actual en el campo de la educación musical, más específicamente en lo concerniente a las estrategias didácticas de acompañamiento utilizadas en el aula de clase con niños de cinco años.

Referencias

- Alonso, E. (2013). El concepto de "imagen-de-lo-sonoro" en la música acusmática según el compositor François Bayle/"Image-of-sound" concept in acousmatic music according to François Bayle composer. *Escritura e imagen*, 9, 101. doi 10.5209/rev_ESIM.2013.v9.43540. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESIM.2013.v9.43540
- Antezana, L. (2003). Primeros trazos infantiles: Una aproximación al inconsciente. *Comunicación y Medios*, 14, pág-112. Recuperado de: <http://revistas.uchile.cl/index.php/RCM/article/viewFile/12168/12520>
- Arráez, J. D. B. (2013). Los principales métodos activos de Educación Musical en Primaria: Diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *Artseduca*, 5, 6-21. Recuperado de: www.artseduca.com
- Arús Leita, E., Fiol, M., y Flores, E. (2013). Las artes (Música, Plástica y Teatro) como procedimiento para el aprendizaje de contenidos propios de la Etapa Infantil. In *Comunicación presentada a: I Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, Santander, 8-11 de octubre de 2013. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/47540>
- Azcárate, M. T. M., y Afanador, D. A. (2016). Aprestamiento: saberes y prácticas de una experiencia en educación musical para la primera infancia. (*Pensamiento*), (*palabra*) y (*obra*), 16(16). Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/viewFile/3979/3453>
- Bagnus, P., y Jambriña Leal, E. (2010). Sonido, movimiento, signo: didáctica de la escucha y de la notación musical en la Educación Primaria. Recuperado de: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/3035>
- Bonilla, J. C. (2007). Experiencias didácticas para el mejoramiento de la práctica pedagógica del profesor de artes plásticas. *Revista Educación*, 31(1), 109-121. Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1256>

- Bowman, W. (2002). Educating musically. *The new handbook of research on music teaching and learning*, 63-84. Recuperado de: <http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/educacion/Educating%20musically.pdf>
- Camba, M. E. (2008) La importancia de la lectura de imágenes. *Revista La Lectura, Nro. 10 Virtual Nro. 4*. Recuperado de: http://aal.idoneos.com/revista/ano_10_nro_10/lectura_de_imagenes/
- Cardemil, C., Maureira, F., Zuleta, J., y Hurtado, C. U. (2010). Modalidades de acompañamiento y apoyo pedagógico al aula. *Santiago: CIDE-UA HurtBowado*. Recuperado de: <http://files.educacion-inclusiva-caqueza8.webnode.com.co/200000207-84df85da9/Modalidades%20de%20acompa%C3%B1amiento%20y%20apoyo%20pedag%C3%B3gico%20al%20aula.pdf>
- Carrasco, A. M. V., Carnicer, J. G., y Garrido, C. C. (2016). Ritmo y procesamiento temporal. Aportaciones de Jaques-Dalcroze al lenguaje musical. *Magister*, 28(1), 35-41. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212679616300032>
- Casas, M. V. (2001). *¿Por qué los niños deben aprender música?* *Red Colombia Médica*. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/6875>
- Castro (2017) Hipertexto, Epistemología e Investigación, *Presentación Prezi*. Recuperado de: <https://prezi.com/muhw2uy69yam/hipertexto-epistemologia-e-investigacion/?webgl=0>
- Castro, J. M. (1997). Semiología de la expresión. *Comunidad educativa*, (241). Recuperado de: <http://www.tallerdeexpresionzgz.com/wp-content/uploads/2015/11/EDUCACION-CREADORA.-Introduccion-a-la-semiologia-de-la-expresion.pdf>
- Castro-Gil, C. (2014). Mejoramiento de la lectura musical con el violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11285/615954>
- Caveda, J. L. C., Moreno, C. M., y Garófano, V. V. (1998). *Las canciones motrices: metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en Educación Infantil y Primaria a través de la música* (Vol. 126). Inde. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=qh2CrpaR66EC&oi=fnd&pg=PA13&dq=Las+canciones+motrices++metodologi%CC%81a+para+el+desarrollo+de+las+habilidades+motrices+en+educacio%CC%81n+infantil+y+primaria+a+trave%CC%81s+de+la+mu%CC%81sica&ots=3EJqKA30Ss#v=onepage&q&f=false>
- Celis, V. G., Pechonkina, I. M., y Goodin, A. D. (2014). La relación entre los procesos de lecto-escritura y la música desde la perspectiva neurocognitiva. *Rev. Chil. Neuropsicol*, 9(1-2), 21-24. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Alma_Dzib_Goodin/publication/270580853_La_relacion_entre_los_procesos_de_lecto-escritura_y_la_musica_desde_la_perspectiva_neurocognitiva/links/54aeca2b0cf21670b3587299.pdf

- Cevallos González, M. V. (2013). *La música como estrategia en el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas pre escolares del Centro Infantil del Buen Vivir CIBV, unidad San José en la ciudad de Cuenca* (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay). Recuperado de: <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/3161/1/09936.pdf>
- Chubarovsky, T. (2014, 20 de octubre) Apoyo al lenguaje y la motricidad a través de rimas con *movimiento*. [Web log post]. Recuperado de: <http://www.tamarachubarovsky.com/2014/10/20/desarrollo-del-lenguaje-y-movimiento-y-su-apoyo-con-rimas/>
- Cromberg, T. P. (2014) Las grafías de interpretación abierta y su función en la creación musical. 4'33" *Revista Online de Investigación Musical*. 4(3). Recuperado de: <http://www.artesmusicales.org/web/images/IMG/descargas14/433-13/ARTICULO%20Teodoro-Cromberg.pdf>
- De Arenosa Díaz, E. L. (2008). Retos: Oído versus vista. La audición como vía de comprensión y conceptualización de la Música. *MÚSICA. ARTE. DIÁLOGO. CIVILIZACIÓN*, 391. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Santos_Luiz/publication/262010160_Exploracao_dos_efeitos_da_Aprendizagem_musical/links/0deec53652678100bf000000.pdf#page=393
- Díaz Córdoba, M. J. (2015). *Combinando música y psicomotricidad en el aula de educación infantil* (Bachelor's thesis). Recuperado de: dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3338/TFGUEX_2015_Diaz_Cordoba.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Encinas Crespo, (2014). La canción en educación infantil. Propuesta de creación de un recurso musical. Recuperado de: <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/15723>
- Esteves, P. J. R. (2012). El dibujo como dispositivo pedagógico. Fundamentos del dibujo en la enseñanza contemporánea de las artes plásticas (Doctoral dissertation). doi 10.4995/Thesis/10251/15176. Recuperado de: <https://riunet.upv.es/handle/10251/15176>
- Furnó, S. (2004). Observar objetos... escuchar sonidos... construir conceptos...: Una exploración en el campo del sonido musical. *Serie Pedagógica*, (4-5), 179-204. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.396/pr.396.pdf
- Granados, L. F. M., Iglesias, E. M. S., Mora, D. M., Bueno, R. A. B., De Granados, G. E. R., y González, E. C. V. (2009). El acompañamiento como estrategia pedagógica en el aprendizaje exitoso de las matemáticas. *Entre Ciencia e Ingeniería*, (6), 33-59. Recuperado de: <http://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/entrececi/article/view/2009/1917>
- González González, E. (2016). Las diferentes miradas pedagógicas del ritmo en Educación Infantil. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10234/162112>

- Hair, H. I. (1993). Children's descriptions and representations of music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 41-48. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/40318611>
- Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo, J. A., y Moya Martínez, M. del V. de. (2011). Las bandas sonoras como base de la audición activa: experiencias educativas para el desarrollo musical infantil. *Ensayos: Revista de La Facultad de Educación de Albacete, ISSN 0214-4824, No. 26, 2011, Págs. 165-178*, (26), 165–178. Recuperado de: <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/77/50>
- Herrera, M. A. P. (2012). Ritmo y orientación musical. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, (9), 78-100. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/874/87424873005/>
- Ibáñez, A. C., Aguilera, C. C., y Monmany, M. V. (2010). Buenas prácticas para la enseñanza y el aprendizaje musical en primaria: construcción de un instrumento para la observación. *Actas del Seminario de Investigación en Educación Musical*, 1. Recuperado de: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42675087/Buenas_practicas_para_la_enseanza_y_el_ap20160214-31721-1mf0kk1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1495770826&Signature=2zgtVYK5X2rM3TWU6cD3w1guZjg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DBuenas_practicas_para_la_enseanza_y_el.pdf
- Jiménez, A. M. (2015). El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 167-182. doi 10.15359/ree.191.10 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/1941/194132805010/>
- Lacarcel, J. (1991). La Psicología de la música en la educación infantil: el desarrollo musical de los cero a los seis años. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (11), 95-110. Recuperado de: http://maxconn.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1248866849.pdf
- Levin, E. (2012). El despertar de la subjetividad: del ruido mortal al eco musical. Recuperado de: <http://www.lainfancia.net/nuevostextos.html>
- Martín, I. C. (2012). Iconografía musical infantil. *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 4(1), 271-295. doi 10.7195/ri14.v4i1.40. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v4i1.40>
- Martínez, I. C. (2014). La base corporeizada del significado musical. S. Español (Comp.). *Psicología de la música y del desarrollo: una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*, 71-110. Recuperado de: <https://www.academica.org/martinez.isabel.cecilia/68.pdf>
- Martínez, M. L. U. (2015). *Representación del movimiento en el dibujo: 5-8 años* (Doctoral dissertation, Universidad de La Rioja). Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=Representaci%C3%B3n+del+movimiento+en+el+dibujo%3A+5-8+a%C3%B1os

- Matamoros, M. A. (2000). *El dibujo bajo la influencia de la música* (Doctoral dissertation, Universidad de Sevilla). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11441/30056>
- Mendoza, G. V., Martínez, P., Castañeda, L., Ramón, H., Bibliowch, L., Vanegas, A., & La Rotta, E. L. (2014). Música, Cuerpo y Lenguaje. Aproximaciones desde la vivencia, la experiencia y las teorías pedagógico-musicales del siglo XX. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, (12). Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/2818/2548>
- Moreno, J. L. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, 20, 213-226. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10201/26704>
- Pascual, I. C. (2012). Les grafies no convencionals: una eina d'estructuració del pensament musical i de composició al'aula d'Educació Infantil. IN. *Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(2), 127-150. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4313314>
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (9). Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/822/82200913.pdf
- Planella, J. O. R. D. I. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista iberoamericana de educación*, 46(5), 1-14 Recuperado de: <http://rieoei.org/2358.htm>
- Rodríguez, S. (2009). Corrientes pedagógico-musicales del siglo XX. *Análisis y proyección de las mismas en la educación escolar*. Recuperado de: <https://pedagogiamusicalupel.files.wordpress.com/2010/10/temario-muestra-msica-1.pdf>
- Romero, S. C. (2015). La trascendencia de la educación musical de principios del siglo xx en la enseñanza actual. *Magister*, 27(1), 37-43. doi 10.1016/j-magis.2015.05.002 Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212679615000043>
- Ros, M. A. S. (2003). La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo-usuales. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (18), 197.
- Rubilar Medina, J. E. (2014). Habilidades hápticas en educación inicial Despliegue de pes exploratorios y no exploratorios en niños (as) de educación inicial y básica de contexto rural (Doctoral dissertation, Universidad de Concepción Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología). Recuperado de: <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/1695>
- Rusinek, G. (2003). El aprendizaje musical como desarrollo de procesos cognitivos. *Tavira: Revista deficiencias de la educación*, 19, 49-62. Recuperado de: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32262750/METACOG._AUDITIVA.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1495771785&Signature=DH5JPo95rUg9D46LQ%2BkxshHUU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMETACOG._AUDITIVA.pdf

- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 1, 1-16. Recuperado de: <http://search.proquest.com/openview/w/26ab4e999a8c0ea3325b4afe71361b9a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=85346>
- Sad, J. (2006). Apuntes para una semiología del gesto y la interacción musical. *20 Cuadernos del Centro de Estudios*, 63. Recuperado de: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/107_libro.pdf#page=63
- Sanchís, Ima (2017, 02 de febrero) Preparamos a los niños para el futuro en detrimento de su presente. *La Vanguardia*. Recuperado de: http://www.lavanguardia.com/lacontra/20170202/413918909867/preparamos-a-los-ninos-para-el-futuro-en-detrimento-de-su-presente.html?utm_content=bufferd6a35&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer
- Santamaría Herranz, P. (2006). Apuntes para un modelo didáctico de la enseñanza del lenguaje musical en la etapa de infantil. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10017/5144>
- Sanz, C. M. (2015). El desarrollo vocal infantil en la educación musical temprana. Propuesta de aplicación al cancionero popular infantil español de Hidalgo Montoya. *Revista Educativa Hekademos*, 18. Recuperado de: <http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/18/06.pdf>
- Tornos, A.M y Lago, P. (2014). Experiencia didáctica de aplicación de un método nuevo para escuchar la música del siglo XXI. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 194 – 203. Recuperado de: [http://www.ugr.es/~jett/pdf/Vol5\(2\)_014_jett_tornos_lago.pdf](http://www.ugr.es/~jett/pdf/Vol5(2)_014_jett_tornos_lago.pdf)
- Ussa Lizarazo, N. D. P, y Guevara Jiménez, M. (2012). La música y su relación con el lenguaje en la educación preescolar. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10818/2722>
- Viadel, R. M. (1988). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. *Arte, individuo y sociedad*, (1), 5. Recuperado de: <http://www.ecomuseoitinerante.com/admin/biblio/451/textoreferenciamarin.pdf>
- Wuytack, J, y Boal Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonia*, 47, 43-55. Recuperado de: <http://www.awpm.pt/docs/EufoniaMai09.pdf>
- Zapata, B. E., y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), <http://www.redalyc.org/pdf/773/77315155021.pdf>

Biografía de la autora

Yolima Isabel Ramírez López

yramirezl@ucentral.edu.co

Licenciada en Música de la Corporación Universitaria Adventista de Medellín y Estudiante de la Maestría en Estudios Musicales con énfasis en Educación de la Universidad Central de Bogotá. Docente de música en primera infancia en el Colegio Cardenal Sancha de Bogotá. Con más de 15 años de experiencia docente, se ha desempeñado en el campo educativo musical en instituciones educación superior, escuelas de música e instituciones de educación escolar básica y media. También, en la formación como pianista se destacan la tutoría y acompañamiento del Maestro antioqueño Valerio Pajón y el pianista bogotano Juan Nicolás Morales Espitia. Entre sus presentaciones públicas se incluyen el acompañamiento como pianista de diferentes agrupaciones corales religiosas y la dirección del Coro Adventista Palermo - Bogotá.



***Relatos de
experiencias pedagógicas***

DIEGO CALDERÓN-GARRIDO Y ROSA DE LAS HERAS

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

diego.calderon@unir.net

Relato de experiencia pedagógica

Lectura y escritura musical en la educación infantil Más allá de las cinco líneas del pentagrama

Resumen

La lectura y escritura musical en la etapa infantil es un tema controvertido sobre el que existen argumentos a favor y en contra. Este relato de una experiencia reflexiona sobre la necesidad de enseñar al alumnado de dicha etapa a expresar de forma visual el sonido. Para ello se justifica la adaptación de la escritura tradicional, sin ser ésta exclusiva de la etapa infantil, y se plantean varias propuestas para el aula.

Palabras Clave:

educación musical, escritura musical, lectura musical, grafías no convencionales.



Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura. ISSN 1853-0494

<http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>

Epistemus es una publicación de SACCOM (www.sacom.org.ar).

Vol. 5. N° 2 (2017) | 81-87

Recibido: 06/09/2017. **Aceptado:** 20/12/2017.

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.5.3855.2

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura), agregando la dirección URL y/o un enlace a este sitio: <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada.

La licencia completa la puede consultar en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

DIEGO CALDERÓN-GARRIDO & ROSA DE LAS HERAS

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

diego.calderon@unir.net

Pedagogical experience report

Musical reading and writing during childhood Beyond the five lines of the staff

Abstract

The reading and musical writing in the childhood is a controversial subject on which there are arguments for and against. This experience reflects on the need to teach the students of this stage to visualize the sound in a visual way. For this, the adaptation of traditional writing, without being exclusive to the children's stage, is justified, and several proposals are proposed for the classroom.

Key Words:

musical education, musical writing, musical reading, unconventional writing.

La lectura y la escritura musical en la educación infantil ha sido un tema ampliamente debatido desde hace ya muchos años. Es fácil encontrar opiniones a favor y en contra con investigaciones que respaldan cada uno de los argumentos. Nuestro propósito al mostrar esta experiencia no es ampliar la literatura científica, sino ofrecer una actualización en este sentido que dé algunas respuestas a las necesidades de las aulas de infantil actuales. Aulas en las que, para poder aprovechar todos los beneficios que el uso de la música y la experiencia sonora aportan, debemos proporcionar a nuestro alumnado elementos para poder leer, escribir e interpretar el sonido. Para ello, previamente debemos de tener claro que si bien dependiendo de la legislación de cada país la educación infantil no se refiere siempre a las mismas edades, podemos llegar fácilmente a un consenso y pensar en esta etapa como la que abarca desde el nacimiento hasta los 6 años.

No es solo cosa de niños

Es en este punto en el que nos planteamos si el lenguaje musical tradicional abarca todas las necesidades. Es decir, si vamos más allá del contexto de la música basada en la tradición occidental, para el cual el lenguaje musical que se usa mayoritariamente en las escuelas fue diseñado ¿tenemos suficientes recursos?, si lo que queremos es reflejar el sonido ¿nos vale con la escala musical propia de la “música culta”?.

El canadiense Murray Schafer (1969) ya planteó la idea de paisaje sonoro, de forma que cada uno de los sonidos que nos envuelven tienen importancia en sí mismos, conformando una banda sonora diferenciadora para cada individuo. Esto es fácil de entender si pensamos en nuestras propias vacaciones cuando éramos niños, o el sonido de nuestra casa en la misma época. Pero, ¿y como transcribimos esos sonidos?. Los parámetros descriptores, en principio, son los mismos que se usan en, por ejemplo, una sonata de Bach. A pesar de eso, en el caso de describir la playa parece que las cinco líneas del pentagrama son insuficientes, e incluso inservibles para hablar la intensidad, la altura y la duración con la que sonaban el viento que arrastraba los granos de arena.

Pero no hace falta irse a la naturaleza o al mundo que nos rodea para encontrar limitaciones en la escritura tradicional. Los compositores de música contemporáneos se han visto forzados a buscar nuevas formas de expresar a los intérpretes qué es lo que querían que sonase. En este sentido, los nuevos instrumentos de música electrificados, la música no convencional, etc., están encorsetados dentro de un pentagrama. De esta forma, es fácil encontrar libros de partituras en los cuales el prólogo consiste en un manual para interpretar el código que cada intérprete ha usado. No tenemos más que observar obras como “Artikulation” de Ligeti (1923-

2006), compositor de, entre otras maravillas, la banda sonora musical de “2001: Una odisea del espacio” o “El Resplandor”.

El uso de iconografías y símbolos para reflejar la música no es exclusivo de los más pequeños. De esta forma, los musicogramas (Ballesteros, 2012) no son únicamente propios de la clase de infantil y primaria.

La música en el aula de hoy

En el caso del aula, tal como describían Riaño y Cabedo (2013), los profesores consideramos muy importante el uso de canciones tradicionales y repertorios basados en el propio patrimonio. Sin duda es una excelente forma de transmitir las costumbres y conocer a nuestros antepasados. Así es, sin duda. No obstante, también es cierto que en algunas músicas populares de nuestro territorio la notación musical occidental resulta incompleta ya que no consigue reflejar todos los sonidos e inflexiones habituales en otros estilos musicales. Tal es el caso, por ejemplo del flamenco.

A pesar de la complejidad de éste, existen propuestas de escritura sencillas aptas para infantil basadas en la parte de percusión de pies, el zapateado (de las Heras, 2015). De esa forma, el alumno participa activamente aprendiendo a zapatear sobre música de los distintos estilos flamencos. En este mismo sentido, también encontramos otros recursos para introducir la música flamenca en el aula de infantil a través de la audición e interpretación de canciones para contar historias, como es el caso del disco “Flamenco Kids en el Jalintro” (Montón y del Pozo, 2016).

En cualquier caso, si algo caracteriza el aula actual, es la pluralidad. Pluralidad de regiones de procedencia, pluralidad de países y pluralidad de tradiciones musicales. Nuestras aulas se han convertido en un crisol de culturas, un ventanal hacia otras costumbres que nos esperan en cada clase para enriquecer a nuestro alumnado. Pero esa diversidad significa también una prueba continua en la que la manida afirmación de que la “música es un lenguaje universal” es puesta a examen ante la cantidad de peculiaridades existentes.

De esta forma, para escribir o leer música popular de, por ejemplo, china, nuestro sistema de 12 notas musicales es insuficiente; las figuras como las corcheas no cumplen su misión para describir la música de Zimbabue; los conceptos de binario y ternario resultan confusos al escuchar una zamba argentina; o describir el volumen sonoro de una gralla en comparación con una guitarra es muy difícil con las tradicionales expresiones de *piano* o *forte*.

Propuestas para el lenguaje musical en la etapa infantil

Por todo lo descrito hasta ahora, consideramos que las grafías no convencionales y el uso de metáforas en forma de representaciones visuales son lo más adecuado. En muchas ocasiones, esas metáforas son propias de la naturaleza y del imaginario que tenga cada alumno, de forma que el paisaje sonoro del que hemos hablado antes nos sirve para describir las cualidades del sonido.

Así pues, las relacionadas con la altura y los contornos melódicos pueden ser reflejados a través de, por ejemplo, una línea continua dibujada en una pizarra o en un trozo de papel. Reflejar las subidas y bajadas con un lapiz en sobre una hoja en blanco ayuda a los más pequeños a discernir y crear una actitud de escucha atenta. Posteriormente, las metáforas de unas escaleras y una persona que las sube o las baja, una nave espacial que sube, un avión despegando o aterrizando, una pequeños trazos continuos o discontinuos que toma diferentes direcciones, un pez que nada hacia arriba o hacia abajo, o incluso la tan extendida analogía entre un elefante y un pájaro para hablar de sonidos graves y agudos. A estos ejemplos visuales podemos añadir los propios gestuales de los alumnos tal como proponía Kodály (Barniol, 1998) cuando planteaba la fononimia para describir la altura de cada sonido. La gran ventaja que nos ofrece este dibujo del contorno melódico es huir de la afinación exacta de cada sonido, de forma que se crean notas e intervalos que no pertenecen a la afinación temperada propia de nuestra cultura occidental.

Superada esta fase de relacionar el agudo y el grave con la altura física, es recomendable usar elementos que no guarden dicha vinculación. Por ejemplo, en el caso de que sean notas concretas cada una la podemos representar de un color, ya sea a través de pegatinas, botones, o con el elemento que queramos. Así conseguimos también no crear estereotipos y que el niño disocie.

Para describir la duración del sonido siempre resulta muy útil recurrir a la dualidad largo/corto y sus referencias en el espacio. Así pues, podemos usar líneas cortas y largas o líneas verticales y horizontales. Tiene un gran efecto entre los más pequeños la vinculación a objetos reales, como puede ser un tren largo y uno corto, un autobús y un coche, una persona muy alta y otra más menuda. Aconsejamos también apelar al sonido que emiten diferentes elementos contrastantes entre sí, como es el caso de un barco con su sirena y una gota de lluvia que cae a un charco, o un ladrido de un perro y un mugido de una vaca.

De la misma forma podemos recurrir al tamaño físico, representando los sonidos largos con un algo grande y los cortos con algo pequeño. Superada esta etapa, y al igual que indicábamos con el contorno melódico, sugerimos cambiar la relación, siendo un elemento pequeño el que representa un sonido largo y uno grande el que indique un sonido corto.

En el caso de querer describir la velocidad y el *tempo*, siempre es efectivo el

uso de una persona corriendo o una caminando, un león o un hormiga, e incluso un camión y una bicicleta para que el alumno lo asocie con las notas rápidas y lentas. En este caso del *tempo* no recomendamos usar otras metáforas que puedan confundir a los niños.

Por último, y en el caso de la intensidad, lo más efectivo es recurrir a la dimensión. De esta forma un círculo grande será interpretado como algo que suena más fuerte que uno pequeño, un coche grande sonará más fuerte que uno pequeño, un pez pequeño como algo más suave que uno grande, etc. Al igual que los anteriores parámetros, el mundo que nos rodea se nos presenta como un espacio inspirador en el que podemos usar un aspirador para indicar que es mayor volumen que el que produce un plumero o un transatlántico en comparación con un pequeño barco de vela.

En cualquier caso, tenemos ante nosotros un sinfín de posibilidades para educar musicalmente a nuestro alumnado de una forma creativa, solamente tenemos que abrir los ojos y, sobre todo, las orejas. Invitar a nuestros alumnos a descubrir, a relacionar, a vincular, a crear. Solo de esta forma podremos estar a la altura de los retos educativos que este nuevo siglo nos está planteando. ¡Animémonos a afrontarlos!

Bibliografía

- Ballesteros, M. (2012). Recursos didácticos para la audición musical en la educación infantil. *Eufonía*, 54, 103-110.
- Barniol, E. (1998). Pensamiento pedagógico y acción educativa de Zoltán Kodály. *Música y Educación*, 35 (3), 85-102.
- De las Heras, R. (2015). *Zapateado flamenco. El ritmo en tus pies Vol.1. Ejercicios de negras*. Barcelona. Boileau.
- Montón, J. y Del Pozo, T. (2016). *Flamenco Kids en el Jalinro*. Madrid. Karonte.
- Riaño, Mª E. y Cabedo, A. (2013). La importancia del patrimonio musical en el aula. Estudio sobre la opinión del profesorado en educación infantil. *Eufonía*, 58, 67-78.
- Schafer, M. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi.

Biografía de los autores

Diego Calderón-Garrido

diego.calderon@unir.net

Doctor en Historia del Arte por la Universidad de Barcelona. Máster en Música como Arte Interdisciplinar y Máster en Docencia Universitaria por la Misma Universidad. Titulado Superior en Jazz y Música Moderna por el Conservatorio Superior de Navarra. En la actualidad trabaja en el Departamento de Música y su Didáctica de la Universidad Internacional de La Rioja. Anteriormente ha trabajado en la Universidad de Barcelona, la Universidad Rovira i Virgili y el Conservatorio Superior de Música del Liceu. Ha realizado estancias docentes y de investigación en la Universidad de Coimbra (Portugal) y en el Kecskemét College (Hungria). Es autor de más de 50 artículos y libros de investigación sobre diversas áreas de conocimiento relacionadas con la música.

Rosa de las Heras-Fernández

rosa.heras@unir.net

Doctora en Música y Danza por la Universidad Rey Juan Carlos. Máster en Artes Escénicas. Titulada en música y danza en los Conservatorios de Madrid. Amplia experiencia profesional como bailarina y coreografía de flamenco. En la actualidad es profesora de Música y Danza y jefa del Departamento de Música y su Didáctica de la Universidad Internacional de La Rioja. Entre sus publicaciones destacan 3 Libros - DVD y un Libro-CD para el aprendizaje del ritmo del zapateado flamenco junto con varias publicaciones en revistas científicas.

TANIA VERÓNICA IBÁÑEZ GERICKE

Facultad de Artes - Universidad de Chile

tanitaig@gmail.com

Relato de experiencia pedagógica

Creación, interpretación y audición Integración estratégica para el aprendizaje de la armonía en estudiantes de interpretación musical

Resumen

Nueve estudiantes de interpretación musical pertenecientes al último año de un curso de Solfeo y Práctica Auditiva realizaron la actividad didáctica de crear una pieza musical en pequeños grupos, con el propósito de poner en práctica materias de armonía presentes en el programa de estudios del curso. Orientándose de acuerdo a una pauta de trabajo, elaboraron estas piezas para sus instrumentos de especialidad respectivos. Posteriormente, las creaciones fueron interpretadas por cada grupo al resto del curso, para que estos descubrieran auditivamente los enlaces armónicos utilizados en ellas. Los estudiantes se mostraron muy motivados al asumir el desafío de crear, actividad poco habitual para la mayoría. Las piezas instrumentales fueron atentamente escuchadas y comentadas por el curso y cada grupo logró describir sus trabajos demostrando dominio teórico sobre la unidad pedagógica en cuestión. En cuanto al reconocimiento auditivo de la armonía utilizada en ellas, los estudiantes lograron muy buenos resultados, pese a que anteriormente la mayoría manifestaba dificultades en esta materia. En esta comunicación planteo algunas hipótesis surgidas a lo largo del ejercicio de mi docencia, tomando como referencia la experiencia con este grupo de estudiantes, quienes presentaban desempeños inusualmente bajos en la resolución de ejercicios auditivos armónicos. Expongo de manera crítica la forma en que son llevadas a cabo algunas de las actividades didácticas orientadas al desarrollo del oído armónico y propongo algunas ideas para contribuir a mejorar estas prácticas pedagógicas.

Palabras Clave:

didáctica de la música, aprendizaje de la armonía, educación musical, lenguaje musical, estrategias didácticas.

Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura. ISSN 1853-0494

<http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>

Epistemus es una publicación de SACCoM (www.sacom.org.ar).

Vol. 5. N° 2 (2017) | 88-97

Recibido: 06/09/2017. **Aceptado:** 22/12/2017.

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.5.3856.2

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura), agregando la dirección URL y/o un enlace a este sitio: <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada.

La licencia completa la puede consultar en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



TANIA VERÓNICA IBÁÑEZ GERICKE

Facultad de Artes - Universidad de Chile

tanitaig@gmail.com

Pedagogical experience report

Creation, interpretation and audition Strategical integration for learning harmony in musical interpretation students

Abstract

Nine students of Musical Performance belonging to the last year of a course of Solfege and Ear Training realized the didactic activity of creating a musical piece in small groups, with the purpose of putting into practice matters of harmony present in the course syllabus. Orienting themselves according to a pattern of work, they elaborated these pieces for their respective instruments. Subsequently, the creations were interpreted by each group to the rest of the course, so that these discovered audibly the harmonic bonds used in them. Students were very motivated to take on the challenge of creating, unusual activity for most. The instrumental pieces were carefully listened to and commented on by the course and each group managed to describe their works demonstrating theoretical mastery over the pedagogical unit in question. As for the auditory recognition of the harmony used in them, the students achieved very good results, although in the past most of them presented difficulties in this matter. I present in this paper some hypotheses that have emerged during my teaching practice, taking as reference the experience with this group of students, who presented unusually low performances in the resolution of harmonic auditory exercises. I critically describe the way in which some of the didactic activities aimed at the development of the harmonic.

Key Words:

didactics of music, harmony learning, musical education, musical language, didactic strategies.

Introducción

Dentro de las reflexiones que me han acompañado durante mi experiencia docente han estado presentes las que se refieren a ciertas prácticas que a veces llevamos a cabo como si estuvieran sacralizadas y sobre las que no correspondiera ningún tipo de cuestionamiento. Solo están ahí, sin edad ni pasado, para ser reproducidas y perpetuadas en un acto muchas veces mecánico.

Particularmente, me referiré a las prácticas orientadas al desarrollo del oído armónico que se realizan en el curso de lenguaje musical; a un momento de crisis que viví con ellas; y al instante en que constaté, a partir de la creación de una actividad didáctica, resultados sorprendentes de aprendizaje en estudiantes que no lograban salir adelante, quebrando con ello el rumbo inercial por el que yo misma estaba conduciendo los aprendizajes de mis alumnos.

Comenzaré aclarando algunas de las características de la asignatura de lenguaje musical que se imparte en la universidad en que trabajo, y que son similares en sus aspectos fundamentales a las de otras instituciones de mi país. Me refero a la Facultad de Artes de Universidad de Chile, heredera del tradicional y conocido Conservatorio Nacional de Música de Santiago de Chile.

El aprendizaje del lenguaje musical se aborda en los primeros años de estudio, mediante un curso llamado Solfeo y Práctica Auditiva, el que es impartido a los estudiantes de interpretación musical y composición¹. Tiene una duración de tres a cinco años –dependiendo de la edad de los estudiantes–, con una frecuencia de dos sesiones de una hora y media por semana. Se abordan principalmente dos ámbitos: el solfeo de partituras y la educación auditiva. Este último ámbito, a su vez, se enfoca principalmente en el desarrollo de habilidades de transcripción melódica y rítmica, y en menor medida en el desarrollo del oído armónico. La armonía, presente en el programa de estudio de la asignatura, ha sido el aspecto menos desarrollado en términos de las actividades didácticas que lo caracterizan, siendo estas muy escasas y construidas sobre pocos recursos². Prácticamente no existe un abordaje de estos contenidos en función de los perfiles de los estudiantes. No hay un espacio suficiente para su análisis en diferentes contextos, estilos, formas, procedencias culturales o históricas. No hay comparaciones ni audiciones en diversos formatos –en vivo o envasados–; no hay reflexión, no hay creación. En cuanto a su práctica auditiva, estas actividades principalmente se realizan en

1. Próximamente se pretende implementar un programa innovado de este curso, que integre la armonía, la práctica del canto, el solfeo, la educación rítmico-corporal y la auditiva, el cual está actualmente en etapa de diseño.

2. Cabe señalar que los estudiantes cursan una asignatura específica de armonía en al finalizar Solfeo y Práctica Auditiva. Sin embargo, en este curso el desarrollo auditivo no es prioritario. El aprendizaje de la armonía se desarrolla fundamentalmente a partir de ejercicios escritos en pentagrama.

base a la audición de acordes y enlaces armónicos interpretados en el piano por el profesor.

Es así que cada cierto tiempo entre mis colegas hemos reconocido que algunas de las actividades que están en función del aprendizaje de la armonía no se insertan de manera eficaz en el plan formativo de los estudiantes y no logran integrarse de manera articulada con los otros saberes. Y es que hemos cumplido con “enseñar” teórica y auditivamente acordes, especies, posiciones, estados y secuencias armónicas enlazadas, sin reflexionar en profundidad cuál es el propósito de todo ello.

Adicionalmente y de manera particular respecto de la práctica auditiva, este aspecto se convierte frecuentemente en una complicación para los estudiantes de interpretación musical, quienes, comparándose con los estudiantes de la carrera de composición, se sienten en desventaja con relación a sus resultados en los dictados sobre esta materia. En el mejor de los casos, se esfuerzan en reconocer acordes con el objetivo de subir sus calificaciones, pero sin comprender para qué podría servirles toda esa información y ejercitación más allá de subir su promedio de notas.

Manifestación del problema

Hace unos pocos años me enfrenté a una situación particularmente compleja con relación a la práctica auditiva armónica en uno de mis cursos. Se trataba del último año de Solfeo y Práctica Auditiva, conformado por nueve estudiantes de interpretación musical correspondientes a las menciones de violín, violoncello, flauta traversa, piano y guitarra, a quienes en general les costaba mucho reconocer los ejercicios auditivos armónicos, en especial las secuencias armónicas enlazadas.

Especialmente bajos eran los resultados que obtenían tres jóvenes, quienes no lograban identificar ni las más sencillas secuencias armónicas. Coincidentemente, las tres estudiantes —dos de violín y una de flauta traversa—, poseían oído absoluto. Ellas decían que no lograban distinguir los sonidos que constituían cada acorde dentro de la masa sonora que escuchaban. En ese momento yo aún ignoraba que este comentario sería relevante para comprender la problemática de la armonía para el músico en formación, con una mayor amplitud de miras. Intuía que esta condición podía tener algo que ver con la dificultad que manifestaban, y aunque tenía algunas ideas que podían ayudar a comprender este fenómeno, no contaba todavía con suficiente evidencia para ello. Es así que les era muy difícil saber, por ejemplo, si un acorde estaba en primera inversión, en posición de octava o reconocer una cadencia clásica dentro de una secuencia de acordes enlazados.

Fue entonces cuando me propuse abordar las secuencias armónicas desde la creación y la interpretación, pensando que un formato distinto al habitual y

más cercano al quehacer musical de los estudiantes, podría ayudar a que logran mejores resultados. Además, ya contaba con cierta experiencia trabajando con ellos en base a tareas de creación sobre otros tipos de temas, en especial rítmicos. Había observado además, un gran entusiasmo por parte de ellos al enfrentarse al desafío de plasmar sus ideas musicales en una pieza –asunto que en un principio les parecía imposible de realizar–, para luego sorprenderse con sus resultados y con la aceptación de sus propuestas por parte de sus pares.

De los nueve estudiantes, solo tres estudiaban instrumentos de tipo armónico –dos de ellos guitarra y uno piano–. Esto último añadía al desafío didáctico la incertidumbre de si podrían pensar sus creaciones en función de la armonía, integrando bajo este enfoque a los instrumentos melódicos con los armónicos disponibles en el curso.

Reflexiones iniciales hacia la construcción de una hipótesis

Dentro del grupo había solo un estudiante que obtenía excelentes resultados en todos los ejercicios auditivos de tipo armónico. Estudiaba guitarra, instrumento que me parecía, por su naturaleza, podía influir positivamente en sus facilidades de comprensión auditiva. Pero estaban también los otros dos estudiantes de instrumentos armónicos –guitarra y piano–, quienes no lograban obtener buenos resultados. Esto me indicaba que esta condición no bastaba por sí sola como para afirmar una correlación con buenos rendimientos en esta materia. Estos dos últimos alumnos coincidían, además, en que no contaban con experiencias previas de creación musical y se habían integrado en el último año al curso, por lo que ni siquiera habían tenido la experiencia de realizar otras tareas anteriormente, a diferencia de todos sus compañeros. Al contrario de estos dos casos, el estudiante de guitarra con buen desempeño, pasaba un tiempo importante dedicado a la improvisación y la creación. Sus tareas de creación siempre estaban acompañadas de una exposición muy detallada de las decisiones composicionales tomadas y de una excelente descripción de su obra en cuanto a sus aspectos estructurales como la forma, la armonía y las líneas melódicas presentes.

Fue entonces cuando pensé que su facilidad para comprender la armonía y reconocer auditivamente todos los ejercicios de la clase podía estar vinculada no solo a la práctica sistemática en un instrumento de tipo armónico, sino además con el tiempo dedicado a la creación y, por supuesto, a la reflexión asociada a esta. Relacioné sus resultados con los obtenidos por los estudiantes de composición, quienes, obviamente, dedican un tiempo importante al trabajo creativo. Esto me llevó a pensar que la actividad creativa, cuando va acompañada de una profunda reflexión sobre sus elementos musicales constitutivos en un acto de manipulación deliberada de los mismos, es relevante como medio para comprender el lenguaje

musical académico, en que la armonía tonal ocupa un lugar preponderante. Complementariamente, asocié esto con la variable motivacional, postulando así que la actividad de creación vincula de manera natural las materias de un curso –a veces tratadas áridamente– con las preferencias musicales y/o con el contexto musical en que los estudiantes están inmersos, debido a que ellos tienden a elaborar sus composiciones de acuerdo a las características del mundo musical que les rodea. Valiéndose de las herramientas y contenidos tratados en el curso, los estudiantes manipulan estos elementos hasta encontrar las combinaciones que les hacen sentido, es decir, que son coherentes con las que habitualmente escuchan e interpretan y que están almacenadas en su memoria, integrando también lo que podrían ser soluciones novedosas o transgresoras con respecto a las expectativas típicas de la sintaxis musical tonal.

Características de la experiencia didáctica

Considerando los antecedentes del curso y mis reflexiones e hipótesis iniciales, planifiqué la actividad didáctica sobre la tarea de creación con las siguientes características:

- Creación grupal a tres voces (como mínimo), basada en una secuencia de acordes con los contenidos armónicos estudiados en la unidad pedagógica.
- Duración máxima de la creación: un minuto.
- Distribución de las voces instrumentales: voz grave para el estado de los acordes; voz aguda para la melodía principal de la composición; voz intermedia para completar el acorde o realizar la síntesis armónica, en caso de tratarse de un instrumento armónico.
- Interpretación de la creación en vivo, por los miembros del grupo.
- Presentación sintética de la creación en formato partitura, utilizando el sistema de notación funcional de la armonía trabajado durante la unidad pedagógica.
- Exposición oral sobre la creación, que dé cuenta del proceso de trabajo creativo grupal, con sus características principales, fortalezas y dificultades.
- Audición analítica de cada creación por el resto del curso (tipo “dictado”), para el reconociendo de sus elementos armónicos constitutivos.
- Registro en video de cada creación y subida a plataforma YouTube, para

permitir el acceso a estas por cualquier integrante del curso posteriormente.

Resultado de la experiencia

Tal como imaginaba, las creaciones no se hicieron esperar y fueron estrenadas en la clase con entusiasmo por cada ensamble. Podían reconocerse en ellas rasgos de diferentes tipos de música. Cada una presentaba además elementos que no habían sido vistos en el curso, y que los estudiantes identificaban y describían de acuerdo a sus conocimientos “extra-conservatorio”, o bien desde la imaginación y la intuición.

La audición de cada creación se realizó en dos momentos. En una primera escucha los auditores –por indicación mía– no debían mirar la partitura. Esto, con el fin de promover una percepción global de la música –no centrada en su relación con la partitura–, en que se “dejaran seducir” por la obra. Luego de este primer momento, los estudiantes comentaron con interés y respeto cada pieza musical presentada.

Posteriormente cada creación fue nuevamente interpretada de principio a fin sin detenciones y luego por frases, momento en que los estudiantes –aún sin mirar las partituras–, de manera individual, realizaron el ejercicio de identificar las funciones armónicas escuchadas. Fue aquí cuando se produjo un resultado inesperado. Los alumnos identificaron con impresionante facilidad cada una de las funciones armónicas, incluso con detalles que involucraban aspectos que no habían sido vistos en clases, como por ejemplo, ciertas tensiones de los acordes producidas por notas de paso o de vuelta, o la identificación del lugar que cada nota ocupaba dentro de un acorde. Los resultados de las estudiantes con oído absoluto fueron sin duda los más precisos, sin embargo todo el curso participó con distintos aportes, siendo, en mi opinión, sus vivencias como instrumentistas el origen de los saberes que en ese momento fluían a borbotones. Ellos relacionaban el comportamiento global de lo escuchado y el de las diferentes voces con su propia experiencia como intérpretes, reconociendo patrones o gestos típicos en cada pieza musical.

Por lo anterior, a las hipótesis iniciales agregué otra, que apuntaba específicamente al desarrollo de las habilidades de reconocimiento auditivo de la armonía: la audición de ensambles instrumentales con timbres diferenciados, cercanos a la experiencia musical de los auditores, favorece el reconocimiento de las voces presentes y el comportamiento armónico de estas.

Fue así que esta actividad didáctica resultó un medio para el aprendizaje muy significativo para cada estudiante. A través de la creación, la reflexión y la audición en formatos cercanos, mejoraron notablemente sus desempeños en los ejercicios

de práctica auditiva, pero más importante que esto, comprendieron a partir de su propia experiencia –como creadores y como auditores– el comportamiento de la armonía en el lenguaje tonal, estableciendo de forma natural los vínculos entre las nuevas materias y sus registros previos.

Discusión

Indudablemente, existen diferentes vías para acceder al conocimiento y obtener aprendizajes sólidos. En mi opinión, los docentes debemos ofrecer la posibilidad a los estudiantes de explorar diferentes rutas y trabajar con ellos desde más de un punto de vista. Esto incluye la ejercitación a partir de diferentes tipos de fuentes sonoras. Durante décadas el piano ha sido el instrumento hegemónico dentro de la clase de lenguaje musical. Este posee características que favorecen la comprensión de muchos elementos de la música, cuando son utilizados con criterios didácticos adecuados a los propósitos formativos. Sin embargo, debemos considerar que el uso del piano como único recurso para trabajar el oído armónico puede no resultar eficaz en todos los casos.

La situación de las tres estudiantes con oído absoluto me hizo recordar a otros alumnos que conocí con esta particularidad, quienes, contrariamente a estas tres jóvenes, destacaban por su facilidad para reconocer acordes o funciones armónicas a partir de secuencias interpretadas en el piano. Ellos, coincidentemente, eran todos estudiantes de piano y puedo presumir que durante esa etapa de su formación –en que fueron mis alumnos– estuvieron expuestos al sonido de su propio instrumento unas cuantas horas diarias, cada vez que se sentaban a estudiar piano. Esto me hace descartar la idea de que exista una correlación directa entre esta condición y las capacidades –o dificultades– de discriminación armónica, para inclinarme hacia la idea de que sería la frecuencia de exposición a un determinado timbre lo que incidiría en el reconocimiento del comportamiento sonoro de un instrumento.

Bajo esta perspectiva, la experiencia de cualquier estudiante instrumentista determinaría una mayor sensibilidad hacia los instrumentos que tocan, así como también hacia los timbres de los otros instrumentos con que habitualmente conviven.

Particularmente, me resulta interesante la manera en que las tres jóvenes manifestaban su dificultad para reconocer “las notas del acorde” en los ejercicios armónicos. Ellas probablemente al escuchar un acorde determinado, percibían una masa sonora que es reconocida como unidad y no como diferentes voces agrupadas en un bloque acordal. Tras esto, me pregunto: ¿por qué comprender el lenguaje armónico únicamente desde la fragmentación de sus partes? Si bien para muchos estudiantes resulta sencillo ubicar auditivamente la posición o el estado de

un acorde calculando la distancia de las voces que los determinan con respecto a la fundamental o de acuerdo a determinados ejes tonales, para otras personas estas estrategias, aunque las pueden comprender, resultan ineficaces. En el caso del piano como fuente de producción sonora de acordes, se genera un nuevo cuerpo, que morfológicamente es más que la suma de sus componentes por separado. Este nuevo cuerpo está en función a su vez de otras estructuras, y la disposición o forma en que se presenten los acordes dentro del discurso completarán su significado, siendo por este motivo necesario un análisis de relaciones con los otros elementos constitutivos de la música.

Por lo tanto, pienso que es necesario considerar distintos enfoques que puedan complementarse para favorecer la comprensión y el aprendizaje de una mayor diversidad de estudiantes de acuerdo a sus capacidades y estilos cognitivos, y para ofrecer la oportunidad de acceder al conocimiento a través de diferentes miradas. Algunas de estas pueden ser, por ejemplo, desde la morfología musical, desde el análisis schenkeriano o bien desde el análisis musemático propuesto por Philip Tagg (por citar algunos). Estas y otras vías sin duda enriquecerán los aprendizajes de todos los estudiantes, no tan solo de quienes presentan mayores dificultades. Sin embargo, estoy consciente de que esto no es una tarea sencilla, debido a que implica muchas veces ampliar nuestros propios conocimientos, y dedicar energía y tiempo para revisar nuestras metodologías y bases teóricas.

Construir el aprendizaje de la armonía a partir del concepto de nota musical como único pilar rector es insuficiente y limitado, careciendo de eficacia en casos como los que he compartido. Particularmente, en el caso de las alumnas con oído absoluto, en algún momento se sintieron menos capaces que sus compañeros, debido a que no lograban procesar la información auditiva como el resto de sus compañeros. Esta situación, sin embargo, ha sido en una medida importante, consecuencia de la forma de pensar la música que ha primado en la educación de conservatorio desde el siglo pasado, en que se la ha considerado como un objeto científico posible de diseccionar, de manera aséptica y sin involucrarnos. En caso de soportarnos en este pilar, comprobaremos su fragilidad al encontrar situaciones como las referidas en este escrito, y que afortunadamente en mi caso, remecieron mis creencias y me motivaron a buscar nuevos caminos.

Por otra parte, al ser los estudiantes quienes construyen su conocimiento, se amplía el caudal de información que circula al interior del curso. Esto no quiere decir que el profesor deba, necesariamente, conocer en profundidad cada elemento que es traído a la clase, sino que debiera ser más bien un conductor y un facilitador de estos aprendizajes. Sin duda emergerán inquietudes que llevarán al docente a investigar, produciendo un efecto positivo en su práctica pedagógica, cada vez renovada y nutrida de la experiencia viva con la música.

Finalmente y de acuerdo a las dos hipótesis iniciales, creo que la familiaridad

con la fuente sonora y la actividad de creación musical constituyen dos elementos que combinados facilitan el aprendizaje de la armonía y mejoran el oído armónico. Una didáctica del aprendizaje armónico basada en estos dos elementos es coherente con una visión constructivista del aprendizaje, que considera los intereses y saberes previos de los estudiantes como elementos fundamentales en la construcción del aprendizaje. La incorporación de actividades didácticas que consideren estos elementos no constituye, por cierto, una novedad en términos pedagógicos. Sin embargo, en el contexto académico de conservatorio emergen como verdaderas soluciones rupturistas, debido a la (todavía) insuficiente reflexión sobre la pertinencia de algunas de nuestras prácticas docentes con relación a los actuales perfiles profesionales y necesidades formativas de los estudiantes.

Biografía de la autora

Tania Verónica Ibáñez Gericke

tanitaig@gmail.com

Licenciada en música, postulada en musicoterapia y magíster en musicología de la Universidad de Chile, se desempeña como académica de la Facultad de Artes de la misma universidad desde 1998, dentro del Área Teórico Musical, la cual coordina desde 2015. Compositora e intérprete, ha producido varios fonogramas junto al Taller Tambor, grupo que creó en el año 2005. Entre sus producciones más destacadas se cuentan *Hablando, Cantado y Palabreando* (2005), financiada por la Facultad de Artes de la Universidad de Chile y Nestlé Chile; y *Érase una vez ... el barrio* (2014), financiado por el Fondo de la Música del CNCA. Su trabajo como musicoterapeuta lo ha desarrollado principalmente con niños y niñas, en vínculo con la educación musical. Dentro de esta labor, destaca la creación de los arreglos musicales para el fonograma *Comunicantando*, material educativo para el desarrollo del lenguaje, financiado por la Fundación Escúchame.

BEGOÑA TORRES GALLARDO

Facultad de Medicina - Universidad de Barcelona (UB)

btorres@ub.edu

Relato de experiencia pedagógica

La asignatura “Anatomía Funcional de la Voz” Veinte años de pedagogía de la voz en los estudios de Medicina de la Universidad de Barcelona

Resumen

En este trabajo presento la asignatura optativa Anatomía Funcional de la Voz, que imparto en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona (España) desde el curso académico 1997/1998. Creé esta asignatura porque consideré que era necesario que los estudiantes de medicina tuvieran un conocimiento profundo de la voz normal para poder así comprender sus trastornos. La asignatura ha ido sufriendo a lo largo de los años cambios derivados de la entrada de las nuevas tecnologías y de los nuevos métodos docentes en la universidad. En la actualidad consta de nueve sesiones teóricas presenciales y se cierra el con un taller de Técnica Vocal de carácter voluntario. Los estudiantes realizan tres actividades individuales evaluables a través del Campus Virtual de la Universidad de Barcelona (plataforma Moodle). Las dos primeras son de autoobservación de la postura y de la respiración, y la tercera consiste en la creación de una base de datos de voces, habladas o cantadas (de dominio público). Asimismo, los estudiantes preparan en pequeños grupos un trabajo escrito sobre algún tema relacionado con la voz normal que sea de su interés, que les permite llevar a cabo una revisión y análisis de aspectos concretos de la voz. Creo que esta asignatura permite a los estudiantes adquirir una visión amplia y multidisciplinar de la voz. Tras haber llegado a su vigésima edición, estoy muy satisfecha de los resultados, no sólo académicos, que siempre son de gran calidad, sino también por la buena acogida que siempre tiene entre el alumnado.

Palabras Clave:

voz normal, anatomía de la voz, voz hablada, voz cantada, técnica vocal.

Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura. ISSN 1853-0494

<http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>

Epistemus es una publicación de SACCoM (www.sacom.org.ar).

Vol. 5. Nº 2 (2017) | 98-110

Recibido: 05/09/2017. **Aceptado:** 27/12/2017.

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.5.3850.2

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura), agregando la dirección URL y/o un enlace a este sitio: <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada.

La licencia completa la puede consultar en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



BEGOÑA TORRES GALLARDO

Facultad de Medicina - Universidad de Barcelona (UB)

btorres@ub.edu

Pedagogical experience report

The subject "Functional Anatomy of the Voice" Twenty years of vocal pedagogy in medicine studies at University of Barcelona.

Abstract

In this work I present the optional subject Functional Anatomy of the Voice, which I teach in the Medicine Faculty of the University of Barcelona (Spain) since the academic year 1997/1998. I created this subject because I considered that it was necessary for medicine students to have a deep knowledge of the normal voice in order to understand its disorders. The subject has undergone some changes arising from the use of new technologies and new teaching methods in the university. Currently it consists of nine theoretical classroom sessions and it ends with a voluntary Voice Technique workshop. Students must carry out three individual assessable activities through the Moodle platform in the Online Campus (Campus Virtual) of the University of Barcelona. The two first ones are of self-observation of the position and breathing, the third one consists on the creation of a voice database, of spoken or sung voices (of public domain). Students must also prepare in small groups a written essay on a topic related to normal voice they are interested in, which allows them to carry out a review and analysis of specific aspects of the voice. I believe this subject allows students to gain a wide and multidisciplinary view of the voice. After having reached its twentieth edition, I am very satisfied with the results, not only from an academic point of view (academic results are always of high quality), but also because it is always very favorably received by students.

Key Words:

normal voice, voice anatomy, spoken voice, sung voice, vocal technique.

Introducción

En el curso académico 1997/1998 creé la asignatura *Anatomía Funcional de la Voz*, que en el pasado curso 2016/2017 llegó a su vigésima edición. Se trata de una asignatura optativa de 4 créditos ECTS (en el Plan de Estudios actual) ofertada a los estudiantes de tercer curso que poseen un conocimiento amplio de la anatomía humana que han estudiado en primer y segundo curso.

Tradicionalmente, la voz no ha sido el foco principal de los estudios de anatomía. En los textos clásicos se hace referencia a la voz a un nivel secundario, pero sin entrar en los detalles de sus características físicas (tono, timbre e intensidad) y, por consiguiente, sin explicar cómo pueden influir y cambiar estas características, por ejemplo, la posición de los labios o la presión intraabdominal. Por ello, en la asignatura estudiamos las distintas partes del aparato vocal, analizando sus distintos elementos y viendo cómo interactúan para producir la voz.

La asignatura se estructura mediante clases presenciales de dos horas de duración, actividades individuales realizadas por los estudiantes a través del Campus Virtual (plataforma Moodle) y mediante la realización de un trabajo grupal.

En las clases teóricas presenciales se estudian distintos aspectos funcionales incidiendo siempre en la voz. Las clases se acompañan de vídeos de voces cantadas o habladas que son analizadas en el aula y de ejemplos que realizo con mi propia voz, relacionando así las diferentes estructuras con sus funciones específicas y coordinadas. Junto a estas clases que imparto, se cuenta con la presencia de profesores invitados que aportan nuevos puntos de vista y análisis.

Los alumnos realizan, asimismo, tres actividades guiadas a través del Campus Virtual que les permiten explorar aspectos de relevancia que tendrán que considerar si en un futuro trabajan como médicos terapeutas de la voz. Las dos primeras son actividades corporales de autoobservación y concienciación, donde se exploran, respectivamente, postura y respiración, y la tercera es una actividad de análisis de una voz cantada o hablada.

Para cerrar la asignatura, el último día de clase, con la ayuda de un profesor de canto, los estudiantes realizan individualmente o en pequeños grupos, un seminario de técnica vocal, poniendo en práctica todos los conocimientos teóricos y prácticos estudiados durante el curso.

Objetivos de la Asignatura

Los objetivos de la asignatura pueden resumirse como sigue:

1. Conocer las bases anatómicas de la voz normal para comprender sus

trastornos, principalmente los derivados de un mal uso del instrumento vocal.

2. Estudiar el cuerpo humano como un todo integrado que actúa de manera coordinada para producir la voz, hablada y cantada.
3. Descubrir las características físicas de la voz (tono, timbre e intensidad) y relacionarlas con cada parte del aparato vocal y su desempeño específico.
4. Comprender cómo las ligeras variaciones en el trabajo del aparato vocal pueden conducir a cambios fácilmente audibles en la voz resultante.

Estructura del Curso

I. Clases presenciales teóricas

Los estudiantes que deseen realizar la asignatura deben haber aprobado previamente las asignaturas de anatomía humana de primer y segundo curso. Partiendo de este conocimiento, se estudia la función de las diferentes partes del cuerpo siempre en relación con la voz. En las clases teóricas se ponen ejemplos sonoros a los alumnos, tanto mediante ejemplos directos como mediante grabaciones, relacionando el ejemplo sonoro con las explicaciones anatómicas.

Los temas desarrollados en las clases teóricas son:

1. Conceptos generales
2. Las tres partes del aparato vocal
3. Voz, habla y lenguaje
4. Voz hablada y voz cantada
5. Tipos de voces
6. Diferentes criterios de clasificación de las voces
7. Conceptos generales de acústica
8. Timbre, tono e intensidad de la voz
9. La laringe, el vibrador del aparato fonador
10. Anatomía funcional de la laringe. Fonación
11. Posición de la laringe. Musculatura extrínseca. Influencia en el timbre de la voz. Voz de pecho y voz de cabeza

12. Cambios de la laringe con la edad. Posición en el neonato y en el adulto. Cambios en la longitud de los pliegues vocales y su relación con el tono fundamental de la voz
13. La muda vocal. La voz en los niños. La voz de los *castrati*.
14. El fuelle del aparato vocal. Pulmones, diafragma y musculatura del abdomen.
15. Tipos de respiración. Clavicular, intercostal y diafragmática. Características y estructuras implicadas. Músculos accesorios de la respiración
16. Diafragma. El músculo inspirador. Acciones del diafragma
17. La respiración diafragmática. El fuelle del aparato vocal
18. Músculos del abdomen. La espiración controlada
19. Equilibrio del diafragma/musculatura del abdomen. El apoyo de la voz
20. Resonadores de la voz. Generalidades
21. La faringe como caja de resonancia
22. Velo del paladar o paladar blando. Influencia sobre la voz
23. La boca como cavidad de resonancia. Posición de la lengua, los labios y la mandíbula. Timbre, cobertura y proyección de la voz
24. Cavidad nasal y senos paranasales
25. Postura. Vías miofasciales
26. Conclusiones. Relaciones funcionales de todas las estructuras estudiadas en la producción de la voz

Las clases teóricas son de dos horas de duración y de periodicidad semanal. En el curso académico 2016/2017 se realizaron seis clases impartidas por mí donde se han analizado los distintos aspectos reseñados. Dado que los alumnos poseen un amplio conocimiento de la anatomía humana, las clases se centran en estudiar la voz, en comprender el papel de las distintas estructuras que en cursos precedentes se han estudiado con detalle pero que no se han relacionado con la voz. Se estudian todos los elementos por separado así como su trabajo conjunto y coordinado. Realizo ejemplos sonoros con mi propia voz para poner de manifiesto cómo pequeños cambios en el funcionamiento del aparato vocal se traducen en cambios audibles en la voz.

Visualizamos grabaciones de voces habladas y cantadas y las analizamos en relación a sus características sonoras generales. Las voces cantadas utilizadas son

tanto procedentes del mundo de la música clásica como de la música moderna. Al inicio de la asignatura llevaba al aula voces de grandes cantantes de ópera que analizaba con los alumnos pero me di cuenta de que no eran sus voces. La mayoría no las conocía y nunca se había interesado por la música clásica o la ópera. Por ello, introduje voces modernas, voces que ellos escuchan. Algunas de cantantes que tienen una trayectoria de 20 o 30 años lo que me permite comparar cómo cantaban al inicio de sus carreras y cómo lo hacen ahora, así como contextualizar la forma de emisión en su momento social. Esto fue un cambio de gran éxito y hoy visualizamos juntos vídeos de YouTube y sin duda es una actividad que les interesa y divierte.

Junto a las clases que realizo, en que se desarrollo el temario específico de la asignatura, se llevan a cabo sesiones a cargo de profesores invitados. Con ello, pretendo que los alumnos adquieran una visión más amplia e interdisciplinar de la voz. En el pasado curso se realizaron tres clases de dos horas de duración. Contamos con la participación del Profesor Nicolás Alessandrini quien impartió una charla sobre *La psicología del desarrollo y construcción de conceptos y habilidades performativas*; de los Profesores Susana Caligaris y Philip Salmon que impartieron una Charla-Taller sobre *La voz cantada y la técnica vocal*; y de las Profesoras Claudia Capandegui, Andrea Pineda y Virginia Zangroniz, quienes realizaron una videoconferencia sobre el tema *Atención integral a personas trans. Aspectos legales, fonoaudiológicos, psicológicos y hormonales*.

2. Actividades a través del Campus Virtual

Cuelgo en el aula Moodle dos actividades corporales, de postura y respiración, para que los estudiantes las hagan autónomamente. En las actividades les propongo hacer una autoobservación de su postura y respiración para relacionarlas con lo que se ha explicado en las clases presenciales. Una vez hecha la autoobservación deben responder unas preguntas al respecto. La respuesta la han de enviar a un espacio de foro que tienen en el aula Moodle para cada actividad. Así los estudiantes pueden compartir sus experiencias con el resto de compañeros del aula. Mi papel es el de actuar como moderadora del foro virtual.

En la figura 1 vemos el espacio en el campus virtual donde se realiza la primera actividad de Postura. Se indica en rojo la fecha máxima de envío de la actividad. En el documento “ACTIVITAT 1” se encuentran las instrucciones detalladas de cómo realizar la actividad así como una serie de preguntas al respecto. Los alumnos deben enviar sus respuestas en un correo al espacio de foro compartido “Fòrum de l’Activitat 1”.

Para la Actividad 2 de Respiración he creado un espacio de características similares (fig.2). Como en el caso precedente cuelgo un documento con instrucciones y preguntas, y abro un espacio de foro específico para esta actividad.

Como tercera actividad, pido a los estudiantes que compartan grabaciones de voces habladas y cantadas (siempre de dominio público) en una base de datos Moodle. Como en las dos actividades anteriores, creo un espacio específico para esta actividad en el aula virtual. En él enlazo un documento “ACTIVITAT 3” en el que se detalla cómo proceder. He creado, asimismo, una base de datos Moodle a la que se accede desde este espacio clicando en el enlace “Compartir veus” (compartir voces) que vemos en la imagen (fig. 3).

La base de datos se ha configurado de forma que el estudiante al ir a añadir su entrada dispone de una lista de categorías, que identifica el tipo de voz, y puede elegir aquella o aquellas que crea definen mejor la voz que va a incorporar. Al final hay una opción abierta por si el estudiante cree que su voz no se ve reflejada en el listado (fig. 4).

Cada estudiante debe compartir una única voz de su elección. Han de ser voces de dominio público, como, por ejemplo, vídeos procedentes de YouTube. Bajo el listado de opciones cada estudiante visualiza un espacio para incorporar la URL del recurso que quiera compartir y un segundo espacio para hacer una breve descripción.

Pido a los estudiantes que hagan una sencilla valoración de la voz escogida según los parámetros estudiados en las sesiones de teoría. Durante las clases teóricas hemos analizado en el aula varias voces relacionando la emisión sonora con las características físicas que la determinan, con lo cual los estudiantes tienen suficientes elementos como para poder hacer un análisis crítico de una voz. Con la actividad pretendo que el alumnado aprenda a aplicar los conocimientos teóricos sobre una voz real no patológica, adquiriendo así una competencia básica necesaria para todo profesional de la voz. Además la actividad permite que todos los estudiantes compartan la voz elegida y su valoración, y crean un espacio de conocimiento grupal para todo el grupo aula. En mi caso actúo como moderadora vigilando que la información que se cuelgue sea de dominio público y que se ajuste a lo que se solicita.

Introduje esta actividad en la asignatura en el curso 2013/2014. Para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes creé un breve cuestionario de Google en el que se les preguntaba su opinión sobre la utilidad e interés de la actividad. Las actividades de postura y respiración vienen realizándose desde el curso 2003/2004 y siempre han sido muy bien valoradas, pero quise saber también su opinión al respecto.


Para cada uno de los ítems les pedí que puntuaran según una escala de 0 a 10; siendo 0 “Nada” y 10 “Mucho”. Respondieron al cuestionario, de forma totalmente voluntaria, un total de 21 estudiantes. La tabla 1 muestra las puntuaciones obtenidas para cada ítem. Las gráficas de las figuras 5 y 6 muestran los valores promedio y moda de los resultados para las tres actividades.

Activitat 1. Postura

Realitzarem una primera activitat individual per tal d'explorar la nostra postura.

Teniu al document *Activitat 1* explicat el contingut de l'activitat. Un cop hàgiu fet l'activitat haureu d'escriure un missatge al *Fòrum de l'activitat 1* responnent a les preguntes que hi trobareu. Cal que la vostra resposta sigui raonada.

L'activitat estarà oberta fins el 5 de març.

 ACTIVITAT 1


 Fòrum de l'Activitat 1


Figura 1. Aula Virtual. Actividad 1. Postura.

Activitat 2. Respiració

Realitzarem una segona activitat individual per tal d'explorar la nostra respiració.

Teniu al document *Activitat 2* explicat el contingut de l'activitat. Un cop hàgiu fet l'activitat haureu d'escriure un missatge al *Fòrum de l'activitat 2* responnent a les preguntes que hi trobareu. Cal que la vostra resposta sigui raonada.

L'activitat estarà oberta fins el 23 d'abril

 ACTIVITAT 2


 Fòrum de l'Activitat 2

Figura 2. Aula Virtual. Actividad 2. Respiración.

Activitat 3. Compartir veus


La tercera activitat individual consisteix en compartir gravacions sonores de veus parlades i/o cantades de domini públic. Compartirem les veus a la base de dades que teniu a aquest espai.

En la base se dades haureu de compartir una veu de domini públic (no subjecta a copyright) de la vostra elecció. Pot ser una veu per exemple a YouTube o altra plataforma legal. Junt a la URL del vídeo haureu de fer una petita explicació sobre la veu.

En cada entrada a la base hi trobareu un espai "Comentaris" per si voleu afegir quelcom a les entrades dels altres companys.

En el document *Activitat 3*, d'aquest mateix espai, teniu explicat amb detall com procedir.

Un cop finalitzada l'activitat us prego responeu la petita enquesta que teniu més avall. Moltes gràcies.

 Compartir veus


 ACTIVITAT 3

Figura 3. Aula Virtual. Actividad 3. Compartir voces.

Visualitza llista Visualitza una entrada Cerca Afegeix una entrada Exporta Plantilles Camps Predefinit

Nova entrada

Tipus: veu nasal
 veu engolada
 veu col·locada
 veu cridada
 veu sense suport
 veu amb la laringe massa baixa
 veu amb timbre homogeni
 veu amb dos timbres
 veu destimbrada
 veu de falset
 veu blanca
 altres; especificar

Enllaç: Escull un enllaç...


Descripció: 

Figura 4. Base de datos. Nueva entrada.

Actividad 1. Postura Utilidad	Actividad 1. Postura Interés	Actividad 2. Respiración Utilidad	Actividad 2. Respiración Interés	Actividad 3. Compartir voces en una Base de Datos Utilidad	Actividad 3. Compartir voces en una Base de Datos Interés
7	8	9	10	9	10
7	9	8	8	9	8
7	8	7	7	9	10
8	8	8	8	10	10
9	8	7	8	5	6
9	8	7	8	5	6
9	9	8	8	7	7
7	5	5	4	4	3
8	8	9	9	9	9
10	10	10	10	10	10
9	9	10	10	8	8
6	6	8	8	8	8
5	5	5	5	5	5
7	7	7	7	7	7
9	9	9	9	8	10
4	5	6	5	7	7
10	10	10	10	10	10
8	5	7	7	9	9
9	8	9	8	9	9
9	10	10	10	8	9
9	9	8	7	7	7

Tabla 1. Resultados del cuestionario para cada ítem.

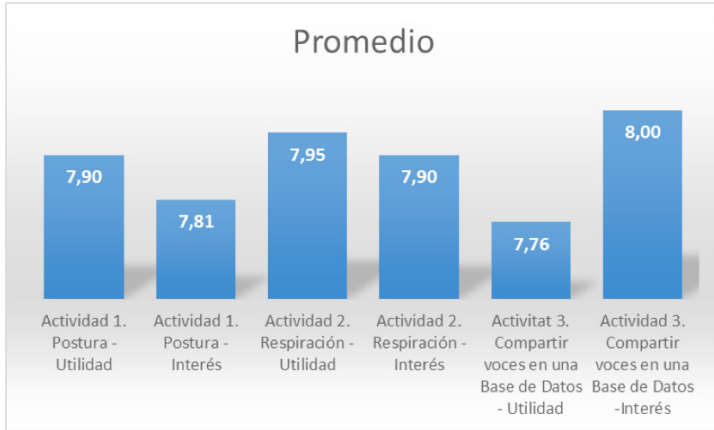


Figura 5. Promedio de los datos obtenidos para cada ítem.

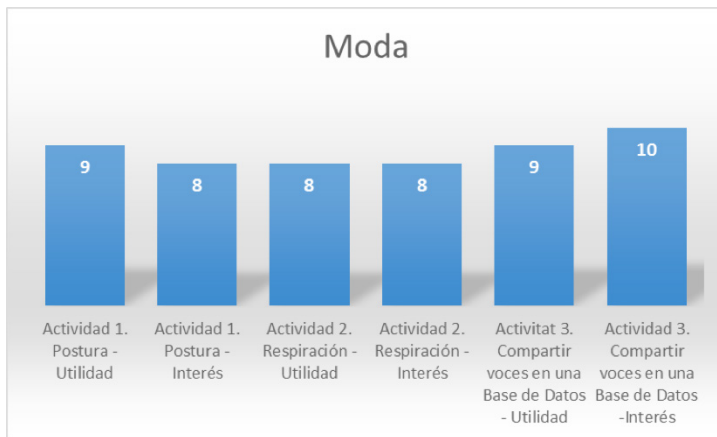


Figura 6. Moda de los datos obtenidos para cada ítem.

Como se observa en las gráficas de las figuras 5 y 6, lo más valorado respecto a la actividad Base de datos fue su interés (moda = 10). En la actividad de Postura lo mejor valorado fue la utilidad (moda = 8) y en el caso de la actividad de Respiración, utilidad e interés tuvieron unas valoraciones muy semejantes (en ambos casos moda = 8).

Para todos los ítems la mediana fue 8, lo que nos indica que en las tres actividades el 50% de los estudiantes puntuó por encima de 8 tanto la utilidad como el interés.

3. Taller de Técnica Vocal

Desde el inicio de la asignatura se realiza un taller de técnica vocal en el que los alumnos ponen en práctica lo estudiado en clase. Este taller siempre ha sido impartido por el Maestro Ferran Gimeno. Con la ayuda de un teclado, los estudiantes realizan vocalizaciones sencillas incidiendo en aspectos como la respiración, la postura o la abertura de la boca.

Esta actividad es en la actualidad voluntaria y no puntúa en la asignatura. En algunas ediciones anteriores de la asignatura fue una actividad obligatoria pero constaté que algunos estudiantes, al no ser cantantes ni desear dedicarse al canto, la realizaban de manera obligada. Por ello, dejé esta actividad como voluntaria, con lo que vienen a ella los alumnos que desean trabajar con su propia voz. Algunos han cantado en coros, otros incluso estudian canto (aunque no es lo habitual), algunos tocan algún instrumento..., pero también viene al taller alumnos que nunca han cantado. El resultado es ahora mucho más enriquecedor tanto para los estudiantes como para los profesores que participamos en la actividad.

Sistema de Evaluación de la Asignatura

Para la evaluación de la asignatura se consideran las distintas actividades individuales realizadas a través del Campus Virtual, un trabajo escrito realizado en grupo y la asistencia a las clases presenciales.

Los estudiantes deben hacer un trabajo en grupo sobre algún tema relacionado con la voz normal a partir de información fiable que se encuentre en la red. Cada grupo está integrado por 4-5 estudiantes. Les doy orientaciones sobre posibles temas a tratar así como de los aspectos formales del trabajo a través de un mensaje en el campus virtual y en el aula presencial. Sin embargo, el tema es libre y cada grupo puede trabajar aquel aspecto/s sobre la voz normal que más le interese. Antes de iniciar el trabajo cada grupo expone el tema que quiera desarrollar y llegamos a un acuerdo sobre su contenido y enfoque. El trabajo se entrega en forma de documento de texto (preferentemente PDF).

Las distintas actividades ponderan como sigue:

1. Actividades de postura y respiración: hasta un 20% de la nota final.
2. Actividad compartir voces: hasta un 20% de la nota final.
3. Trabajo en grupo: hasta un 50% de la nota.
4. Asistencia a las clases presenciales (mínimo 80%): hasta un 10% de la nota.

Algunas Reflexiones

Tras veinte años de impartir esta asignatura considero que el balance es muy positivo tanto a nivel académico como a nivel personal.

A nivel académico, creo que la asignatura ha alcanzado sus objetivos y que permite a los estudiantes adquirir conocimientos teóricos y prácticos sobre la voz normal, que en un futuro les pueden ser de mucha utilidad en su vida laboral. Pienso también que les ha mostrado otro modo de entender y vivir la voz.

A nivel personal, he de decir que me siento muy satisfecha de haber podido crear esta asignatura y ver hoy que cumple veinte años. Fue una apuesta personal y no sabía que acogida tendría ni si se podría llevar a cabo. Era una idea totalmente nueva, nunca antes en nuestra facultad se había hecho una asignatura semejante, y, por lo que sé, no existe en ninguna facultad de medicina una asignatura similar.

Agradecimientos

Quiero dar las gracias a los cientos de alumnos que año tras año se han matriculado en esta asignatura tan atípica que les invita a escuchar música y a cantar. Sin ellos nada hubiese sido posible.

Asimismo, quiero dar las gracias a los amigos que a lo largo de los años y de forma totalmente desinteresada han venido a mi asignatura. Con sus charlas los alumnos han visto otros enfoques que sin duda les han aportado nuevos elementos de reflexión y análisis. Su presencia ha enriquecido en mucho la asignatura y a todos nosotros.

Por último, y de forma muy especial, quiero dar las gracias a mi gran amigo y maestro de canto Ferran Gimeno quien desde el primer día me ha acompañado en esta aventura.

Biografía de la autora

Begoña Torres Gallardo

btorres@ub.edu

Profesora titular de Anatomía y Embriología Humana a la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona. Doctora en Biología. Máster en logopedia. Cantante. Licenciada en Humanidades. Máster Multimedia Educativo. Postgrado en Microscopía y Microanálisis. Postgrado en Audiología y Audioprótesis. Académica correspondiente de la Real Academia de Medicina de Catalunya. Ha recibido el Premio Sanidad y Medicina Comarcales (2012) y el XIX Premio Oleguer Miró i Borràs de Historia de la Medicina Catalana (2016). Es autora de diversos libros sobre la voz como “Anatomía de la voz” (junto a Ferran Gimeno; Paidotribo, 2008/2011) o “La voz y nuestro cuerpo. Anatomía funcional de la voz (Horsori, 2016; edición en catalán 2014). Asimismo ha publicado diversos trabajos de investigación sobre la voz en cantantes niños y adultos. Imparte desde hace veinte años a la asignatura “Anatomía funcional de la voz” en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona. Es autora de diversos libros y artículos sobre sordera, sordoceguera e historia de la medicina.

Directrices para autores/las

Registro en el sistema OJS y archivos requeridos para todas las contribuciones

Los envíos se realizarán mediante la plataforma web OJS de la Revista. Los autores que deseen publicar en Epistemus podrán crear una cuenta de usuario haciendo [click aquí](#). Al hacerlo, deberán cargar en el sistema todos los datos solicitados, incluyendo la filiación institucional y un CV reducido de no más de 200 palabras.

En todos los casos los manuscritos presentados deberán ser originales e inéditos y no podrán presentarse textos que estén siendo simultáneamente sometidos a consideración en otras publicaciones.

Los autores deberán enviar, además de su manuscrito, una declaración de autenticidad y conflicto de intereses. Este documento adicional deberá cargarse en el paso de carga de archivos complementarios en OJS. El conflicto de intereses existe cuando un autor (o su institución), revisor o editor tiene una relación financiera o personal que influye inapropiadamente (sesgo) en sus acciones (relaciones conocidas como doble compromiso, conflicto de intereses o lealtades en competencia). Puede descargarse un modelo de declaración para autores haciendo [click aquí](#).

Los revisores también son requeridos a presentar un archivo con una Declaración de Conflicto de Intereses cuando evalúen una presentación. Puede descargarse un modelo de declaración para revisores haciendo [click aquí](#).

Pautas generales de formato

Formato del archivo y márgenes: Todos los manuscritos (independientemente del tipo de contribución que constituyan) deberán ser presentados en formato .doc, .docx o .odt. El tamaño de la página será A4. Deberán utilizarse márgenes de 2,54 cm (inferior, superior, izquierdo y derecho)

Fuente, interlineado y alineación: Todos los manuscritos deberán utilizar fuente Times New Roman de tamaño 12, y estar alineados a la izquierda (no justificados). El interlineado del texto deberá ser doble (incluso para las referencias bibliográficas).

Anonimato: Dado que la Revista utiliza un sistema de referato de doble ciego, el autor no debe consignar su nombre ni filiación institucional debajo del título del trabajo. En cambio, podrán citar y referenciar con normalidad sus propios trabajos (por ejemplo, artículos previos). Los Editores utilizarán en la

publicación la filiación institucional y el CV abreviado que los autores hubieran cargado al registrarse en el sistema OJS.

Títulos: Se seguirán las pautas de formato propuestas por las Normas APA en su 6ta edición (2009).

Niveles de títulos según normas APA	
1	Centrado en Negrita con Mayúsculas Iniciales Luego el párrafo comienza, debajo, con sangría normal (...)
2	Alineado a la Izquierda en Negrita con Mayúsculas Iniciales Luego el párrafo comienza, debajo, con sangría normal (...)
3	Con sangría, negrita, minúsculas y punto final. El párrafo comienza seguido del punto, en la misma línea (...)
4	Con sangría, negrita, cursiva, minúsculas y punto final. El párrafo comienza seguido del punto, en la misma línea (...)
5	Con sangría, cursiva, minúsculas y punto final. El párrafo comienza seguido del punto, en la misma línea (...)
Para títulos de nivel 1 a 2, todas las palabras, salvo las preposiciones, van en mayúsculas. Para títulos de nivel 3 a 5, la primera letra de la primera palabra del título va en mayúscula y las restantes en minúscula (excepto para sustantivos propios -Juana- y la primera palabra seguida del punto).	

Tablas: Las tablas deberán ser numeradas con números arábigos en el orden en que ellas son citadas en el texto. Éstas deberán tener una breve leyenda descriptiva. Las tablas no podrán repetir la información contenida en el texto, y se atenderán a los formatos del manual de publicaciones de la APA en su sexta edición (2009). Deberán ser compuestas de la manera definitiva en que los autores desean que aparezcan publicadas, indicando una referencia en el texto (“[Insertar tabla 1 aquí]”), con numeración correlativa. Deberán ser confeccionadas y enviadas de acuerdo a la herramienta de tablas del procesador de textos con el que se confeccionó el archivo y no tener enlaces con otros archivos.

Figuras: Deberán cargarse en el sistema OJS en el apartado de archivos complementarios del envío. Serán numeradas con números arábigos y deberán tener una breve leyenda descriptiva. El formato será .png, .tif, .jpeg (en ese orden de preferencia). La resolución de las imágenes no será menor a 300 dpi. Además, en el texto principal deberá indicarse el lugar preciso en el cual se deben insertar las imágenes mediante la inserción de la leyenda “[Insertar figura 1 aquí]”. Podrán ser figuras en color, pero se deberá garantizar la inteligibilidad de la figura en blanco y negro.

Otro material multimedia: Además de imágenes y tablas, se permite el envío de material multimedia para adicionar mediante links en la publicación digital de la revista (audio, y video). En el artículo deberá hacerse expresa mención a dicho material ampliatorio, con las correspondientes referencias al

nombre de cada archivo. De ser preciso asesoramiento para el alojamiento de los archivos, se solicita contactar a los Editores Asociados de la publicación a través del correo electrónico epistemus@sacom.org.ar.

Estilo de escritura: El estilo de escritura general, las referencias en el texto y la lista de referencias al final del manuscrito deberán seguir los lineamientos del manual de estilo de publicaciones de la APA en su 6ta Edición (2009). Para un ejemplo de cómo citar en el texto y cómo elaborar la lista final de referencias, sugerimos consultar el Manual de Estilo publicado online por el Centro de Escritura Javeriano, disponible [aquí](#), o bien la web del Purdue Online Writing Lab, disponible [aquí](#). Enfatizamos la necesidad de incluir, en el listado final de referencias, los números DOI de los artículos que lo posean. Asimismo, recordamos que para el caso de publicaciones en idioma inglés, los títulos de libros, capítulos de libro y artículos sólo llevan la primera letra mayúscula. En cambio, en los títulos de revistas (journals), cada palabra deberá estar capitalizada. Además, deben observarse de la mejor manera posible el estilo, la gramática y la ortografía de la lengua en que están escritos los manuscritos. El uso de la letra cursiva se evitará al máximo. Sólo se utilizará para destacar conceptos importantes y para señalar la presencia de expresiones en otros idiomas. La revista no fomenta el uso de notas, pero, de haberlas, deberán consignarse como notas al final del manuscrito, antes del sector de Referencias Bibliográficas (en ningún caso como notas al pie)

Derechos de autor: Las figuras, tablas y archivos multimedia deberán ser preferentemente originales. Sin embargo, material ya publicado podrá ser incluido. En ese caso, los autores son responsables de obtener los permisos de los poseedores del copyright para la reproducción de cualquier ilustración, ejemplo musical, tablas, figuras o citas extensas (que superen las establecidas por las leyes de copyright) que hayan sido publicados en otros sitios previamente. En todos los casos tablas, ilustraciones y archivos multimedia irán acompañados de una declaración en las que se haga constar que el autor tiene permiso para reproducirlas, ya sea por cesión de derechos o por ser propiedad del autor, que están amparadas por una licencia “Creative Commons” o que son de dominio público.

Pruebas de imprenta: Los autores recibirán pruebas de galera para su revisión. En ningún caso se podrá incluir texto o material nuevo ni efectuar correcciones mayores. Los autores tendrán un plazo de dos semanas a partir de su recepción para efectuar la devolución de las pruebas.

Pautas de formato por tipo de contribución

Epistemus acepta la submisión de manuscritos bajo las siguientes modalidades:

- **Artículos originales:** Investigaciones relativas al campo de la experiencia musical según el enfoque y alcance de la revista, tanto de naturaleza teórica como empírica sin restricciones en cuanto a abordajes metodológicos.
- **Traducciones:** Escritos originalmente publicados en otro idioma que por impacto e interés se ofrecen traducidos con permiso de editoriales y autores.
- **Entrevistas:** Entrevistas realizadas a investigadores y artistas, relacionadas con el área de alcance de la revista.
- **Reseñas críticas de libros, artículos y/o de eventos científicos:** vinculadas al área de alcance de la revista.

Se desarrollan las pautas de formato para cada tipo de contribución:

Artículos teóricos y empíricos. Los artículos (teóricos y empíricos, forman parte o no de un monográfico) tendrán una extensión mínima de 5000 palabras, y máxima de 10000 palabras (incluyendo todas las secciones). La primera página del manuscrito (página de título) contendrá el título del artículo, como así también una versión corta del mismo (de hasta 5 palabras). En la segunda página se incluirán el resumen del trabajo en español (hasta 250 palabras) y 5 palabras clave. En la tercera página se consignarán el resumen y las palabras clave en correcto inglés (se prefiere la variedad británica por sobre la americana). Luego del desarrollo del artículo, y antes de las Referencias Bibliográficas, se consignarán los agradecimientos, si los hubiere. Sólo en el caso de artículos empíricos, estos deberán seguir la estructura de secciones establecida por la APA en su manual de estilo (6ta Edición) (2009): *introducción, métodos, resultados, discusión, referencias, apéndices*.

Relatos de experiencias pedagógicas. Los relatos de experiencias pedagógicas tendrán una extensión libre. La primera página del manuscrito (página de título) contendrá el título del relato, como así también una versión corta del mismo (de hasta 5 palabras). En la segunda página se incluirán el resumen del relato en español (hasta 250 palabras) y 5 palabras clave. En la tercera página se consignarán el resumen y las palabras clave en correcto inglés (se prefiere la variedad británica por sobre la americana). Luego del desarrollo del relato, y antes de las Referencias Bibliográficas (si las hubiera), se consignarán los agradecimientos, si existieran.

Traducciones. Si Ud. desea escribir una traducción, le solicitamos que se ponga en contacto los Editores Asociados para obtener mayor información sobre la preparación del manuscrito. Puede hacerlo escribiendo un correo a epistemus@saccom.org.ar.

Entrevistas. Las entrevistas tendrán una extensión mínima de 3000 palabras, y máxima de 5000 palabras (incluyendo todas las secciones). La primera página (página de título) debe incluir el título de la entrevista, como así también una versión corta del mismo (de hasta 5 palabras). En la segunda página, se incluirá un CV breve de la persona entrevistada (hasta 250 palabras). Se recomienda utilizar, para el desarrollo del texto, las siguientes secciones: (i) *introducción*; (ii) *transcripción literal de la entrevista realizada*; y (iii) *conclusiones*. Luego del desarrollo del manuscrito, y antes de las Referencias Bibliográficas, se consignarán los agradecimientos, si los hubiere.

Reseñas. Las reseñas de libros, artículos y eventos científicos tendrán una extensión mínima de 1500 palabras, y máxima de 3000 palabras. La primera página (página de título) debe incluir el título de la reseña, como así también una versión corta del mismo (de hasta 5 palabras). La segunda página consignará los datos bibliográficos de la obra reseñada. Se recomienda utilizar, para el desarrollo del texto, las siguientes secciones: (i) *contextualización*; (ii) *descripción detallada y valorativa*; y (iii) *conclusiones*. Para obtener recomendaciones sobre el proceso de escritura de una reseña, sugerimos visitar la web de la Universidad de San Andrés, disponible [aquí](#).

Más información

Cualquier otra consulta sobre el proceso de publicación debe dirigirse al equipo de Editores Asociados por correo electrónico a la dirección de la revista (epistemus@sacom.org.ar).

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

1. Al crear mi usuario OJS he cargado mi filiación institucional y CV resumido.
2. El manuscrito que presento es original, inédito, y no está sometido a evaluación simultánea por ninguna otra publicación.
3. He completado la declaración de autenticidad y conflicto de intereses, y la cargaré en el sector de archivos complementarios.
4. El formato del manuscrito está en formato .doc, .docx o .odt. El tamaño de la página es A4. He utilizado márgenes de 2,54 cm (inferior, superior, izquierdo y derecho). He utilizado fuente Times New Roman de tamaño 12, y he alineado el texto a la izquierda (no lo he justificado). El interlineado

del texto es doble (incluso para las referencias bibliográficas). He seguido las normas APA en lo que respecta al formato de los títulos.

5. He borrado mi nombre del manuscrito principal para asegurar el sistema de referato de doble ciego.
6. El estilo de escritura general, las referencias en el texto y la lista de referencias al final del manuscrito siguen los lineamientos del manual de estilo de publicaciones de la APA en su 6ta Edición (2009). En la lista de referencias finales, he incluido los números DOI de los artículos que lo poseen. También he revisado utilización correcta de mayúsculas en las referencias.
7. De haber tablas o ilustraciones, declaro tener permiso para reproducirlas, ya sea por cesión de derechos, por ser de mi propiedad, por estar amparadas por una licencia “Creative Commons” o por ser de dominio público (si su artículo no posee tablas ni ilustraciones, marque este ítem de todas formas).
8. He seguido las pautas de formato por tipo de contribución (artículo, entrevista, traducción o reseña). La cantidad de palabras y la estructura del manuscrito coinciden con lo que allí se solicita.

Declaración de privacidad

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

Todo el material publicado en la revista lo hace bajo una licencia Creative Commons de Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada (CC BY-NC-ND)

epistemus

Objetivos y Alcance

Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura es una publicación sobre el conocimiento musical en general con énfasis en el estudio de la experiencia musical que pretende constituirse en un ámbito de planteo y debate de problemáticas desde una perspectiva multidisciplinaria e internacional.

Atiende particularmente a los enfoques culturalistas, sin desestimar a priori ningún paradigma o perspectiva epistemológica con amplio reconocimiento en la comunidad académica. En tal sentido Epistemus se define como pluralista y abierta tanto al intercambio entre diferentes perspectivas y disciplinas musicales como en atención a disciplinas próximas o coadyuvantes. Incluye trabajos de indagación tanto empíricos como teóricos que abundan en los procesos concernientes a la experiencia musical bajo sus múltiples modalidades de ejecución, audición, composición, etc.

Epistemus busca asimismo llenar un vacío que la especialidad tiene en el ámbito hispanohablante, y difundir en dicho medio el amplio espectro de disciplinas que constituyen el campo de las ciencias cognitivas de la música. Cuenta con un prestigioso comité editorial internacional con reconocidos expertos de diversas especialidades.

Epistemus es un proyecto de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, con el apoyo institucional de diversas universidades del ámbito hispanohablante.

Los artículos publicados en esta revista están bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura), agregando la dirección URL y/o un enlace a este sitio: <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada. La licencia completa la puede consultar en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>