

Desarrollo de hipótesis de lectura en la actividad coral. Un estudio exploratorio en coreutas amateur

Camila María Beltramone y María Inés Burcet

camilabeltramone@gmail.com

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

Fundamentación

“La alfabetización es un proceso de inicio incierto y final imposible” (Ferreiro, 2015)

La actividad coral constituye un espacio de formación artística integral que permite el aprendizaje y desarrollo habilidades musicales de diferente índole. A lo largo de su estadía en el coro el coreuta aprende las bases de la Técnica Vocal y del Lenguaje Musical Tonal, así como también desarrolla su percepción auditiva, la afinación, la independencia vocal y el canto colectivo. El coro constituye a su vez un espacio de recreación que favorece la integración social, motiva la ética del trabajo en equipo, y promueve el compromiso individual y colectivo. Investigaciones recientes dentro del campo de la Psicología de la Música, han permitido comprobar que el trabajo vocal colectivo constituye una forma de comunicación grupal extremadamente fuerte que permite sintetizar, integrar, y profundizar conocimientos y experiencias adquiridas por diferentes participantes de la vida cotidiana (Anderson, 2009; Lebler, 2008; Martínez, 2009).

En la actualidad, la actividad coral se desarrolla de forma profesional como amateur. En el presente estudio, nos focalizaremos en las características de práctica coral vocacional o amateur, la cual es entendida como:

“Una entidad musical constituida por un conjunto de personas reunidas para cantar en común, teniendo como objetivo principal la interpretación y difusión del repertorio coral, con prescindencia de toda finalidad lucrativa en el orden individual, y puede integrarse tanto por aficionados sin conocimientos musicales, como también por personas que poseen formación musical completa” (Gallo, Nardi, Graetzer y Russo, 1979, p. 11).

El dominio de la lectura musical no constituye un requisito excluyente para participar de la misma. No obstante, las formas tradicionales en las que se desarrolla esta actividad hacen que quienes participan de la misma estén en constante interacción con la notación musical. Dentro de la dinámica del ensayo, por ejemplo, resulta habitual que el director entregue una partitura a cada coreuta, que toque en un instrumento (o cante) cada parte para que los coreutas escuchen, canten y sigan en la partitura. En algunos coros las partes se graban y cada uno aprende la propia, o se aprenden en los ensayos por repetición, pero siempre siguiendo la música en la partitura. Así, las partes vocales son aprendidas “de oído”, ya que se asume que en los coros amateurs los coreutas no resuelven de modo autónomo la lectura de la partitura.

Desde el análisis de la problemática del aprendizaje de la escritura y lectura en el lenguaje, Teberosky y Ferreiro nos brindan algunas herramientas que nos permitirán pensar esta problemática en el aprendizaje musical. Las autoras consideran que es a partir de esta necesidad del sujeto de explicarse y comprender la naturaleza de este objeto de conocimiento que los sujetos desarrollan hipótesis acerca del modo en que el lenguaje escrito se organiza (Teberosky y Ferreriro, 1979). . Primero las hipótesis se orientan a explicar las condiciones de interpretabilidad de la escritura, luego intentan explicar la relación entre el todo y las partes constitutivas, y finalmente buscan relacionar lo escrito con los aspectos sonoros del habla. En esta última etapa los sujetos elaboran hipótesis del tipo: a semejanza de sonidos, semejanza de letras; a diferencia de sonidos, diferencia de letras.

En esta línea, hipotetizamos que la constante interacción con estos materiales, así como también el uso de terminología propia del lenguaje musical durante el ensayo (“*vamos da capo*”; “*comenzamos desde el compás cinco*”), despierta en los coreutas la necesidad de aprender las bases de este lenguaje para desenvolverse mejor en la actividad. En esta dinámica, el coreuta desarrolla hipótesis acerca de la lectura y la escritura de la notación musical, las cuales son constantemente puestas a prueba y reformuladas a partir de la interacción con sus compañeros, las indicaciones dadas en el ensayo, el gesto del director, y las melodías que aprende a cantar. Para Teberosky (1979) la interacción social es “una situación privilegiada

desde el punto de vista del desarrollo cognitivo”.

En esta línea consideramos que, por las características enunciadas, la práctica coral constituye un espacio que favorece el desarrollo de la lectoescritura musical desde la práctica artística, y no como una habilidad particular desvinculada de su praxis. Esto último refiere a la modalidad tradicional de enseñanza de la lectoescritura al interior de los ámbitos educativos, la cual ha sido abordada como una actividad de desarrollo individual del sujeto en solitario, relegando la función social y de comunicación que dio origen al fenómeno (Teberosky, 1979). Este tipo de abordajes responden a una estructura tradicional de enseñanza centrada en el docente, y en la cual los alumnos se constituyen como receptores de información, involucrándose en el proceso de aprendizaje a partir de las indicaciones dadas. Estos modelos también han dado forma a un modelo de educación musical (el Modelo Conservatorio) en donde la adquisición y dominio de la notación musical se desarrolla a partir de la práctica individual del solfeo y el entrenamiento auditivo (Shifres y Holguín, 2015).

En el último tiempo, otros enfoques educativos han buscado subvertir estos modelos de enseñanza unidireccional favoreciendo una mayor participación de alumno en su proceso de aprendizaje en interacción con sus pares. El modelo “aprendizaje colaborativo”, por ejemplo, parte de las experiencias múltiples con las que los alumnos llegan al aula, y desde de las cuales configuran sus propias hipótesis y estrategias de aprendizaje, cambiando el rol docente de “transmisor experto” por el de “docente guía” (Leigh Smith y MacGregor, 1992). En línea con estas nuevas perspectivas pedagógicas que conciben el desarrollo de la lectoescritura como el proceso de apropiación de un objeto socialmente constituido (Ferreiro 1982, 2000, 2002), en el presente trabajo proponemos indagar acerca de las hipótesis de lectura musical que los coreutas amateurs elaboran a partir de su actividad en el coro, y que impactan en el desarrollo de la habilidad de la lectura musical.

Objetivos

En el presente trabajo nos proponemos conocer y describir (i) las hipótesis de lectura musical que los coreutas amateurs elaboran a partir de su actividad en el coro, (ii) los elementos o relaciones que guían la lectura de las partituras, y (iii) los usos y formas de vinculación con este material. Para tal fin, se analizarán de manera cualitativa datos obtenidos a través de entrevistas individuales realizadas a coreutas locales con distintos años de experiencia coral. En este primer estudio exploratorio, se busca encontrar evidencia que permita el diseño de estudios posteriores, así como también profundizar en la temática.



Metodología

Para el desarrollo del estudio se realizaron entrevistas semi-estructuradas a cinco coreutas *amateur* de diferentes años de experiencia coral, que pertenecen a distintas agrupaciones corales de la ciudad de La Plata. En este punto resulta necesario aclarar qué entendemos por *amateur* a toda persona que realiza una actividad musical sin haber pasado por un período de formación institucional previo.

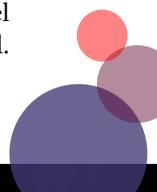
Las entrevistas fueron registradas en audio y video, con grabadores (micrófono Zoom hn4) y cámaras de alta definición. Las preguntas dirigidas a los coreutas fueron elaboradas en torno a cuatro ejes temáticos: (i) concepciones sobre la función de la notación musical; (ii) interpretación de los signos que aparecen en la partitura; (iii) usos de la partitura; (iv) vinculación entre lo escrito en la partitura y la melodía que se canta. Posteriormente, los testimonios recogidos fueron transcritos y analizados de manera cualitativa.

Análisis de resultados y discusión

A partir del análisis cualitativo de los testimonios, se decidió analizar los datos obtenidos a partir de tres categorías: (i) usos de la partitura; (ii) estrategias que guían la lectura; (iii) hipótesis de lectura de ritmo y altura. A continuación, desarrollaremos cada una de estas categorías, ejemplificando cada caso con testimonios de los coreutas entrevistados. Dentro del apartado incluimos una cuarta categoría en la que mencionamos algunas concepciones acerca de la actividad coral, vinculadas a la temática de la habilidad de la lectura musical, que se desprenden de las entrevistas.

1. Usos de la partitura

A partir de los testimonios de los coreutas, resuelto posible interpretar que los mismos utilizan la partitura como una guía que les permite ubicarse dentro de un discurso musical continuo. Es en tal sentido que decimos que los coreutas se aproximan a la lectura musical utilizando la partitura a la manera de un “mapa”. Es decir, la partitura es entendida como una representación espacial que puede leerse de modo global o puntual y que permite localizar eventos determinados, anticipar eventos cercanos, advertir un evento puntual o localizarlo. En la práctica del coreuta lo descrito se ilustra en la posibilidad que ofrece la partitura de cantar la obra completa o empezar desde un momento determinado, anticipar el transcurrir de la melodía, entender un evento determinado en el contexto musical.



En este punto resulta importante resaltar que todos los coreutas entrevistados demostraron tener un conocimiento conceptual básico de los signos que aparecen en la partitura. Los elementos que guían este tipo de lectura, según los testimonios de los coreutas son: la letra, los sistemas, los pentagramas que ubican cada voz, las figuras rítmicas que dan cuenta del transcurrir musical, los puntos que dan cuenta de los contornos melódicos.

“Saber leer una partitura es como saber leer un mapa físico, saber orientarte y saber ir con el mapa, con el google-maps a vos te marca una hoja de ruta y uno, como principiante vos lo podes seguir, pero no significa que sea el camino correcto, y no significa tampoco que realmente el mapa que te está marcando, vos lo pueda seguir. (...) uno puede saber la obra, pero está bueno seguirla leyendo cuando uno la está cantando porque te recuerda qué es forte, qué es piano, que acá es un crescendo, uno marcó el calderón para que no se te pase, porque hay que mantener la nota hasta que el director nos corte a todos juntos, porque el carácter que le quiere dar, y eso es leer la partitura.”
(Sujeto J)

Para José la partitura funciona como un mapa, le permite orientarse de acuerdo a aspectos generales y también localizar eventos más puntuales, y a partir de ellos establecer correspondencias con los demás. La partitura colabora en la posibilidad de estar todos en un mismo lugar, tal como lo hace el mapa.

2. Estrategias que guían la lectura

Al preguntarles a los coreutas acerca de la manera en que se aproximan a la lectura de las obras del coro, encontramos distintas estrategias de aproximación a la lectura musical que surgen a partir de la necesidad de encontrar puntos de contacto entre el sonido que se canta, los saberes previos y la partitura. En este proceso la figura del director resulta fundamental ya que es quien “descubre” a los coreutas la melodía que figura escrita en la partitura, indicando a través del gesto (quironimia) cuales son los momentos en que debe empezar a cantar o guardar silencio cada voz, la forma en que estas se entrelazan las voces en el entramado textural de la obra, los matices que adquiere cada momento de la pieza.

Los sujetos en su mayoría encuentran en la letra de la obra la estrategia más inmediata para seguir la partitura mientras cantan, aunque también mencionan la posibilidad de seguir el “dibujo” de la melodía que aparece escrita en la partitura, el cual les permite advertir si la misma “sube o baja”, si deben cantar

sonidos largos o cortos, o si aparecen “momentos de espera” (refiriéndose en este caso a los calderones). En este punto, resulta importante mencionar que todos los entrevistados contaban con un mínimo de tres años de experiencia coral por lo cual ya estaban familiarizados con alguna estrategia de lectura.

“Machete de letra. Pero la letra una vez que te la aprendiste, la letra después la aplicas según el signo musical que tengas acá. Según la escritura. Porque la letra puede variar según la escritura que tengas.” (Sujeto M)

“Las notas, más allá que yo puedo decirte si esto es un re, o esta.... me sirve ir viendo las notas para ver si sube, si baja, me ayuda. A veces metía la pata, y a pesar de que acá subía yo iba para abajo, pero digamos que era una guía la partitura por las notas, por la duración de la nota también.” (Sujeto P)

En todos los casos los coreutas afirman seguir la partitura mientras cantan, aun cuando ya han aprendido la melodía de memoria. El coreuta desarrolla un vínculo tan particular con la partitura que le resulta fundamental aun cuando ya sabe la pieza. La partitura proporciona la seguridad de “saber dónde estoy” y entonces la posibilidad de estar con los demás en el mismo lugar. . una dependencia tan grande con este material, que el no contar con el mismo para un ensayo o presentación se considera una falta muy grave que podría poner en peligro el buen desempeño musical del grupo.

3. Hipótesis de lectura de ritmo y altura

Al preguntarles a los coreutas acerca de sus concepciones sobre la función de la notación musical, notamos que los mismos advierten que la figura de la nota musical comprende dos parámetros que implican distintas habilidades de lectura: el ritmo y la altura. Sin embargo, de acuerdo a las explicaciones que dieron los entrevistados, pudimos advertir cierta tendencia a considerar que tanto las alturas como las figuras rítmicas tendrían valores propios, es decir independientes del contexto a los cuales podrían acceder quienes saben leer. . Es decir que, De algún modo circularía la idea de alturas y duraciones absolutas, antes que un sistema de relaciones, tal vez homologado la idealización del oído absoluto como la habilidad para leer. Esta concepción de escritura recuerda a la utilización de los neumas en la etapa temprana del desarrollo de la escritura musical. Siguiendo a Olson (2016), entendemos que al alfabetizarse las personas reconstruyen la historia de la evolución de la escritura (en este caso, del lenguaje musical).

Para los coreutas la lectura del ritmo resulta en principio más accesible, Para comprender la relación entre las figuras rítmica se valen de relaciones de equivalencia matemática entre las figuras (ej.: una blanca son dos negras), y de la relación velocidad-dificultad (ej.: las corcheas son más difíciles porque se cantan más rápido que las blancas).

“Estas son más difíciles porque van más rapiditas”. (Sujeto V)

La lectura de la altura, en cambio, se describe como una habilidad de mayor complejidad dado que se supone que el dominio de la misma consiste en poder cantar al instante el tono que figura escrito en la partitura, sin tener la necesidad de recurrir al instrumento. Es decir, se asocia la lectura de la altura a la habilidad del oído absoluto. Sin embargo, para los coreutas resulta posible acceder a una lectura aproximada de la altura a partir de la “memoria muscular vocal”, y del dominio de la noción “sonido agudo-grave” que les permite seguir el contorno del dibujo melódico.

“O sea, es como dibujar curvitas. Si tenes que ir hacia arriba, es como que, vas dibujando, vas siguiendo cada uno de los puntos y vas uniendo como si fuera una curva. Por qué vas haciendo eso en realidad. No es otra cosa. Porque si fuera que entendiera la música como un músico capaz que la entiende sería distinto, capaz diría acá estoy cantando no sé un Fa”
(Sujeto P)

4. Concepciones acerca de la actividad coral

De los testimonios de las entrevistas, se desprenden algunas concepciones sobre la actividad coral que resultan importantes mencionar para conocer en profundidad el contexto social en el que se desenvuelven los coreutas. A continuación, enunciamos algunos de los tópicos más sobresalientes, a partir de frases recurrentes en todas las entrevistas:

“La partitura es la música”: Los coreutas entienden y valoran a la partitura como el elemento revelador de la música.

“El director es el que sabe”: La relación de dependencia que se establece entre el coreuta y el director, dado que la analfabetización musical del coreuta lo pone en una relación asimétrica de poder con respecto al director.

“Mirar la partitura y que te suene la música”: La idealización de la lectura a

primera vista como la habilidad de unos pocos, vinculada al desarrollo del oído absoluto.

“Cantar sin partitura es peligro”: La dependencia del soporte de la partitura para el canto coral.

Conclusiones

A partir del análisis cualitativo de los testimonios, consideramos que es posible entender la lectura de los coreutas como “leer de oído”. Este término implica que la habilidad de la lectura musical está enlazada con el desarrollo auditivo en contextos de práctica musical, siendo la performance “la base natural para el desarrollo de las habilidades auditivas” (Shifres y Holguín, 2015).

No obstante, pareciera ser que esta modalidad de aproximación a la lectura musical no les permite a los coreutas acceder al principio de la lectura independiente, entendiendo como requisito indispensable para el desarrollo de esta habilidad el conocimiento de la métrica y de las relaciones tonales como el principio alfabético de la lectura. El coreuta no requiere del conocimiento de estos principios básicos para acceder a las melodías escritas, dado que este está mediado por el director, el pianista asistente, u otros recursos para el estudio personal (tales como midi o grabaciones). De esta manera, el mismo no tiene oportunidad de poner a prueba sus hipótesis acerca de la lectoescritura para trascender su proceso de aprendizaje y se vuelve lecto-dependiente, configurándose la habilidad de la lectoescritura musical como algo alcanzable solo por unos pocos.

“Lo que oigo lo reconozco, quizá con un piano, con un instrumento, si lo pueda llegar a tocar, pero no lo podría reproducir mentalmente que yo me doy cuenta que la gente que sabe leer música sí lo hace. Lee una partitura y dice “¡ah esto va a sonar divino!”. Bueno, no, eso yo no lo hago”. (Sujeto S)

“(…) yo no leo a primera vista, ni creo que lea alguna vez, porque para eso hay que estudiar y mucho, y hay que educar el oído muy bien, quizá si me dedicara a hacer eso durante mucho tiempo pueda, pero además queda otra cosa más, creo que es algo que hay que ejercitar (...) permanentemente porque es una habilidad que decae si no ejercitas.” (Sujeto J)

Asimismo, consideramos que el desarrollo de la habilidad de la lectura musical independiente no termina de desarrollarse en los coreutas dado que requiere

necesariamente de una intervención que ponga en conflicto sus hipótesis iniciales sobre el funcionamiento de la escritura. Es por eso que la variable tiempo no permite trascender el desarrollo de la habilidad de la lectura musical naturalmente.

A partir de los datos recolectados en esta primera etapa, esperamos en un próximo estudio indagar acerca de la manera en que los coreutas elaboran y confrontan sus hipótesis de lectura en interacción con sus compañeros en la dinámica de ensayo.

Referencias bibliográficas

- Anderson, M. (2009). *When Singing Becomes Knowing: Developing Self-Knowledge Through Vocal Pedagogy*. Ontario (Canadá): Queen's University Eds.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: S. XXI.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (comp) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa. Pp 151-171.
- Ferreiro, E. (2015). *Desafíos para la alfabetización del futuro inmediato*. Conferencia Universidad Nacional de Rosario, 6 de junio de 2015 <http://blogs.unlp.edu.ar/psicologienetica/emilia-ferreiro/>
- Gallo, J., Nardi, H., Graetzer, G. y Russo, A. (1979). *El Director de Coro*. Buenos Aires. Buenos Aires (Argentina): Melos Ricordi Sudamericana.
- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: peer learning in practice. *Music Education Research*, 10(2), 193–213. doi:10.1080/14613800802079056
- Leigh Smith; MacGregor. (1992). *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. Pennsylvania (EEUU): Ed: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment. Pennsylvania State University.
- Martínez, I. C. (2009). Música, Transmodalidad, Intersubjetividad y Modos de Conocimiento: contribución de los aspectos no conceptuales a una perspectiva corporeizada del conocimiento musical. In P. Asís & S. Dutto (Eds.), *La experiencia artística y la cognición musical. Actas de la VIII Reunión Anual de SACCoM*. UNVM. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM).