



LAS RELACIONES ENTRE MÚSICA Y PARTITURA QUE ESTABLECEN LOS JÓVENES SIN CONOCIMIENTO DE LA NOTACIÓN MUSICAL.

María Inés Burcet, Camila Beltramone, Sofía Uzal.
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Artes. Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical.

Resumen

Este trabajo presenta un análisis sobre las relaciones que establecen los jóvenes sin conocimientos específicos de la notación musical, entre elementos, relaciones, dimensiones o atributos de la música, y elementos, relaciones, dimensiones o atributos de una partitura. Para indagar sus concepciones se desarrollaron una serie de entrevistas individuales a 40 jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y 25 años quienes debían señalar entre 4 partituras la que consideran más adecuada para representar diferentes canciones del repertorio infantil tradicional, justificando en cada caso su elección. Se analizaron las respuestas dadas con relación a las respuestas esperadas para cada tarea, asimismo se analizó la distribución del tipo de respuesta de acuerdo con los atributos y elementos propios de las partituras presentadas. Entendemos que conocer las ideas que tienen quienes no conocen la notación musical tiene importantes derivaciones para la educación musical, ya que sería el punto de partida para el desarrollo de un enfoque que permita pensar el proceso de adquisición y apropiación de la notación desde la perspectiva del sujeto que aprende.

Palabras claves

Notación musical, lectura musical, partitura, notas, representaciones musicales.

Fundamentación

En las instituciones de enseñanza formal de la música, la enseñanza de la notación musical ha estado atravesada por diferentes enfoques. Por un lado, un enfoque más tradicional orientado a la lectura y la práctica instrumental, en el marco del cual se desarrolló la práctica del solfeo. Por el otro, y como contrapartida del primero, un enfoque más cognitivista denominado audioperceptiva, en el cual las prácticas de escritura y lectura están mediadas por el desarrollo de habilidades de audición. Si bien los enfoques difieren en algunos aspectos, ambos coinciden en el modo en que asumen la notación musical (como un código), el aprendizaje (como el resultado de la adición de conocimientos) y la enseñanza (como la graduación del contenido).

Mientras los métodos de solfeo se ocuparon de enlistar el conjunto de conceptos teóricos, la educación audioperceptiva enlistó un conjunto de habilidades, pero en ambos casos la progresión estuvo dada por una secuencia que era ordenada de acuerdo con la lógica racional. Y en el mismo sentido, ambos enfoques se basaron en supuestos ajenos al sujeto para establecer una normativa en la progresión de los contenidos (Burcet, 2020).



Se promovió la aplicación de una didáctica basada en la graduación y repetición de estímulos, el señalamiento del error, la fijación de las respuestas correctas y el establecimiento de un tiempo de aprendizaje estrictamente definido para cada contenido. Este modelo ha sido definido como de enseñanza directa (Zanotti, 2021), donde se promueve el aprendizaje a partir del conocimiento directo de los componentes que forman parte del objeto. En este caso, se asume que conocer la notación musical implica conocer cada uno de los elementos que la componen (alturas, figuras rítmicas, claves, alteraciones, etc.) de manera aislada, controlada y progresiva.

Estos métodos configuran un modelo de estudiante pasivo, acrítico, que se centra a la práctica repetitiva y al entrenamiento del oído, limitando el rol del docente quien se ocupa de suministrar las lecciones, asegurándose de que un determinado contenido esté “aprendido” para poder pasar al siguiente. Por lo general, el éxito en la adquisición de la lectura y la escritura se atribuye a los métodos o a las instituciones de enseñanza, mientras que el fracaso se vincula con la falta suficiente de práctica del estudiante, o en su defecto con la falta de talento o de oído musical. Como se observa, uno de los grandes problemas que presentan es que las prácticas de enseñanza no llegan nunca a dialogar con los pensamientos de quienes aprenden (Burcet, *et al.*, en prensa). Con el objetivo de “evitar la fijación de errores”, se desconoce el valor de las respuestas intermedias; es decir, aquellas propias de un momento en el desarrollo en el cual el sujeto, al no poder resolver la totalidad de un problema propone soluciones alternativas que expresan un modo de pensar y resultan valiosas en el recorrido individual (Castorina *et al.*, 1984).

Consideramos que comprender la perspectiva del sujeto que aprende, los problemas con los que se enfrenta y el modo en que los resuelve, es indispensable para poder acercar la enseñanza al aprendizaje, y de ese modo promover que la lógica de quien aprende pueda dialogar con la lógica de quien enseña (Kaufman *et al.*, 2015). Para ello es preciso situarse en un marco epistémico que conciba el aprendizaje como un proceso y el sujeto como un sujeto de conocimiento. Una de las referentes de esta línea de pensamiento es Emilia Ferreiro (1997), quien explica que desde la perspectiva psicogenética se asume que leer y escribir implican procesos en los cuales el sujeto toma un rol activo, reorganizando internamente la información que el medio le proporciona y produciendo sus propias hipótesis acerca de cómo funciona la escritura.

Desde esta perspectiva se promueve un modelo de enseñanza por aproximación el cual se propone acompañar el proceso de los estudiantes hacia el conocimiento del sistema de escritura convencional partiendo desde sus propias conceptualizaciones. El mismo se centra en los procesos reflexivos de los estudiantes sobre las unidades menores del sistema de escritura (en el caso de la música, las notas) y sus relaciones con la oralidad, a partir de la presencia de la escritura (partituras) en situaciones de lectura o producción de escritura. En tal sentido, se sostiene que el avance en el conocimiento del sistema de notación tiene lugar cuando los estudiantes “tienen la oportunidad de leer por sí mismos, poniendo en acción sus propias ideas acerca de lo que la escritura representa y cómo lo representa, mediados por una intervención sistemática del docente (...), partiendo de contextos de prácticas con sentido” (Zanotti, 2021, p. 11).

En el campo de la educación musical, los problemas de la adquisición de la notación musical desde la perspectiva psicogenética han sido abordados más recientemente. En tal sentido, se discutió acerca de la necesidad de considerar la notación musical no como un código de transcripción sino como un sistema de representación (Burcet 2020, 2018, 2017); se estudiaron las conceptualizaciones iniciales sobre la unidad de representación de la notación musical (Burcet, 2014, 2020); se analizaron los problemas



que encuentran quienes intentan representar las alturas de fragmentos melódicos (Burcet y Uzal, 2018); y se abordó el estudio de las hipótesis de lectura que tienen los coreutas que forman parte de agrupaciones corales amateurs (Beltramone y Burcet, 2018, 2019). Estos trabajos ponen el foco en conocer cómo los sujetos se apropian de la escritura, las relaciones que establecen y las hipótesis que elaboran a partir de aproximaciones sucesivas con enunciados musicales “reales”, permitiendo observar que los sujetos que no conocen la notación musical pueden enfrentarse a la partitura y comenzar a establecer relaciones entre la música y la escritura, ajustando esas ideas.

En línea con estos planteos, en un estudio previo (Burcet *et al.*, en prensa) se analizaron todas las explicaciones y justificaciones que produjeron los sujetos durante la resolución de las diferentes tareas, poniendo el énfasis especialmente en las relaciones que iban estableciendo entre atributos de la música y atributos de la partitura. A partir del análisis de esas relaciones y la observación de comportamientos similares, definimos 5 tipos de respuestas que representan tipos de comportamientos diferentes en la interacción entre la música y las partituras. Las respuestas fueron tipificadas según aquellas: (i) que aluden sólo a aspectos de la escritura; (ii) que proponen relaciones entre aspectos generales de la música y de la partitura; (iii) que presentan relaciones entre algún aspecto particular de la música y de la partitura; (iv) que presentan relaciones entre partes de la música y partes de la partitura; y (v) que establecen relaciones entre atributos o dimensiones de la música y elementos o dimensiones de la partitura. En este trabajo proponemos profundizaremos este análisis a partir del estudio de la distribución de respuestas en términos de la elección de la partitura y su coincidencia (o no) con la partitura esperada para cada tarea; como así también analizar la relación entre el tipo de respuesta (en los términos propuestos en el trabajo citado antes) y los aspectos que pretendían hacer foco cada una de las tareas (relaciones de altura, ritmo y la cantidad de notas).

Objetivo

Analizar los aspectos problematizados en las partituras con relación a los aspectos en los cuales las intervenciones de las partituras pretendían hacer foco cada una de las tareas: especialmente las relaciones de altura para la tarea 2, el ritmo para la tarea 3 y la cantidad de notas para la tarea 4.

Metodología

Participantes. Participaron 40 jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y 25 años quienes al momento de realizar la entrevista estaban cursando estudios universitarios no vinculados con la música.

Materiales. Se utilizaron las partituras de 4 canciones tradicionales: Feliz cumpleaños, La lechuza, Arroz con leche y La cucaracha. Luego para estas últimas tres canciones se propusieron partituras con diferentes modificaciones.

Para la canción *La lechuza* se realizaron modificaciones en las alturas afectando así el contorno melódico. La opción A correspondía a la partitura original, la opción B presentaba el contorno melódico mayormente invertido, la opción C estaba elaborada sobre la repetición de tres notas y la opción D presentaba el contorno melódico modificado para la repetición de cada verso (véase figura 1).



Figura 1: Melodía original de *La lechuza* (A) y 3 versiones con modificaciones en las alturas (B, C y D).

Para la canción *Arroz con leche* se realizaron modificaciones en las figuras rítmicas que afectaron especialmente los agrupamientos, el tipo de comienzo y el compás. La opción A presentaba la melodía original; la opción B presentaba una distribución diferente de negras y corcheas, aunque mantenido el compás; la opción C presentaba un ritmo contrastante para el antecedente y el consecuente, que afectaba el compás; y la opción D comprendía un compás para cada verso (excepto el primer verso que presentaba un comienzo anacrúsico y entonces tomaba más de un compás) y presentaba coincidencias entre el agrupamiento gráfico de las corcheas y el texto de la canción (por ejemplo estaban unidas por una barra las corcheas que correspondían a las sílabas de una misma palabra), (véase Figura 2).



Figura 2: Melodía de *Arroz con leche* (A) y 3 versiones con modificaciones en el ritmo (B, C y D)

Para la canción de *La cucaracha* se realizaron modificaciones en la cantidad de notas que afectaban tanto el ritmo como las alturas, procurando mantener las relaciones generales para esos dos atributos. La opción A presentaba la partitura original, la opción B comprendía menos notas en cada motivo, la opción C comprendía más notas en cada motivo y la opción D comprendía variaciones en la cantidad de notas con relación a la repetición de frases (véase Figura 3).



Figura 3: Melodía de *La cucaracha* (A) y 3 versiones con modificaciones en el ritmo (B, C y D)

Metodología

Método. Se realizó una entrevista individual basada en las entrevistas clínico-críticas de origen piagetiano que han sido utilizadas extensivamente en las investigaciones psicogenéticas (Castorina, 2012; García-Palacios *et. al*, 2015). En estas entrevistas los sujetos tienen la posibilidad de resolver las tareas, pero también de elaborar explicaciones verbales sobre lo que piensan. Se trata de un enfoque cualitativo que prioriza la profundidad en el análisis de los datos por sobre la generalización de los mismos.

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 12 minutos y fueron grabadas en video.

Procedimiento. Inicialmente se propuso a los sujetos que cantaran cada una de las canciones para verificar que las conocieran. Luego cada uno de ellos debía resolver cuatro tareas para las cuales recibían, cada vez, cuatro partituras en orden aleatorio (en este trabajo nombramos a las partituras con letras, pero esas letras no estaban a la vista de los sujetos durante la entrevista). Una vez que el sujeto establecía la relación con la partitura que consideraban adecuada se le solicitaba que explicara el criterio que había considerado al establecer esa asociación. Si el entrevistador estimaba que los criterios no habían sido suficientemente explicitados formulaba más preguntas tendientes a que el entrevistado reformulara sus explicaciones.

Durante el desarrollo de las tareas, el entrevistador se abstuvo de calificar como correcta o incorrecta cualquiera de las asociaciones que establecieron los entrevistados. Asimismo, se abstuvo de utilizar términos específicos para mencionar atributos o relaciones de la música, solamente retomó los términos utilizados por los sujetos en sus explicaciones en los casos que fue necesario.

Las 3 tareas fueron las siguientes:

Tarea 1: ¿Cuál es cuál? Consistía en indicar cuál era la partitura que correspondía a cada una de las canciones. Los sujetos recibían las partituras de las canciones Feliz cumpleaños, Arroz con leche, La cucaracha y La lechuza.

Tarea 2: *La lechuza*. La tarea consistía en elegir entre las partituras aquella que se correspondía con la canción *La lechuza*. Los sujetos recibían las partituras A, B, C y D para *La lechuza* (Figura 1).

Tarea 3: *Arroz con leche*. La tarea consistía en elegir entre las partituras aquella que se correspondía con la canción *Arroz con leche*. Los sujetos recibían las partituras A, B, C y D para *Arroz con leche* (Figura 2).

Tarea 4: *La cucaracha*. Esta tarea consistía en elegir entre las partituras aquella que se correspondía con la canción *La cucaracha*. Los sujetos recibían las partituras A, B, C y D para *La cucaracha* (Figura 3).

Análisis de los datos

Al analizar la distribución de las respuestas para cada tarea encontramos que para la Tarea 1 no tuvo diferencias significativas en los porcentajes. Si bien todos los sujetos justificaron la elección al momento de establecer correspondencias entre las partituras y las canciones, no hubo una tendencia en la elección de una determinada partitura para cada canción. Los porcentajes que corresponden a la elección de la partitura esperada, para cada una de las canciones, resultan cercanos a los que corresponden a la elección de otra partitura para la misma canción (véase figura 4).

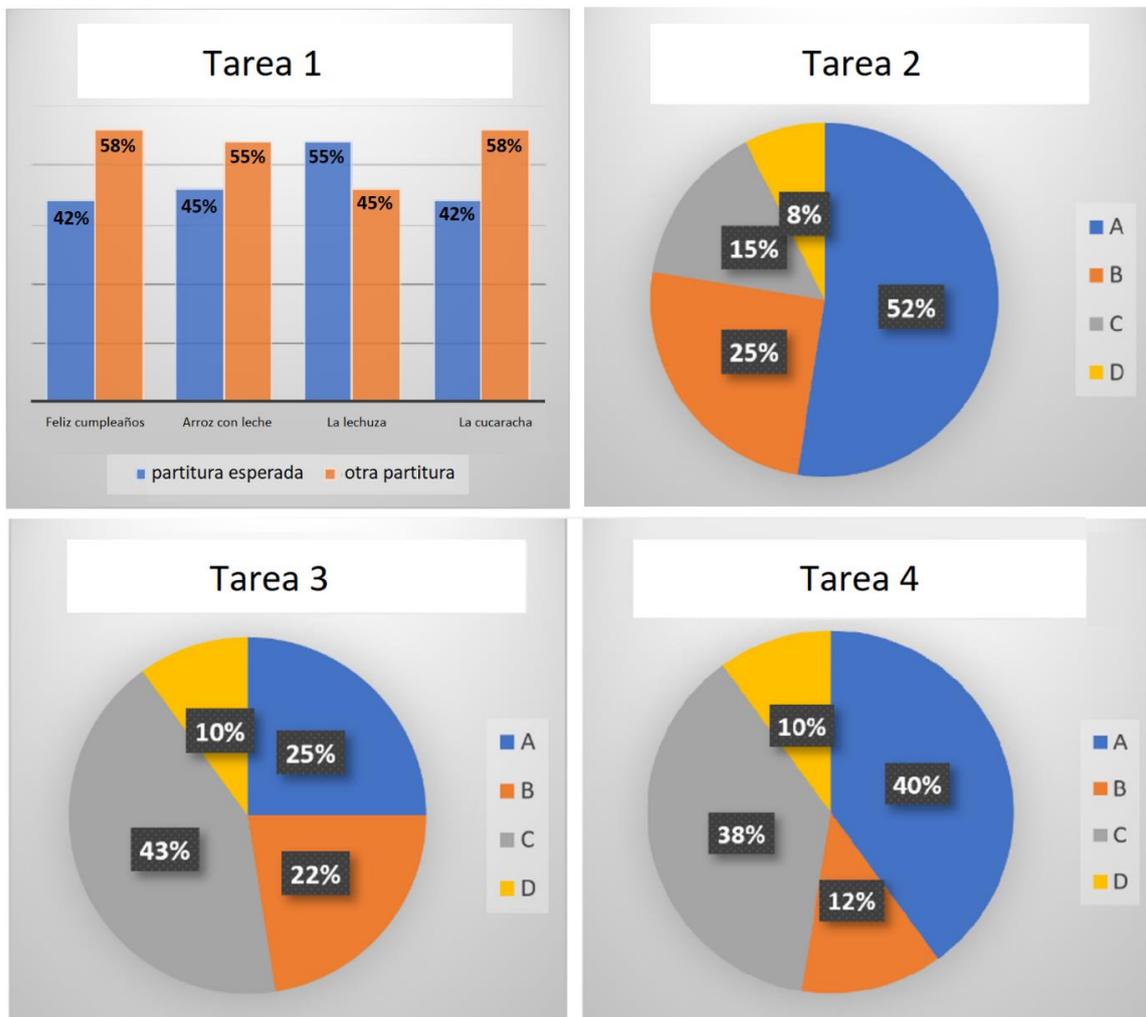


Figura 4: Distribución de las respuestas por tarea.

En la Tarea 2, la partitura más elegida fue la partitura A, es decir la partitura original. En este caso, la partitura A fue elegida por el 52% de los sujetos. Si estimamos que muchos



otros utilizaron la orientación agudo-arriba y grave-abajo de manera inversa, podríamos asumir que quienes optaron por la partitura B (25%) también, de algún modo lo hicieron poniendo énfasis en las relaciones de altura.

Para la Tarea 3, la partitura más elegida fue la partitura C, es decir la que presentaba un ritmo contrastante para el antecedente y el consecuente. Esta partitura fue elegida por el 43% de los sujetos. Y aunque no era la partitura original, las modificaciones terminaron facilitando la lectura ya que les resultaba posible cantar siguiendo las negras del comienzo y luego la parte con las corcheas coincidía con el descenso que describían como más rápido o más seguido y entonces allí la barra que unía las corcheas cobraba un sentido. Nuevamente aquí las partituras motivaron la reflexión sobre relaciones rítmicas, tal como lo esperábamos.

Para la Tarea 4, las partituras más elegidas fueron la partitura original (A) y la partitura que comprendía más notas en cada motivo (C). Fueron elegidas por un 40 % y un 38% respectivamente. Aun cuando las respuestas se distribuyeron mayormente entre estas opciones, en todos los casos la elección estuvo justificada por el análisis en las unidades.

Para profundizar en este aspecto, además de analizar la distribución de las respuestas con relación a la partitura esperada, analizamos la relación entre los tipos de respuestas dadas por los sujetos al justificar su elección y el atributo a partir del cual estaban elaboradas las modificaciones de las partituras para cada tarea. Ya que, aunque en algunos casos los sujetos eligieron una partitura diferente a la esperada, en las justificaciones esgrimieron razones que aludían al atributo en cuestión.

Analizamos entonces las descripciones dadas por los sujetos al momento de justificar la elección de acuerdo con los tipos de respuestas propuestas en un trabajo anterior. Considerando respuestas tipo 1 (RT 1) las que aludían sólo a aspectos de la escritura; tipo 2 (RT 2) las que proponían relaciones entre aspectos generales de la música y de la partitura; tipo 3 (RT 3) las que presentaban relaciones entre algún aspecto particular de la música y de la partitura; tipo 4 (RT 4) las que presentaban relaciones entre partes de la música y partes de la partitura; y tipo 5 las que establecían relaciones entre atributos o dimensiones de la música y elementos o dimensiones de la partitura, separando entre ellas las que aludían a relaciones de altura (RT 5 Altura) y las que aludían al ritmo (RT 5 Ritmo).

En la Figura 5 se presenta la distribución de los tipos de respuestas según cada tarea. Allí podemos observar que, para la tarea 1, las descripciones más frecuentes fueron las de tipo 4. Es decir, aquellas que vinculan partes de lo sonoro con partes de lo escrito. En estas justificaciones los sujetos se refirieron mayormente a unidades de la escritura tales como silencios, notas, compases o grupos rítmicos, vinculándolos con diferentes y variadas relaciones sonoras, aunque los criterios no necesariamente se ajustaban con los usos convencionales de esos símbolos.



Figura 5: Distribución de los tipos de respuestas para cada una de las tareas.

En la tarea 2, cuyas partituras presentaban versiones para la canción *La lechuza* que afectaban principalmente las alturas, los sujetos tendieron a hacer foco en ese atributo. Como podemos observar en el gráfico, las respuestas de tipo 5 que referían a la altura fueron las más frecuentes. Las justificaciones proponían: “coincide cuando la canción hace más agudo o más grave”, “sube y baja igual que la canción” o “por los tonos de la canción”. En algunos casos el uso invertido de la representación espacial los llevó a elegir y justificar la partitura B.

Además, en la tarea 2 hubo una mayor reiteración de respuestas de tipo 1, ya que muchos sujetos focalizaron en la orientación de las plicas, lo que los llevó a separar las partituras que no consideraban como posibles en términos gráficos.

Para la tarea 3, las respuestas tipo 5 orientadas a describir diferentes dimensiones de la organización del ritmo fueron las más frecuentes. Por ejemplo, se relacionaron aspectos gráficos de las figuras rítmicas como la barra que une las corcheas con sílabas de una misma palabra o con sonidos más seguidos o más rápidos. Y contrariamente las barras de compás y los silencios fueron relacionados con los finales de motivos o con sonidos más prolongados.

Finalmente, en la tarea 4 las respuestas de tipo 4 fueron las más frecuentes, es decir aquellas que problematizaban la unidad de escritura. Los sujetos pusieron mayormente el foco en la cantidad de unidades sonoras comprendidas en el comienzo del motivo, hipotetizando cuáles eran unidades contables y cantables y cuáles otras podían corresponderse con otra dimensión de la escritura.

Conclusiones



En este trabajo nos propusimos analizar la relación entre los aspectos de la partitura que fueron problematizados por los sujetos y aquellos atributos o dimensiones que habían sido modificados en las partituras. Tal como observamos, los sujetos tendieron a focalizar en los atributos de la música sobre los cuales la partitura buscaba incidir. Es decir que, la manipulación de los estímulos tendió a favorecer la reflexión sobre dimensiones específicas de la música.

Es importante señalar que no necesariamente esperábamos que los sujetos identificaran la partitura original de las canciones, precisamente porque entendemos que los elementos y las relaciones representadas en la notación musical no son accesibles desde la intuición y por lo tanto el sujeto no puede descubrirlos por sí mismo. Por el contrario, dado que la notación musical es un sistema de representación altamente convencionalizado, nuestro propósito en las entrevistas era el de promover reflexiones con relación a un determinado atributo (la altura, el ritmo y las unidades de notación, según la tarea) con el fin de dialogar con las ideas que los sujetos iban proponiendo los sujetos para, de ese modo, comprender cómo se piensa antes de pensar convencionalmente acerca de estas dimensiones de la música y de la notación.

Entendemos que el enfoque metodológico que aquí se plantea podría conformar una actividad de clase con una modalidad de enseñanza no explícita. Es decir, donde la reflexión sobre ciertas dimensiones o atributos de la música sea motivada a partir de la interacción con diferentes materiales escritos. Como pudimos observar aquí, fue a través de las partituras y de las relaciones que esas partituras tenían entre sí, que los sujetos tendieron a orientar sus reflexiones sobre ciertos aspectos de la música. Podríamos decir que este tipo de actividades, lejos de abordar el problema a partir de la enseñanza directa o explícita estarían impulsando una enseñanza por aproximación o no explícita. Asimismo, como resultado de la tarea capitalizamos también el interés que evidenciaron los sujetos por elaborar sus propias ideas, supuestos, creencias, que fueron ajustando en el transcurso de la entrevista y donde también quedó de manifiesto la originalidad en el contenido de las justificaciones.

Referencias:

- Beltramone, C. M. y Burcet, M. I. (2018). Desarrollo de hipótesis de lectura en la actividad coral. Un estudio exploratorio en coreutas amateur. En N. Alessandrini y M.I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música*, p.35-43. Buenos Aires: SACCoM. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/92853>
- Beltramone, C. y Burcet, M. I. (2019). El rol de la partitura en el coro *amateur*. En N. Alessandrini, B. Torres Gallardo y C. Beltramone (Eds.), *Vocalidades: la voz humana desde la interdisciplina*, p. 417-442. La Plata: Ed. GITEV. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/89641>
- Burcet, M. I. (2014). *Realidad perceptual de la nota como unidad operativa del pensamiento musical* (Tesis de Maestría). Recuperado en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41539>
- Burcet, M. I. (2017). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 129-138.
- Burcet, M.I. (2018). Notación Musical: ¿código o sistema de representación? Implicancias psicológicas y educativas. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega"*, 32, 85-103.
- Burcet, M. I. (2020). *Las conceptualizaciones iniciales de la unidad de representación en la notación musical. Implicancias psicológicas y educativas* (Tesis de doctorado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. DOI:10.35537/10915/96868
- Burcet, M.I.; Beltramone, C.; Uzal, S.; Rigotti, S. (en prensa). La adquisición de la notación musical desde la perspectiva del sujeto que aprende. Un estudio en jóvenes sin estudios musicales específicos. *Revista Internacional de Educación Musical*.
- Burcet, M. I. y Uzal, S. (2018). La representación de la altura musical: un estudio con adultos en etapas iniciales de la adquisición de la notación musical. En N. Alessandrini y M. I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas*, p.105-115. Buenos Aires: SACCoM.
- Castorina, J.A, Fernández, S., Lenzi, A. (1984). La psicología genética y los procesos de aprendizaje. En J.A. Castorina, S. L. Fernández, A. M. Lenzi, H. Casávola, A. M. Kaufman y G. Palau (Comp.), *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: S. XXI.
- Kaufman, A.M; Castedo, M.; Teruggi, L. y Molinari, C. (2015). *Alfabetización de niño: Construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en el Jardín de Infantes y Escuela Primaria*. Buenos Aires: Aique.
- Zanotti, F. (2021). *Construcción del sistema de escritura bajo dos condiciones didácticas contrastantes en alfabetización inicial con niños que producen escrituras silábicas* (Tesis de doctorado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.