

# La experiencia musical

## Investigación, interpretación y prácticas educativas

Actas del 13.º Encuentro de Ciencias  
Cognitivas de la Música

Nicolás Alessandroni y  
María Inés Burcet  
(Eds.)

La experiencia musical : investigación, interpretación y prácticas educativas: actas del 13° Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música / Nicolas Alessandroni ... [et al.] ; compilado por Nicolas Alessandroni ; María Inés Burcet ; editado por Nicolas Alessandroni. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música - SACCOM, 2018.

Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3902-03-1

I. Psicología. 2. Cognición. 3. Ciencias de la Educación. I. Alessandroni, Nicolas II. Alessandroni, Nicolas, comp. III. Burcet, María Inés, comp. IV. Alessandroni, Nicolas, ed.  
CDD 780.7

Fecha de catalogación: 4 de abril de 2018.

Foto de tapa y contratapa:

Mr.Push (2009). DSCF2382. Disponible en: <https://www.flickr.com/photos/mr-push/albums/72157622969062904>. Utilizada bajo la notmativa de la Licencia Creative Commons BY-NC 2.0.

Libro de actas de trabajos incluidos en el 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música “*La experiencia musical. Abordajes desde la investigación, la interpretación y las prácticas educativas*”

Editores: Nicolás Alessandroni y María Inés Burcet

Diseño gráfico y diagramación: Nicolás Alessandroni

Editorial: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM)

Buenos Aires - Argentina

E-Mail: [info@saccomm.org.ar](mailto:info@saccomm.org.ar)

Web: <http://www.saccomm.org.ar>

ISBN:

Fecha de publicación: abril de 2018

© para los autores de los trabajos

© de la recopilación para los editores y SACCoM

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723

ISBN 978-987-3902-03-1



9 789873 902031

# La kinesis instrumental y la conducción de las voces: construcción de conceptos musicales corporeizados

Juan Félix Pissinis e Isabel Cecilia Martínez

juanfelixpissinis@gmail.com

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP)

Es frecuente en personas que inician el estudio formal del piano que, al realizar un acompañamiento armónico sobre dicho instrumento, prioricen el componente vertical (movimientos en bloque de los acordes) sin atender a los aspectos horizontales propios de la disposición de las voces dentro de cada acorde. Esto puede deberse a que todavía no cuentan con recursos motores y/o conceptuales para llevar adelante ésta tarea. La poca familiaridad de muchos de los estudiantes con el repertorio canónico con que se aborda el análisis de la conducción vocal (corales barrocos), así como con los aspectos de la lecto-escritura musical, genera una brecha entre la experiencia musical real y el nuevo concepto a construir que dificulta su aprendizaje. La brecha entre el análisis del texto musical y su puesta en acto para la construcción de acompañamientos instrumentales conducidos podría subsanarse recurriendo a los aportes de los modelos de la cognición musical corporeizada, los cuales consideran que el cuerpo cumple un rol fundamental en cómo se construye la experiencia (Leman, 2008; Martínez, 2008). Las acciones corporales generan modelos anticipatorios que son la base de una ontología orientada por la acción (Leman, op. cit.; 2012; Pereira Ghiena y Martínez, 2011). La percatación consciente de los movimientos que se ponen en juego durante

la ejecución puede ser una fuente de información para el análisis musical “al incorporar la kinesis de la ejecución instrumental, la cual funciona como una mnemotecnia de soporte” (Valles y Martínez, 2014; pp.s/d).

Partiendo de esta concepción, en el presente estudio se pretende elaborar un dispositivo pedagógico para mediar el aprendizaje de la conducción de las voces combinando la ejecución instrumental con el análisis y la elaboración de acompañamientos de canciones en el piano, bajo el supuesto de que la kinesis instrumental y las imágenes motoras correspondientes podrían alinearse con los aspectos teóricos del asunto y constituirse en un complejo sonoro-kinetico-notacional de base para el aprendizaje (Martínez, en preparación).

## Fundamentación

La conducción de las voces es un concepto del análisis armónico de la música tonal relativo al modo en que los sonidos de las obras se combinan diacrónicamente (melodías o ‘voces’) y sincrónicamente (armonías o acordes) en el tiempo, de modo que unos sonidos ‘se mueven o conducen’ más coherentemente en relación con otros, direccionando la tonalidad y regulando la tensión armónica de una obra (Salzer, 1962-1990; Forte y Gilbert, 1982-1992). En tanto procedimiento técnico, su correcto empleo en la composición y el arreglo de una obra delimita el componente armónico-contrapuntístico de la música.

Un modo frecuente de abordar el estudio de este concepto consiste en analizar las relaciones entre las alturas de un texto musical según ciertas reglas. La modalidad analítica centrada en la escritura musical como dispositivo para entender este concepto estructural de la música queda asociada a la perspectiva de la música como texto (Taruskin, 1995). En los ámbitos pedagógicos, para realizar dicho análisis se utilizan usualmente partituras de obras pertenecientes al repertorio de los corales de la iglesia luterana recopilados por J. S Bach. La poca familiaridad de muchos de los estudiantes que inician su formación en la universidad con este estilo, así como con la lecto-escritura musical, genera una brecha entre la experiencia musical real (el conocimiento actual) y lo que se pretende enseñar (el conocimiento a construir), dificultando la realización de las prácticas de aprendizaje.

Observaciones derivadas de la práctica docente muestran que algunos alumnos no llegan a comprender la lógica del coral durante la cursada y otros, que logran resolver la escritura en el pentagrama, tienen dificultad para vincularla con su propia práctica musical, que suele estar orientada hacia otros géneros.

Si bien no se pone en duda que la práctica de la escritura musical es un tipo de conocimiento necesario y valioso en la formación musical, incluir en el aprendizaje



de la conducción de las voces el conocimiento emergente de la experiencia performativa instrumental resultaría beneficioso para proporcionar claves que lo vinculen -en tanto conocimiento corporeizado- al conocimiento de la notación musical.

Los modelos de la cognición musical corporeizada consideran que el cuerpo cumple un rol fundamental en cómo se construye la experiencia (Leman 2008, Martínez, 2008). Las configuraciones sonoras pueden comprenderse mediante la emulación de la energía sonora que se manifiesta en acciones corporales que posibilitan vincularse con las características estructurales de la música, formar imágenes sonoro-kinéticas, e incorporar -con un rol activo- el entorno físico y social a la cognición (Clark y Chalmers, 1998; Leman, 2008; Godøy, 2010; Epele y Martínez; 2011; Martínez y Pereira Ghiena, 2013; 2015). Las acciones corporales generan modelos anticipatorios que son la base de una ontología orientada por la acción (Leman, op. cit.; 2012; Pereira Ghiena y Martínez, 2011). El conocimiento kinético y la acción mimética que se ponen en juego durante la ejecución son conocimientos corporeizados que proveen más fuentes de información para el análisis y enriquecen la ontología en que se asienta el aprendizaje “al incorporar la kinesis de la ejecución instrumental, la cual funciona como una mnemotecnica de soporte” (Valles y Martínez, 2014; pp. s/d; Cox 2001; 2011).

Un abordaje del análisis del componente armónico-contrapuntístico, incluyendo aspectos dinámico-temporales inherentes a la comunicación -mediante la ejecución- de la conducción de las voces podría aportar más niveles de significado a la práctica de los estudiantes y andamiar su ontología de acción-escritura. Estas ideas se inscriben en la perspectiva de la música como acto (Taruskin, 1995).

Si desde una perspectiva metafórica de experiencia la música es movimiento dirigido y con propósito (Johnson y Larson, 2003; Zbikowski, 2001; Larson 2012; Martínez, 2008), la enseñanza de la conducción de las voces debería (i) desarrollarse en contextos pedagógicos que promuevan los modos en que el alumno-analista-intérprete experimenta en la ejecución instrumental la conducción vocal, favoreciendo la percatación consciente del movimiento sonoro en el tiempo, para poder entender, mediante la acción, el dinamismo de este componente; y (ii) aplicarse inicialmente a la práctica de aquellos géneros musicales más cercanos a la experiencia de los estudiantes.

Se plantea una modalidad pedagógica donde, al situar el contenido en la experiencia del estudiante, se promueva una percatación consciente de su propia práctica para alcanzar una comprensión corporeizada, entendida como descripción no lingüística de la música (Leman, 2008), y vincularla con las descripciones lingüísticas del texto musical, de modo de transferir dicho conocimiento hacia otros géneros musicales. Se postula que si, tal como señalan Davidson & Scripp

(1992) “sin producción no hay música” (p. 7), investigar en el aprendizaje de la conducción de las voces las interrelaciones entre el conocimiento corporeizado (perceptivo-motor-gestual) y la reflexión acerca de la acción (Schon, 1992) como soportes para el análisis notacional del texto musical, puede fortalecerse el desarrollo de una ontología de audición y análisis informada por la ejecución.

## **Objetivos**

Este trabajo se propone analizar fragmentos de la primera clase llevada a cabo con un estudiante donde se realiza la introducción al estudio de la conducción de las voces incorporando la kinesis de la ejecución instrumental sobre el teclado del piano. Para ello se analizaron los registros audiovisuales tomados de dicha clase, atendiendo no solo a las actividades realizadas por el estudiante en respuesta a las consignas que le fueron brindadas, sino también sus respuestas verbales acerca de las actividades realizadas.

## **Metodología**

### *Sujeto*

Un estudiante de 21 años de edad perteneciente al Ciclo de Formación Musical Básica correspondiente a las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, quien cuenta con pocos estudios musicales formales y conocimientos de lectoescritura musical previos a su ingreso a la Facultad.

El participante es ingresante en la Carrera de Composición; manifiesta haber estudiado 4 años de guitarra con un profesor particular y haber formado parte como compositor, arreglador y guitarrista de diversas bandas musicales. Menciona contar con conocimientos básicos de lectoescritura musical al momento de ingresar a la Facultad, pero no con formación en piano hasta ese momento.

### *Dispositivo pedagógico*

Se diseñó un dispositivo pedagógico consistente en una secuencia de prácticas perceptivo-performáticas a partir de obras musicales de forma canción (seleccionadas sobre la base del análisis de las habilidades instrumentales que demanda su ejecución), con el fin de promover la orientación de la toma de decisiones hacia los componentes de la conducción vocal en el plano del acompañamiento, y la vinculación de las prácticas de ejecución instrumental con el análisis consciente de la propia ejecución. El dispositivo busca andamiar

la vinculación consciente y progresiva entre ciertas lógicas de la conducción de las voces, la resultante sonora emergente de la aplicación de dichas lógicas, las particularidades técnicas que demanda la ejecución de esas conducciones sobre el teclado, y su posterior representación a través de la notación musical.

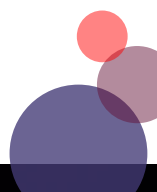
La decisión de abordar una introducción a la problemática de la conducción de las voces utilizando un repertorio de canciones cuya textura predominante es la de melodía acompañada, tuvo el propósito de acercarse a los repertorios más frecuentados por los estudiantes. Sin embargo, debe tomarse en cuenta que el problema de la conducción vocal no es necesariamente inherente a dicho estilo en el sentido en que sí lo es para el repertorio clásico de la música. Es por esto que la lógica de enlace de acordes por mínimo movimiento se presenta no como la solución a un problema que no existe, sino como una posibilidad entre otras, con cualidades sonoras emergentes particulares y demandas técnicas determinadas para su ejecución en el teclado.

### *Aplicación del dispositivo*

*Estímulo.* En el primer encuentro, se intentó comenzar a construir la idea de “voz”, tomando como punto de partida la lógica de enlaces de acordes por salto en bloque que manejaba el estudiante (según fue corroborado en las ejecuciones diagnósticas llevadas a cabo con él).

La elección del primer ejemplar con el cual trabajar, “Hey Jude” de Lennon/Mc Cartney (The Beatles, 1968), responde a la búsqueda de un material construido sobre las funciones pilares de la tonalidad (I, IV y V) para poder realizar un primer acercamiento a la idea de enlaces de acordes por mínimo movimiento. En esta canción, la función de I cumple el rol de pivote respecto de las funciones de V y de IV, de modo que siempre existen sonidos comunes entre las sucesivas armonías.

La armonía del ejemplar fue simplificada a un acompañamiento de acordes tríadas para facilitar el abordaje inicial. Esto trae aparejado un conflicto entre la armonía y la melodía en el compás 3 (ver figura 1), que fue obviado en la primera clase.



The image shows a musical score for the melody of "Hey Jude". It consists of two staves of music in 4/4 time. The first staff shows the melody with structural fingerings (I, V, V, I) and functional chords (F, C, C, F) above it. The second staff starts at measure 5 with a Bb chord and shows structural fingerings (IV, I, V, I) and functional chords (F, C, F) above it.

Figura 1 – Transcripción de melodía, cifrado estructural y cifrado funcional de la estrofa de “Hey Jude”.

*Actividades.* La clase se dividió en 4 momentos:

- Ejecución de diagnóstico.
- Ejercicio de desplazamiento de disposiciones de acordes.
- Realización de la secuencia armónica enlazando acordes por mínimo movimiento y posterior empleo de dicha conducción en el acompañamiento de la melodía.
- Abstracción de las líneas melódicas resultantes.

### *Análisis de datos*

Los datos fueron analizados atendiendo al problema que implica investigar la cognición musical corporeizada: esto es, combinar la perspectiva de tercera persona para indagar la información abierta, observable y mensurable de los gestos corporales y las acciones sonoro-kinéticas, con el registro y el análisis de las descripciones de primera persona emergentes de la experiencia personal (Leman, 2008). Para ello se realizó el registro audiovisual de la clase. La actividad del estudiante durante el desarrollo de la clase fue registrada con dos cámaras de video ubicadas, respectivamente en forma cenital y lateral. Las ejecuciones realizadas por el estudiante fueron transcritas en notación musical a los fines de su análisis. El contenido declarativo de la interacción dialógica entre profesor y alumno fue transcrita para su análisis.

### **Resultados**

La observación del registro audiovisual se concentró en los 4 momentos antes consignados. Los resultados se describen a continuación:



### *Ejecución diagnóstica*

Sobre la base de la familiaridad del estudiante con el ejemplar (basada en la recepción, pero no en la ejecución), se le brindó la partitura que contenía la melodía y el cifrado (Figura 1) y se le solicitó que acompañara sobre el teclado la melodía de la estrofa, la cual sería ejecutada por el docente.

Antes de acompañar la melodía, el participante probó en el instrumento los 3 acordes que constituyen la armonía del fragmento, mostrando algo de inseguridad en la digitación del acorde de Sib. Luego procedió a acompañar la melodía.

Como se puede observar en la transcripción de la ejecución realizada (Figura 2), el estudiante, ante la inespecificidad de la consigna comenzó a ejecutar el acompañamiento con una sola mano, alternando acorde plaqué con acorde quebrado, y enlazando los acordes por saltos en bloques. Luego incorporó la mano derecha, primero articulando un mismo bloque con ambas manos y luego duplicando la mano izquierda a la 8va, de manera homorrítmica o sucesiva. Una vez adoptada esta lógica de duplicación del bloque la sostuvo hasta el final de la ejecución, excepto en la ejecución del IV, donde omitió la duplicación de la fundamental, anticipando lo que se presentaría como el principal conflicto motriz a lo largo de la clase: la digitación de la tecla negra en el acorde de Sib.

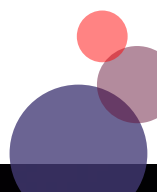
Figura 2 – Transcripción de la ejecución diagnóstica del estudiante acompañando la melodía.

Luego de realizada la ejecución se le pidió al estudiante que intentara describir a qué componentes fue dirigiendo su atención durante la ejecución. De la respuesta brindada se desprende que estaba atendiendo a la precisión rítmica de los cambios de acorde y a las fundamentales de dichos acordes, que guiaron la construcción de los mismos.

### *Ejercicio de desplazamiento de las disposiciones de los acordes*

Con el fin de ampliar el repertorio de posiciones (aun pensando el acorde en bloque) y la ubicación visual de las disposiciones sobre el teclado, se le solicitó al estudiante que desplazara las diferentes disposiciones sucesivas de las tres voces de la tríada del acorde de FA con la mano derecha a lo largo del teclado, manteniendo un pedal de fundamental en mano izquierda.

El joven ensayó una primera resolución de la actividad propuesta, sin lograr establecer una regularidad en el pulso. Durante el procedimiento fue posible observar la utilización del arpeggio como un recurso de ayuda para construir los acordes posteriores en momentos de duda (señalados por calderones en la Figura 3). Esto ocurrió no solo partiendo de la voz más grave (como era esperable sobre la base de la actividad anterior, donde dicha voz guiaba la construcción de los acordes) sino también comenzando por la voz media. Los arpeggios fueron empleados cuando debía ejecutarse la disposición con posición melódica de 8va, y en menor medida cuando debía ejecutarse la disposición con posición melódica de 3ra. Nunca se realizaron cuando debía ejecutarse la disposición con posición melódica de 5ta (presumiblemente a causa de la familiaridad del estudiante con esta disposición).





*Figura 3 - Transcripción de la ejecución del ejercicio de desplazamiento de las disposiciones del acorde de Fa. Al no presentar un pulso suficientemente estable, los valores rítmicos son imprecisos, pero se respetó la concurrencia de ataques; se representaron con calderones los momentos de mayor pausa entre un acorde y el siguiente. Pueden advertirse las ejecuciones arpegiadas posteriores a los calderones (momentos de duda).*

Ante la pregunta sobre en qué aspectos sintió comodidad o incomodidad durante el ejercicio, el estudiante respondió que se sintió cómodo en cuanto a saber qué notas debía tocar, pero no muy cómodo mecánicamente, lo cual es un indicador de un grado de consciencia respecto de las dificultades que encontró en el ejercicio.

Luego de probar algunas digitaciones unos instantes, el participante volvió a intentar el ejercicio y demostró una significativa mejora en la fluidez del mismo. Comentó que, para pensar la digitación de la disposición con posición melódica de 8va le resultó útil relacionarla con la digitación del acorde de LA menor con posición melódica de 5ta.

Una vez finalizado el ejercicio sobre el acorde de FA, el joven realizó la misma actividad sobre los acordes de DO y SIb, encontrando alguna dificultad en las digitaciones de las distintas disposiciones del último acorde.

### *Ejecución de la secuencia armónica enlazando acordes por mínimo movimiento y posterior empleo de dicha conducción en el acompañamiento de la melodía*

Se propuso al estudiante recuperar las enacciones generadas durante la actividad anterior y aplicarlas en la construcción de enlaces entre acordes por mínimo movimiento. Para ello, se enunciaron las siguientes premisas: “si existe algún sonido común entre dos acordes sucesivos, éste se mantiene en la misma voz

en la que fue articulado” y “el resto de las voces se mueven lo mínimo posible para completar el acorde correspondiente”. El profesor guió al estudiante en la elaboración y realización del plan armónico. Luego le solicitó que, previo ensayo individual, empleara esa secuencia para acompañar la melodía, ejecutada por el docente.

El estudiante eligió la posición melódica de 5ta como disposición de partida y fue construyendo el enlace solo con la mano derecha. Recién agregó la mano izquierda cuando el docente le propuso que lo hiciera, articulando las fundamentales. Luego de ensayar los enlaces con ambas manos y recibir alguna recomendación en cuanto a digitaciones, empleó dicha conducción para acompañar la melodía del tema.

Como se puede observar en la Figura 4, el estudiante comenzó a tocar el acompañamiento articulando solo en los cambios de acordes. Antes de comenzar la segunda vuelta el docente lo invitó a modificar el acompañamiento diciendo: “vale moverlo, si querés, digamos, articular más”, ante lo cual el estudiante comenzó a probar con acordes quebrados y arpeggios en mano derecha.

The musical score is presented in three systems, each with a treble and bass staff. The key signature has one flat (Bb) and the time signature is 4/4. Above the treble staff, chords are indicated by letters: F, C, C, F, Bb, F, C, F, V, V, C, IV, C, V, I, I, V, V, F, Bb, F, C, F. The bass staff shows the accompaniment, with some notes in the right hand (measures 12-14) and some notes in the left hand (measures 12-14). The student's performance is characterized by minimal movement between chords, with some broken chords and arpeggios in the right hand.

Figura 4 - Transcripción de la primera versión de la ejecución realizada por el estudiante enlazando los acordes por mínimo movimiento.

Una vez realizada la actividad se interrogó al estudiante respecto de qué aspectos (performativos, de contenido teórico) de la ejecución le resultaron más o menos cómodos. También se le pidió que comparara ésta última versión con su primera propuesta. Respondió que la sintió cómoda, que “ahora” [aludiendo a la actividad de desplazamiento de acordes] le resultaba “más fácil pensarla, porque te queda todo acá [toca sobre el teclado], en esta posición”.

Luego se le pidió que comparara en términos de sonoridad ambas versiones, y comentó que “no suena tan brusco el cambio” entre los acordes, que “así [toca el enlace saltando por bloques] se nota un poco más”.

Se repitió la actividad partiendo de una nueva posición melódica, de 8va. En este caso, el estudiante se “desorientó” en un primer momento durante la elaboración de la conducción, no logrando mantener los sonidos comunes en las mismas voces; cuando el docente le ayudó a reorientar su atención y percatarse de ello, se corrigió en seguida. Luego se le propuso aplicar la conducción al acompañamiento de la melodía, articulando, preferentemente, sobre el valor del pulso los acordes en la mano derecha. En la Figura 5 se observa una transcripción de dicha ejecución.

The image shows a musical score for piano in 4/4 time, consisting of three systems of music. Each system includes a treble clef staff with a melody and a bass clef staff with chords. Below the bass clef staff, Roman numerals indicate the chords: I, V, V, I, IV, I for the first system; V, I, I, V, V for the second system; and I, IV, I, V, I for the third system. The melody in the treble clef consists of eighth and quarter notes, while the bass clef staff features whole notes for the chords and eighth notes for the melody. The key signature has one flat (Bb).

Figura 5 - Transcripción de la segunda versión enlazando los acordes por mínimo movimiento.

Cuando se le pidió que comparara la última versión con la anterior, el estudiante dijo que le resultó “más difícil” que aquella, tanto para pensarla como para tocarla, haciendo foco en la digitación del acorde de SIb. En cuanto a la sonoridad, dijo escucharla distinta, pero no saber precisar por qué. Comparándola con su primera propuesta, dijo escuchar a ésta última versión realizada como más “completa”, “más colorida”.

Finalmente, se repitió una vez más la actividad partiendo de la posición melódica restante, la de 3ra. En este caso, el participante planificó la conducción sin necesidad de que se le repitieran las premisas, empleando desde el principio ambas manos. El docente solo le hizo una recomendación sobre la digitación del acorde de SIb, al verlo dudar al respecto. Acto seguido, procedió a acompañar la melodía.

Cuando se le pidió que la compare con la versión anterior, el estudiante respondió que le resultó más sencillo de pensar debido a su familiaridad con esa disposición del acorde de DO [toca do/mi/sol]. Técnicamente, comentó que el acorde de SIb le resultó difícil (demostrando ser consciente de algo que se puede inferir a partir de la observación de sus manos durante la ejecución), pero que, a partir del cambio de digitación propuesto por el docente, se le simplificó.

### *Análisis de las líneas melódicas resultantes*

Se le pidió al estudiante que intente seguir, en cada una de las voces, la melodía que resultaba de haber enlazado los acordes por mínimo movimiento a partir de cada una de las disposiciones iniciales, tocando y cantando con el fin de promover la consciencia multimodal de la conducción vocal mediante el uso de tres vías corporeizadas: la motora-digital, la motora-vocal y la auditiva. Además, se le solicitó que observara si las líneas melódicas resultantes se repetían en las voces de otras secuencias que comenzaran en otra disposición de partida.

Ante la consigna propuesta, el estudiante comenzó extrayendo la melodía de la voz superior de la última conducción realizada (que comienza en la nota LA) con precisión, modificando sólo la última nota de la secuencia (la-sol-sol-la-sib-la-sol-“fa”). Al intentar extraer la melodía que comienza en esa misma nota en las restantes conducciones, donde la voz que la articula no es la más aguda, necesitó tocar primero la secuencia con todas las voces para luego poder abstraer la melodía deseada.

Una vez cotejada en los tres casos, el estudiante manifestó que entendía que la línea melódica resultante era la misma, pero que, sin embargo, la resultante total “no es la misma” en función del lugar que ocupa la voz que canta dicha melodía entre las demás voces.

A la hora de abstraer y comparar las melodías resultantes de las voces que comienzan en la nota FA, el estudiante necesitó tocar cada conducción completa antes de poder individualizar la voz a la que se le solicitaba que atendiera. Luego de haber abstraído la melodía en las dos primeras secuencias, se percató enseguida de que en la restante se repetiría la misma melodía, ya que dicha resultante era la misma en las tres conducciones.

Cuando se le propuso seguir las melodías que comienzan sobre la nota DO, se dio cuenta de inmediato de que en los tres casos resultaba ser la misma, por lo que tocó una sola, para reconocerla.

Sin embargo, ante el requerimiento por parte del docente de analizar cada una de aquellas melodías resultantes con el fin de determinar la cantidad de notas distintas que la conforman, su ámbito y el tipo de movimiento (en términos de salto o grado conjunto) que realizan, necesitó volver a tocar la conducción completa y, en algún caso, abstraer una melodía resultante combinando 2 voces diferentes.

Finalmente, cuando se le propuso observar la melodía resultante en la voz superior de la primera versión propuesta por él mismo (enlazando los acordes por movimiento por saltos en bloques), y comparar sus características con las de aquellas versiones por mínimo movimiento, el estudiante tocó todas las voces para luego abstraer la más aguda, y al determinar el ámbito de 7ma de la línea (tocó el IV hacia el agudo y el V hacia el grave en relación al I), advirtió que había “mucho diferencia” respecto del ámbito de las melodías de las versiones conducidas por mínimo movimiento (2das y 3ras), y que, a diferencia de aquellas, que siempre se mueven por grado conjunto, en su primera versión la voz superior procede exclusivamente por salto (de 4tas), y que esto “no solo pasa con la [voz] aguda”, sino también con las restantes.

## Discusión

Luego de haber transitado durante toda la clase la conducción de los enlaces de acordes a través de la ejecución sobre el teclado, el canto y la audición, el estudiante comenzó a advertir la vinculación existente entre la cualidad sonora diferente que caracterizaba, por un lado, a su propuesta inicial enlazando los acordes saltando por bloques y, por el otro, a los enlaces por mínimo movimiento (que él mismo catalogó como “que no cambia tan brusco de un acorde al otro” cuando comparó éstos última lógica con la primera), y el ámbito y el tipo de movimiento que caracteriza a las melodías resultantes en cada una de esas dos lógicas diferentes de enlace de acordes.

Sin embargo, lo que se pudo apreciar en el modo en que el estudiante aplicó la lógica de enlaces de acordes por mínimo movimiento, es que enlazar acordes sucesivos



tocando y atender al modo en que los sonidos que los integran se vinculan por distancias mínimas no conduce per se, al menos en el inicio, a una conciencia en acto de los sonidos que integran los acordes como líneas melódicas o “voces” dentro de una textura homorrítmica. Por el contrario, en la construcción de las secuencias de acordes la idea de mínimo movimiento en la sucesión armónica guía al estudiante para seleccionar -entre el conjunto de disposiciones del acorde que sigue (en posición de 8va, de 3ra, de 5ta)- la disposición que garantice la realización del menor movimiento. Se trata de una conciencia de bloque, predominantemente motora. Así, la idea de “voz”, se centra en esta primera instancia en la identificación en cada acorde la nota más aguda, la nota media o la nota más grave de cada uno de los bloques sucesivos. Esto explicaría la necesidad de volver a tocar toda la secuencia completa con la totalidad las voces en bloque como paso previo a la generación de la conducción vocal resultante en la sucesión de acordes.

No obstante, la observación permitió advertir también una conexión incipiente entre la kinesis de la ejecución y ciertos rasgos armónico contrapuntísticos representativos del ejemplar, ya que se pudo observar un reiterado empleo de la apoyatura 6-5, un gesto presente en la melodía, tanto sobre el acorde de I (Fig. 2, cp. 8; y Fig. 4, cp. 12), como sobre el acorde de V (Fig. 5, cp. 2). Incluso si desde un punto de vista más “tradicional” se considerara dicha ejecución como un error, es preciso decir que en todos los casos el estudiante reconoció, a partir de la audición, hacia dónde debía resolver esa apoyatura involuntaria, lo cual estaría informando de una incipiente representación interna auditivo-motora de la conducción de la vocal.

## Referencias bibliográficas

- Clark, A y Chalmers, D. (1998). The Extended Mind. En <http://consc.net/papers/extended.html>. (20/10/2013)
- Cox, A. (2001) The Mimetic Hypothesis and Embodied Musical Meaning. En *Musicae Scientiae*, Fall 2001 vol. 5 no.2 pp. 195-212
- Cox, A. (2011) Embodying Music: Principles of the Mimetic Hypothesis. En *MTO A Journal of the Society for Music Theory*, Vol. 17 N° 2, <http://www.mtosmt.org/issues/mto11.17.2/mto.11.1.7.2.cox.php>. (25/7/2014)
- Davidson & Scripp (1992) Surveying the coordinates of cognitive skills in Music. En R. Colwell (ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. (25: 392-413). New York, USA: Schirmer Books.
- Epele, J. y Martínez, I. C. (2011). El movimiento en la música. Parámetros de articulación y simulación ideomotora. En *Musicalidad Humana: Debates*



*Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio Culturales.* Buenos Aires: SACCoM. pp. 509 - 520.

- Forte, A. y Gilbert, S. (1982-1992) *Introducción al análisis Schenkeriano.* Barcelona: Labor
- Godøy, R. F. (2010) Images of sonic objects. En *Organised Sound* Vol 15 N°1, pp. 54-62
- Johnson, M. y Larson, S. (2003). Something in the way she moves: Metaphors of musical motion. *Metaphor and Symbol*, 18 (2), 63-84
- Larson, S. (2012). *Musical Forces: Motion, Metaphor, and Meaning in Music.* Bloomington: Indiana University Press.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology.* Cambridge: the MIT Press.
- Leman, M. (2012) Musical Gestures and Embodied Cognition. En <https://biblio.ugent.be/input/download?func=downloadFile&recordOID=2999983&fileOID=2999985>
- Martínez, I.C. (2008) Cognición enactiva y mente corporeizada: el componente imaginativo y metafórico de la audición musical. *Estudios de Psicología.* 29(1), pp. 31-48.
- Martínez, I. C. y Pereira Ghiena, A. (2011). La experiencia de la música como forma vital. Perfil dinámico temporal, corporalidad y forma sónica en movimiento. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.) *Musicalidad Humana: Debates actuales en evolución, desarrollo y cognición, e implicancias socioculturales.* Buenos Aires: SACCoM. Cd Rom ISBN 978-987-27082-0-7.
- Martínez, I. C. y Pereira Ghiena, A. (2013) Ejecución instrumental y formas de la vitalidad: los contornos de la experiencia musical sentida. En *Nuestro Cuerpo en Nuestra Música.* Buenos Aires: SACCoM.
- Martínez, I. C. y Pereira Ghiena, A. (2015). Formas de vitalidad y ejecución expresiva. Un análisis del perfil sonoro-kinético de diferentes versiones del "Preludio Op. 28, 7" de F. Chopin. En *La Experiencia Musical: Cuerpo, Tiempo y Sonido en el Escenario de nuestra Mente.* Buenos Aires: SACCoM.
- Salzer, F. (1962). *La audición estructural.* Editorial Labor, S.A.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona: Paidós.
- Taruskin (1995). *Text and Act. Essays on Music and Performance.* Oxford: Oxford University Press.

- The Beatles (1968). Hey Jude. En Hey Jude [Single]. Reino Unido: Apple Records.
- Valles, M. y Martínez, I. C. (2013) Ontología orientada por la acción y corporeidad en el aprendizaje musical: limitantes asociadas a los modelos de formación del músico profesional. En *Nuestro Cuerpo en Nuestra Música*. 11º ECCoM. Vol. 1 N°2, Buenos Aires: SACCoM. pp. 553 – 562
- Valles, M. y Martínez, I. C. (2014) Correspondencia entre la modalidad corporal del oyente durante la memorización por audición de una melodía y su posterior recuperación cantada y escrita. En *Música Latinoamericana: Tradición e innovación* Editorial de la Escuela de Música - Facultad de Humanidades y Artes - U.N.R. 7 páginas s/n CD.
- Vygotsky, L. (1978) Mind in society: The development of higher psychological processes Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Zbikowsky, L. (2001). *Conceptualizing Music. Cognitive Structure, Theory and Analysis*. Oxford: University Press

