

La Enseñanza de la Conducción de las Voces sobre la Base Multimodal de la Kinesis Instrumental

❖ **PISSINIS, JUAN FÉLIX** | juanfelpissinis@gmail.com

❖ **MARTÍNEZ, ISABEL CECILIA** | isabelmartinez@fba.unlp.edu.ar

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

RESUMEN

En personas que inician el abordaje del piano como instrumento de acompañamiento armónico suele suceder que realicen el enlace de los sucesivos acordes por movimiento paralelo en bloque de las notas que los conforman, priorizando la atención hacia los componentes verticales o sincrónicos (los sonidos que, en simultaneidad, constituyen las armonías o acordes), en detrimento de los aspectos horizontales o diacrónicos (las melodías resultantes del discurrir de cada uno de dichos sonidos en el tiempo, o voces). Esto parece deberse a que todavía no cuentan con recursos motores y/o conceptuales para atender a ambos aspectos a la vez. El estudio de la conducción de las voces (concepto proveniente del análisis de la música tonal que estudia los aspectos verticales y horizontales mencionados) es abordado frecuentemente en la academia sobre corales barrocos escritos, dejando el aspecto performativo relegado, y generando, para muchos de los estudiantes, que no frecuentan dicho repertorio y/o cuentan con pocas habilidades de lecto-escritura musical, una brecha entre la propia experiencia y los conocimientos a construir difícil de superar.

Incorporando los aportes de los modelos de la cognición musical corporeizada, que consideran crucial para la construcción de la experiencia el rol desempeñado por el cuerpo (Leman, 2008; Martínez, 2008), y con la intención de subsanar la brecha antes mencionada, el presente trabajo pretende desarrollar un dispositivo pedagógico para mediar el aprendizaje

de la conducción de las voces a través de la ejecución, el análisis y la elaboración de acompañamientos de canciones en el piano.

Este trabajo es llevado adelante gracias a las Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional.

PALABRAS CLAVE: cognición musical corporeizada, kinesis instrumental, conducción de voces, piano.

INTRODUCCIÓN

El concepto de conducción de las voces deviene del análisis armónico de la música tonal y refiere al modo en que los sonidos de una obra musical se combinan en el tiempo de manera diacrónica (melodías o 'voces') y sincrónica (armonías o acordes). La tensión armónica de una obra y su direccionalidad tonal se ven reguladas por la coherencia con la que se 'mueven o conducen' unos sonidos en relación con otros (Salzer, 1962).

Un modo frecuente de abordaje de dicho concepto en las instituciones pedagógicas consiste en analizar las relaciones entre las alturas de un texto musical según ciertas reglas, dando un lugar central a la escritura musical como dispositivo para entender este concepto estructural, y ubicándose en una perspectiva de la música como texto (Taruskin, 1995). Observaciones derivadas de la práctica docente muestran que la poca familiaridad de muchos de los estudiantes que inician su formación en la Universidad con la lecto-escritura musical, así como con el estilo predominantemente utilizado para este abordaje (corales de la iglesia luterana), genera una brecha entre el conocimiento actual, la experiencia musical real, y el conocimiento a construir, dificultando la realización de las prácticas que conduzcan a aprendizajes significativos. 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 acciones corporales generan modelos anticipatorios que son la base de una ontología orientada por la

acción (Leman, 2008). 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 mnemotecnia de soporte”* (Valles y Martínez, 2014; pp. s/n).

No se pone en duda que la práctica de la escritura musical es un tipo de conocimiento necesario y valioso en la formación musical. Pero, si *“sin producción no hay música”* (Davidson & Scripp, 1992, p. 7), incluir en el aprendizaje de la conducción de las voces los aspectos dinámico-temporales inherentes a la ejecución, atravesados por la reflexión acerca de la acción (Schon, 1992), proporcionaría claves multimodales sonoro-kinéticas que podrían 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).

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS

- Analizar la vinculación entre la kinesis sonora de la ejecución instrumental y el análisis notacional de la conducción vocal como estrategia pedagógica para andamiar la comprensión del componente armónico-contrapuntístico de la música tonal.
- Desarrollar y validar un dispositivo pedagógico para abordar la enseñanza de la conducción vocal en obras del repertorio de frecuentación de los estudiantes, incorporando la kinesis de la ejecución instrumental como conocimiento actual para generar mnemotecnias de soporte que andamien la percatación consciente del sentido de dirección tonal en la escritura musical (conocimiento a construir).

HIPÓTESIS

El aprendizaje de la conducción de las voces en tanto conocimiento conceptual de reglas que operan sobre símbolos notacionales se verá favorecido por la kinesis de la ejecución

instrumental de dicho componente, que aporta al análisis la pragmática del movimiento de las voces.

METODOLOGÍA

SUJETOS

Se trabajó con 6 participantes, de entre 18 y 22 años de edad, todos ellos ingresantes de las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes, de la Universidad Nacional de La Plata. Del total, 4 (T, N, S y F) son ingresantes a la carrera de Composición y mencionaron contar con, al menos, 3 años de formación musical informal, y con experiencia como compositores, e instrumentistas (bajo y/o guitarra) en diversas agrupaciones musicales, previamente a su ingreso a la Facultad. Las otras 2 participantes son ingresantes de las carreras de Dirección: una (C) de Dirección Orquestal, que declaró contar con 2 años de estudio de piano en el Conservatorio; y la otra (Y) de Dirección Coral, que asumió no poseer formación musical formal o informal previa a su ingreso a la Carrera. En estos últimos 2 casos, ninguna de las estudiantes había formado parte de agrupaciones musicales antes de su acceso a la Universidad, según informaron. Todos los participantes contaban con pocos o nulos conocimientos de lectoescritura musical al momento del ingreso a las carreras, y se encontraban cursando todas las materias del Ciclo de Formación Musical Básica (previo al primer año de las carreras de Música), entre las que se encuentra la asignatura Introducción a la Lectura Pianística, por lo que llevaban alrededor de 5 meses de contacto con el piano dentro de la Facultad, al momento de realizarse los encuentros.

DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Se diseñó un dispositivo pedagógico constituido por 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), cuyo fin es orientar la toma de decisiones hacia los componentes de la conducción vocal en el plano del

acompañamiento, y vincular las prácticas de ejecución instrumental con el análisis consciente de la propia ejecución. El dispositivo pretende 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 como propósito 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 esta razón que la lógica de enlace de acordes por mínimo movimiento se presenta aquí 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

Los encuentros con los participantes se realizaron de manera individual y con una duración promedio aproximada entre 50 y 60 minutos. Cada encuentro comenzó por la escucha del ejemplar con el que se iba a trabajar, y durante el desarrollo de las actividades, en todos los casos, los estudiantes se hicieron cargo de la ejecución de los acompañamientos al piano, mientras que el docente fue quien ejecutó la melodía en la guitarra y/o cantando.

A lo largo de los sucesivos encuentros se abordaron diferentes ejemplares, cuyos planes armónicos fueron presentando progresivamente mayor cantidad de variables a las que atender durante el abordaje de su acompañamiento: cantidad de acordes (comenzando con I, IV y V, hasta completar los 7 grados diatónicos), tipos de enlace (con 2, 1 o ningún sonido en común), tonomodalidad (mayor o menor).

Para ejemplificar, se detallará a continuación el desarrollo del primer encuentro, en el cual se intentó comenzar a construir la noción de “voz”, tomando como punto de partida la lógica de

enlaces de acordes por salto en bloque que manejaban los estudiantes (según fue corroborado en las ejecuciones diagnósticas llevadas a cabo con ellos).

ESTÍMULO

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 Ilustración 1), que fue obviado en la primera clase, pero luego fue abordado durante el segundo encuentro.

The image shows a musical staff in 4/4 time with a key signature of one flat (Bb). The melody is written in treble clef. Above the staff, the chords are labeled: F, C, C, F, Bb, F, C, F. Below the staff, the functional/structural symbols are labeled: I, V, V, I, IV, I, V, I. The melody consists of the following notes: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), Bb4 (quarter), C5 (quarter), Bb4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter), C4 (quarter).

Ilustración 1. Transcripción de melodía y cifrados estructural y funcional de la estrofa de “Hey Jude”.

ACTIVIDADES

La clase se dividió en 4 momentos:

Ejecución de diagnóstico: sobre la base de la familiaridad los participantes con el ejemplar (basada en la recepción, pero no necesariamente en la ejecución), y con el apoyo de la partitura que contenía la melodía y el cifrado (Figura 1), se les solicitó que ejecutaran sobre el

teclado un acompañamiento para la estrofa, brindándoles, si lo consideraban necesario, un momento de preparación y ensayo individual. La melodía fue ejecutada por el docente.

Ejercicio de desplazamiento de disposiciones de acordes: con el objetivo de ampliar el repertorio de disposiciones y entrenar la capacidad de localización visual de las mismas sobre el teclado, se le solicitó los estudiantes que desplazara las diferentes disposiciones cerradas a tres voces sucesivas de cada uno de los acordes empleados en el ejemplar con la mano derecha a lo largo del teclado, manteniendo un pedal de fundamental en mano izquierda. Primero se trabajó sobre el acorde de Fa, luego sobre Do, y por último sobre Si bemol.

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

Se propuso a los estudiantes 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 realizan el menor movimiento posible para completar el acorde correspondiente”. Se guió a los participantes en la elaboración y realización del plan armónico. Luego se les solicitó que, previo ensayo individual, emplearan esa secuencia para acompañar la melodía, ejecutada por el docente. La actividad se repitió tomando como punto de partida las 3 disposiciones diferentes del acorde de Fa.

Abstracción de las líneas melódicas resultantes: se les pidió a los estudiantes que intenten seguir, en cada una de las voces del acompañamiento, 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 les solicitó que observaran si las líneas melódicas resultantes se repetían en alguna de las voces de las secuencias que comenzaban en otra disposición de partida.

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 las clases. 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

Algunos de los resultados obtenidos hasta el momento a partir de la observación y análisis de los 3 primeros momentos antes consignados arrojan las siguientes tendencias generales:

Ejecución diagnóstica:

- 1) Con una única excepción, estudiantes realizaron el enlace entre los acordes moviéndose por salto en bloque, cada uno de ellos con sus particularidades en el empleo de cantidad de voces, combinación de manos, y modo y ritmo de articulación. La única participante que no empleó dicha lógica, sino que intentó reordenar la disposición de las notas de los acordes para que le resultaran “más cerca” y mover menos la mano sobre el teclado, es Y. (Ver Ilustración 2)
- 2) Por otro lado, salvo en el caso de Y, nuevamente, en el resto de los casos el acorde de Sib requirió un tratamiento especial durante el ensayo previo, tanto en su construcción (como en los casos de S, N y C), como en su digitación (T y N); y también durante la ejecución del acompañamiento, ya sea requiriendo el cambio de digitación o de combinación de manos (N, S y F), la omisión de notas (T), o la corrección de desajustes puntuales (N y S).

The image shows a musical score for piano in 4/4 time with a key signature of one flat (Bb). It compares two performance styles, N and Y, for a sequence of eight chords: F, C, C, F, Bb, F, C, and F. Performance N shows the right hand playing the chords while the left hand is silent. Performance Y shows the left hand playing the chords while the right hand is silent. Fingerings are indicated by Roman numerals I, V, V, I, IV, I, V, I below the bass staff.

Ilustración 2. Comparación, a modo de ejemplo, de una estrofa ejecutada por N y por Y.

3) La mitad de los participantes (T, C y Y) comenzaron su ejecución empleando exclusivamente la mano izquierda, y 2 de ellos (C y Y) continuaron de la misma manera durante toda la ejecución (T incorporó la mano derecha aproximadamente a mitad de la ejecución, duplicando toda la tríada una 8va más agudo que la izquierda). Un tercio (S y F) comenzó articulando el acorde completo en mano derecha y el bajo solo en mano izquierda (en el caso de S, por expreso pedido del docente), lógica que no duró en ninguno de los dos casos más de 4 compases (S adoptó una lógica similar a T, pero con dos 8vas entre ambas manos, y F desestimó el plano del bajo y optó por intercalar el empleo de las manos en la ejecución de los sucesivos acordes en diferentes registros). En el caso restante, N, articuló las tríadas completas solo con mano derecha.

Ejercicio de desplazamiento de las disposiciones de los acordes:

4) Un aspecto a destacar es el empleo del recurso del arpeggio. Este recurso fue empleado por T, N, S y Y en los que parecen ser los momentos en que más se les dificultó pensar las sucesivas disposiciones. También se hace evidente en la observación del video el uso del arpeggio por parte de C y F, y el hecho de que se no vea reflejado en las transcripciones se debe a que colocaron sus dedos sobre las teclas de manera sucesiva, como arpegiando, al igual que los participantes mencionados anteriormente, pero sin accionar las teclas hasta tener toda la mano acomodada, para luego bajarlas conjuntamente.

5) Resultó evidente la mayor dificultad que presenta el ejercicio durante el descenso en el registro, respecto del ascenso a través del mismo. Esto no solo se evidencia a través de expresiones como el “oh, por dios” de Y ante la propuesta del docente de emprender el descenso durante la primer resolución, el “me cuesta bajar” de C y el “me cuesta para atrás” de S ni bien comenzado ese descenso, o el “y a la vuelta es más complicado” de N durante el ejercicio sobre el acorde de Do, sino también en la mayor demanda de tiempo, en promedio, en el enlace entre los acordes, y en el empleo en una mayor proporción del recurso del arpeggio mencionado arriba como andamio para construir las sucesivas disposiciones durante el descenso que durante el ascenso (aproximadamente el 70% del total de arpeggios fueron realizados durante el descenso), como en los casos de N, S y T.

6) Por otro lado, parece haber generado mayor dificultad el pensar el orden de las notas dentro de cada disposición del acorde, que la digitación de las mismas al momento de articularlas. Esto manifestaron literalmente N, quien consideró que se “perdía” al “pensar el orden” de las notas, C, quien dijo que lo que más le costó de la actividad era “calcular” las disposiciones, sobre todo durante el descenso, mucho más que digitar las disposiciones, y Y, quien mencionó que “al momento de pasar la nota que está haciendo como bajo [refiriendo a la más grave de mano derecha] como que se me va y me pierdo y me quedo ahí en el medio”. El único caso en manifestar lo contrario fue F, quien aseguró que le costó más digitar las disposiciones que pensarlas.

7) Se consideraron desajustadas en altura aquellas disposiciones en cuya articulación fue modificada una o más notas respecto del acorde sobre el que se estaba realizando el ejercicio. En promedio, un 13% de las disposiciones ejecutadas por los participantes fueron incorrectas. A partir de la transcripción de las ejecuciones, se discriminó entre aquellos desajustes en los que se modificó 1 sola nota (un 71% del total de desajustes, si consideramos el total de las ejecuciones), 2 notas (un 22%) y las 3 notas (un 7%). A su vez se consideraron puntualmente, por un lado, aquellos desajustes de una nota en los que el intervalo de 4ta fuera reducido a 3ra (en las disposiciones de 8va y 3ra), y por el otro, aquellos desajustes en los que el acorde resultante tuviera disposición de 3ra + 3ra. En el primer caso, el 62% de los desajustes de 1 nota comprometió alguna de las que conforman el intervalo de 4ta, proporción que alcanzó el 80% durante el primer ejercicio sobre el acorde de Fa, y el 100% si se consideran todas las

disposiciones con posición melódica de 8va en todos los acordes. En tanto que el segundo caso representa casi el 48% del total de desajustes, y asciende al 72% si se consideran solo los desajustes de 2 notas, y al 100% si se acota a las disposiciones con posición melódica de 3ra. El resto de los resultados pueden observarse en la tabla 1.

Acorde		Participantes que erraron	Desajustes / Total Acordes	Desajustes / Total acordes (prom. Particip.)	Desaj. 1 nota / Total Desaj.	Desaj. 2 notas / Total Desaj.	Desaj. 3 notas / Total Desaj.	4ta modificada / Total Desaj.	4ta modificada / Desaj. 1 nota	Disposición de 3ra + 3ra / Total Desaj.	Disposición de 3ra + 3ra / Desaj. 1 nota	Disposición de 3ra + 3ra / Desaj. 2 notas	Disposición de 3ra + 3ra / Desaj. 3 notas
Fa	5ta	3	9,4%	10,9%	66,7%	33,3%	0,0%	-	-	0,0%	-	-	0,0%
	8va	3	18,3%	15,7%	90,9%	9,1%	0,0%	90,9%	100,0%	81,8%	90,0%	0,0%	0,0%
	3ra	3	14,8%	12,2%	66,7%	33,3%	0,0%	66,7%	100,0%	55,6%	33,3%	100,0%	0,0%
	total	6	14,1%	13,6%	76,9%	23,1%	0,0%	61,5%	80,0%	53,8%	55,0%	50,0%	0,0%
Do	5ta	3	7,0%	5,5%	66,7%	0,0%	33,3%	-	-	33,3%	-	-	100,0%
	8va	3	16,4%	9,5%	45,5%	45,5%	9,1%	45,5%	100,0%	72,7%	60,0%	100,0%	0,0%
	3ra	5	27,4%	24,6%	80,0%	20,0%	0,0%	50,0%	62,5%	55,0%	43,8%	100,0%	0,0%
	total	5	16,4%	13,2%	67,6%	24,3%	8,1%	40,5%	60,0%	56,8%	40,0%	100,0%	66,7%
Sib	5ta	3	10,6%	9,3%	28,6%	28,6%	42,9%	-	-	14,3%	-	-	33,3%
	8va	2	4,8%	4,9%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	3ra	5	16,1%	16,3%	88,9%	11,1%	0,0%	22,2%	25,0%	33,3%	25,0%	100,0%	0,0%
	total	6	10,3%	10,2%	68,4%	15,8%	15,8%	26,3%	38,5%	21,1%	15,4%	33,3%	33,3%
Total	5ta	5	8,8%	8,2%	52,6%	21,1%	26,3%	-	-	15,8%	-	-	60,0%
	8va	5	13,2%	11,3%	72,0%	24,0%	4,0%	72,0%	100,0%	68,0%	66,7%	83,3%	0,0%
	3ra	6	20,0%	19,0%	78,9%	21,1%	0,0%	47,4%	60,0%	50,0%	36,7%	100,0%	0,0%
	total	6	13,8%	12,7%	70,7%	22,0%	7,3%	43,9%	62,1%	47,6%	39,7%	72,2%	50,0%

Tabla 1.

8) Si bien el acorde de Sib parecía ser el que en el a priori de los estudiantes presentaría mayores dificultades, como muestra la respuesta de F, “más embrollo”, o Y, “oh, por dios”, ante la consigna que los invitaba a trabajar sobre el mismo, lo cierto es que fue sobre este acorde sobre el que los jóvenes lograron, en general, mayor precisión en el desplazamiento de las disposiciones (ver tabla 1), cosa que N resumió en “el acorde que debería ser el más conflictivo fue el que más me ayudó a ordenarme”.

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

9) Se pudo observar que, salvo en el caso de C, en todos los demás la disposición con posición melódica de 5ta fue la primera disposición elegida como punto de partida para construir la secuencia de acordes realizando el enlace suave de los mismos, y luego emplear dicha secuencia para acompañar la melodía del tema.

La segunda disposición, en orden de elecciones, fue la de posición melódica de 8va, elegida como 1er opción el caso de C y como 2da en 3 de los restantes.

10) De las respuestas recibidas ante la consulta del docente sobre qué aspectos de la ejecución les resultaron más o menos cómodos, se registra una unanimidad en la opinión de que conducir las voces realizando el mínimo movimiento posible en los enlaces de acordes en lugar de realizar saltos por bloques “facilita el desplazamiento de los acordes” desde el aspecto motriz, según Y, es “mucho más cómodo” para la mano, a decir de S, o “es más cómodo que ir así” (saltando sobre el teclado), como manifestó C, quien había exclamado espontáneamente “¡qué cómodo!”, luego de realizar su primer enlace I-V-V-I por mínimo movimiento.

11) No presentan la misma unanimidad las respuestas brindadas en referencia al pensar dichas secuencias conducidas. Por un lado, T manifestó que le resultaba “más fácil pensarla, porque te queda todo acá, en esta posición”, y N indicó, incluso, que al tocar casi no necesitaba pensar en las notas, que estaba pensando más en la “postura” de la mano que en las mismas, y que, de hecho, cuando enlazaba Fa – Do no estaba pensando en mi-sol-do, sino en el movimiento de los dedos, guiándose por la nota que se mantiene. En contraste, C, en sintonía con S, indicó que aún le costaba “poder ubicar las notas” de los acordes, atribuyendo la razón de ello a la falta de costumbre.

12) Si se quisiera establecer un orden de comodidad de cada secuencia en función de la disposición del acorde de partida, en base a las respuestas y performances de los participantes, se podría considerar la secuencia que comienza en la posición de 5ta como la más cómoda. La segunda en esta escala sería aquella que comienza en la posición de 3ra, que, según palabras de T, resultó más sencilla de pensar y tocar (que la que comienza en posición de 8va) debido a su familiaridad con esa disposición del acorde de Do (posición de 5ta). La que más complejidades presentó, en general, parece haber sido la que comienza en posición melódica de 8va, de la cual T dijo que fue la “más difícil”, F que le resultó “un poco más incómoda” que las versiones conducidas anteriores, pero, de todas maneras, más cómoda que

su primera propuesta. S incluso fue más lejos, manifestando que le resultó aún más difícil que su primera versión saltando por bloques.

13) Entre las respuestas obtenidas cuando se les solicitó a los participantes que comparasen las secuencias conducidas con su primera propuesta saltando por bloques, además de las que aludían a aspectos performativos, o de contenido teórico, mencionados más arriba, también se pudieron apreciar varias que aludían a su cualidad sonora. En tal sentido, T dijo que “no suena tan brusco el cambio” entre los acordes, que “así [enlazando a los saltos por bloques] se nota un poco más”, y más tarde, que la versión por enlace suave es “más completa, más colorida”. En la misma sintonía, N espontáneamente dijo que la versión conducida “suena bien, de hecho, suena más amigable que la primera” [su primera propuesta], y ante la repregunta del docente, “claro, es como una estructura muy tradicional [la versión saltando], como que la inversión [aludiendo a las diferentes disposiciones] le da otro color al acorde”. Por su parte, S manifestó que la versión conducida suena “mucho mejor”, que la otra es “demasiado simple”, en el sentido de que “estás haciendo los acordes que deberían ser, y por ahí como que te mueves demasiado y cuesta más mover”. C, a su vez, opinó que la versión conducida “suena mejor”, ya que la versión por salto en bloques “es muy seca”.

DISCUSIÓN

A partir de varios de los resultados anteriores surge el interrogante respecto de si el modo en que la teoría aborda tradicionalmente el estudio de las estructuras de los acordes, como superposición de 3ras a partir de la fundamental desde el grave hacia el agudo, y el empleo predominante que de ésta se hace en los ámbitos de educación musical formal (y, en menor medida, en el informal), es condicionante de la dificultad que presentaron los estudiantes participantes de este estudio al momento de poder concebir las notas de los acordes tríada en un orden diferente al de Fundamental-3ra-5ta.

Este hecho podría explicar el resultado 1), en donde la única participante que pudo plantearse espontáneamente reordenar las notas de los acordes, Y, fue justamente la única que no posee estudios musicales formales ni informales previos a su ingreso a la Facultad (según la información que ellos mismos proveyeron); el resultado 6), en el cual la mayoría los

estudiantes hace referencia directa a la mayor dificultad que les representa pensar las diferentes disposiciones por sobre digitarlas, aun cuando la mayoría no tiene como instrumento principal al piano; el resultado 9), ya que es muy probable que la familiaridad con la disposición con posición melódica de 5ta (3ra+3ra) haya determinado que esa fuera la primera elección para la mayoría (y la segunda para el caso restante), e inclusive, el hecho de que F nombrara dicha disposición como la “posición normal” parece apuntar en este sentido.

De igual manera, pero desde una perspectiva más vinculada con el aspecto motor, se puede vincular la familiaridad de los participantes con los acordes dispuestos como 3ra+3ra con el resultado 7), en donde, por un lado, las disposiciones con posición melódica de 5ta fueron las que menor porcentaje de desajustes arrojaron (alrededor del 9%, contra un 13% en las posiciones de 8va y un 20% en las de 3ra), y, por el otro, casi la mitad (48%) de las disposiciones erradas resultó en una disposición de 3ra+3ra, y en el 62% de los desajustes que modificaron una nota, esa nota fue una de las que conforman el intervalo de 4ta, justamente aquel que difiere con los que conforman la disposición más familiar, 3ra+3ra. Asimismo, pareciera haber una correlación entre dicha familiaridad con la “comodidad” que presenta la secuencia conducida en el resultado 12), en función de las diferentes disposiciones de partida y la proporción de acordes en posición de 5ta que presenta sobre el total. Es decir, si se comienza en posición de 5ta, 1/2 de los acordes aparece en esa posición; si se parte de la posición de 3ra, 3/8 de los acordes aparecen en posición de 5ta. En cambio si el punto de partida es la posición de 8va, solo 1 de los 8 acordes aparecerá en posición de 5ta, el Sib, el cual, por otro lado, presenta la dificultad de la tecla negra como sonido más grave en la mano derecha, con las complejidades que implica tocarla con el pulgar, o modificar la posición de la mano para evitar el empleo de dicho dedo.

También el resultado 5) podría vincularse con la manera convencional de teorizar los acordes, de manera que se produce un entrenamiento en la construcción en sentido ascendente en desmedro de la construcción en sentido descendente.

En el caso del resultado 4), el arpeggio parece constituir un andamio motor que les permite ir anclando con los dedos, de a uno, los factores del acorde mientras los van pensando, en lugar de tener que abstraerlos todos antes de abordarlos juntos sobre el instrumento. En el caso de los arpeggios “aéreos” de C y F, si bien este procedimiento parece ser más complejo que el

empleado por los otros estudiantes (y posiblemente la mayor formación previa en piano, en el caso de C, sea su condición de posibilidad), es presumible que su función de andamio kinético para el pensamiento sea la misma.

En el caso del resultado 3), la explicación de por qué ninguno de los participantes sostuvo una textura de bajo en mano izquierda y acorde completo en la derecha puede estar vinculada con el tipo de repertorio previamente abordado en el piano. Salvo C, todos han tenido un primer abordaje sistemático del piano dentro de la Facultad y sobre repertorios en su mayoría de melodía con acompañamiento, en los que este último recae generalmente en la mano izquierda. En el caso de C, su práctica previa en el Conservatorio ha estado vinculada también a estos repertorios, y ella misma comentó no poseer experiencia en prácticas de autoacompañamiento. Esto también explicaría la tendencia en 4 de los 6 casos a articular el acorde completo en la mano izquierda.

Es interesante observar el contraste entre el resultado 2) y el resultado 8), ya que, luego del entrenamiento con los otros acordes en la actividad de desplazamiento, la tecla negra, que generó conflictos a la mayoría de los participantes en la primera actividad, generalmente por la dificultad para digitarla (particularmente con la mano derecha), parece haberse convertido en una especie de guía o anclaje visual, ya que apenas en el 10% de los desajustes totales en el ejercicio de desplazamiento del acorde de Sib se vio modificada.

El empleo del presente dispositivo tiene como fin constituirse en una práctica docente que se acerque a los repertorios más comúnmente frecuentados por los estudiantes ingresantes (aquellos de formato canción) y aproveche sus experiencias performáticas previas para andamiar el aprendizaje de la conducción de las voces. Esta práctica, en consonancia con los modelos de cognición corporeizada, pretende aprovechar las claves multimodales sonoro-kinéticas proveídas, no solo por las ejecuciones realizadas sobre el teclado y la escucha, sino también posteriormente por el canto de las líneas melódicas resultantes de esas ejecuciones, para enriquecer el aspecto experiencial del concepto a trabajar y ampliar el horizonte de significados susceptibles de ser construidos durante el abordaje de dicho contenido.

A partir de ello es que en la interpretación de los resultados mencionados se tienen en cuenta también aspectos motores que no siempre se aprecian en el resultado sonoro (como los arpeggios

“aéreos”), y se intenta vincular dichos resultados con las experiencias previas de los participantes de las que se tiene conocimiento, con la intención de continuar perfeccionando el dispositivo.

En comunicaciones posteriores a la finalización de los encuentros, algunos de los participantes han mencionado que les ha sido posible extrapolar los conocimientos construidos durante las clases a otras prácticas musicales, o, incluso, que la experiencia les ha resultado de ayuda para el abordaje del tema a través de los corales escritos en las cursadas de la Facultad.

BIBLIOGRAFÍA

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.

Leman, M. (2008). “Embodied Music Cognition and Mediation Technology”. Cambridge: the MIT Press.

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.

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. (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.