



REFLEXIONES SOBRE TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA MÚSICA I

COORDINADORES

Mara Lioba Juan-Carvajal
Arién Rodríguez-Juan
Federico Morales-Pérez-Tejada

REFLEXIONES SOBRE TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA MÚSICA (I)

Primera edición: 2025

Reflexiones sobre Teoría y
Práctica de la música (I)

D.R. © Mara Lioba Juan-Carvajal
D.R.© Arién Rodríguez-Juan
D.R. © Federico Morales-Pérez-Tejada

Diseño Editorial: Antonio Perales
Portada: Alejandro Lizardo
Corrección de estilo: Imelda Ortiz

D.R. © Universidad Autónoma de Zacatecas
“Francisco García Salinas”
Torre de Rectoría 3er Piso Campus UAZ
Siglo XXI Carretera Zacatecas-Guadalajara
km 6, Col. Ejido la Escondida
C.P 98000 Zacatecas, Zac.
investigaciónyposgrado@uaz.edu.mx

ISBN: 978-607-555-157-9 UAZ

La presente publicación pasó por el proceso de revisión de pares ciegos,
bajo los criterios editoriales establecidos por parte del Programa Editorial
de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada
o transmitida, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma
y por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico,
por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo y por escrito de los editores.

REFLEXIONES SOBRE TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA MÚSICA (I)

Mara Lioba Juan-Carvajal
Arién Rodríguez-Juan
Federico Morales-Pérez-Tejada
(coordinadores)

MMXXV



Índice

Presentación.....	11
-------------------	----

Parte I

Análisis e interpretación teórico-conceptual de terminologías y/o partituras.....	16
---	----

Las clases de equivalencia en el desarrollo de la teoría de la música.....	17
--	----

José Arias Olmos

La improvisación en la música.

Una ampliación conceptual para su reinterpretación.....	29
---	----

Lidia Ivánovna Ustyayevna

Gonzalo de Jesús Castillo Ponce

El instrumentista frente a los desafíos de la articulación:

de la teoría musical a la práctica de la interpretación.....	47
--	----

Mara Lioba Juan-Carvajal

María Vdovina

Reflexiones sobre la simbología musical de la música de J. S. Bach

en los estudios de Albert Schweitzer y Boleslav Yavorsky.....	75
---	----

Elena Kopylova

Parte II

Reflexiones teórico-prácticas e interpretativas

desde la experiencia docente.....	101
-----------------------------------	-----

Circunspecciones métricas y folclóricas en la Tonada I

de Pedro Humberto Allende.....	102
--------------------------------	-----

Samuel Caleb Chávez Acuña

Solange Caignet Lima

Laura Gemma Flores García

Toccata para piano de Leonardo Velázquez análisis teórico-técnico

de un pianista Leonardo Velázquez.....	116
--	-----

Jesús Vinaja Castillo

La transposición musical en la interpretación de la música de cámara.....	132
<i>Ibel María Conso Suárez</i>	
Recursos y adornos en la música violinística de mariachi.....	141
<i>Angel Alfonso Ochoa Cutiño</i>	

Parte III

Herramientas didácticas de organización, innovación y estructura de la clase teórica de música.....	162
Diseño didáctico para una clase teórico-práctica en música.....	163
<i>Dargen Tania Juan Carvajal</i>	
El uso de la TE durante la pandemia en modalidad virtual para las clases de Historia de la Música Universal.....	186
<i>Federico Morales-Pérez-Tejada</i>	
Inención de ejercicios para mejorar el aprendizaje del Solfeo en el Nivel Elemental de Música.....	204
<i>Arién Rodríguez-Juan</i>	
<i>Claudia Felicó Rodríguez</i>	
<i>Arlena Osa-Ricardo</i>	

Comité Editorial

- Dra. C. Mireya Martí Reyes. Directora del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, México.
- Dra. C. María Luisa Pérez López de Queralta. Vicerrectora de Investigación y Posgrado de la Universidad de las Artes, Cuba.
- Dra. C. Irma Susana Carbajal Vaca. Profesora Investigadora Titular C del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Dra. C. María José Sánchez Usón. Docente-Investigadora de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Este libro se realizó en cooperación entre el Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA 219 “*Música e interdisciplina*” y el Grupo de Investigación de la UAZ-GI-001 “*Tecnología y educación en la música*”.

Todos los trabajos que conforman esta compilación han sido sometidos a la revisión de pares ciegos según las normas del Programa Editorial de la UAZ.

Agradecimientos

Este libro es fruto del trabajo colegiado de varios académicos que con entusiasmo acogieron la loable propuesta de un grupo de jóvenes artistas, docentes e investigadores que conforman el Grupo de Investigación UAZ-GI-001 “Tecnología y educación en la música”, quienes contaron con la colaboración directa de los miembros del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA 219 “Música e interdisciplina”; de universidades externas como la Universidad de las Artes (Cuba) y de otros miembros de la Red Universitaria de Artes (RUA+) para los logros de sus objetivos.

Es indispensable expresar el agradecimiento a todas las entidades y personas que de manera directa o indirecta incidieron en la realización exitosa del presente material que hoy se pone a disposición de la comunidad académica.

Se reconoce a aquellos docentes y/o investigadores que realizaron profesionalmente esta labor; así como al Programa Editorial UAZ por su soporte y guía.

En la organización de los eventos previos, o el financiamiento y el apoyo en la búsqueda de recursos, el GI expresa su gratitud ante todo a la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, a sus dirigentes y académicos, en particular al Sr. Rector Dr. Ángel Román Gutiérrez; al Dr. Hans Hiram Pacheco García, Secretario Académico; al Mtro. Rodolfo Pinedo García, Coordinador del Área de Arte y Cultura; a la Unidad Académica de Artes y a la Academia de Teóricas, donde se fundamentó la propuesta primaria.

Presentación

En *Musicología y textos musicales*, el musicólogo -fundador de la Sociedad Americana de Musicología- Paul Henry Lang (1901-1991) reflexionó sobre el acelerado y amplio avance del conocimiento musical durante el siglo XX que supuso el cambio en el modelo tradicional donde la historia de la música era escrita por un único autor. Esto lo explica por la tendencia a la inmersión de otras especialidades como la filosofía, la economía, la psicología, la historia, la medicina, etc., que ocasionalmente incursionan en el área de la música como autoridades, por lo que, el apreciar que jóvenes académicos e investigadores cuya profesión es enseñar y/o hacer la música estén realizando estos trabajos compartiendo colectivamente sus experiencias, significa un paso positivo hacia la investigación en música desde la música.

Desde esta perspectiva, la especialización y el conocimiento detallado de muchos de los procesos integradores en la creación artística, particularmente la musical, sus visiones y análisis, así como la interpretación teórica y la enseñanza, nos envuelven en la búsqueda de nuevas interacciones en la pluralidad y el intercambio de herramientas metodológicas, formativas, de experiencias vitales y musicológicas, las que se revelan en los resultados prácticos de la interpretación musical.

Cierto que los procesos de la música no son fáciles de comprender: ese esfuerzo puede ser extenuante. La única manera de estudiar una composición es trocearla. Esa es la dificultad que acecha a todo el que escriba sobre música: debe analizar y al hacerlo se da cuenta de que está apartando la atención de la totalidad de la obra que es la que constituye su vida. Y, sin embargo, la percepción de los hechos tiene mucho que ver con la totalidad de la música. (Henry Lang, 1998, p. 19)

La multiplicidad de las formas de la investigación en el mundo contemporáneo permite a los autores la exploración de campos muy disímiles para llegar a resultados particulares sobre cómo abordar la música desde diferentes facetas. En este sentido,

las reflexiones y propuestas sobre la teoría y la práctica de la música que sustentan estas investigaciones han sido realizadas por intérpretes, compositores, teóricos y docentes que, desde la experiencia práctica han sintetizado su observación. Para facilitar su lectura, el contenido de los textos se ha dividido en tres grupos: el primero aborda los temas relacionados con el análisis e interpretación teórico-conceptual de terminologías y/o partituras; el segundo, se centra en las reflexiones teórico-prácticas e interpretativas desde la experiencia docente; mientras que el tercero, plantea algunas herramientas didácticas de organización, innovación y estructura de la clase teórica de música.

En el primer bloque se encuentra el trabajo del docente-investigador e intérprete oboísta José Arias Olmo sobre “Las clases de equivalencia en el desarrollo de la teoría de la música”, donde se revisan y comparan diferentes clasificaciones en el ámbito tonal y post tonal; se evidencia cómo los intervalos, escalas y acordes, por ejemplo, tuvieron diferentes categorizaciones a través del tiempo; todo ello para revelar cómo un mismo elemento puede ordenarse de diferentes formas, ya sea con fines pedagógicos o analíticos y cómo, también, se pueden siempre implementar nuevas clasificaciones, para mostrar otras perspectivas analíticas o desarrollar procesos didácticos diferentes.

Le continúa el trabajo “La improvisación en la música. Una ampliación conceptual para su reinterpretación” presentado por los experimentados docentes-investigadores: la pianista Lidia Ivánovna Usyaopín y el compositor y teórico de la música Gonzalo de Jesús Castillo Ponce. El importante tema de la improvisación en música se aborda no sólo como la representación natural y característica del actuar de los músicos a la hora de interpretar, sino además como representación del establecimiento de múltiples relaciones de impacto sonoro-constructivo, existentes en dirección hacia la imaginación y la creatividad, abarcando todas las esferas de la música. En su revaloración plantea, por un lado, la importancia estratégico-conceptual de su empírico actuar, y por otro, la pretensión de equiparar su acción con la gestación, la exposición y el desarrollo musical, para sugerir el establecimiento de una fenomenología significativa y análoga a los géneros compositivos principalmente polifónicos. Así, reafirma la configuración inevitable del trinomio cardinal “improvisación-creatividad e imaginación”, continuante, interactuante y siempre vital, de cuya disquisición se intentan resignificar sus bases y nociones antropológicas, psicológicas, filosóficas y artísticas.

Las docentes-investigadoras miembros del Cuerpo Académico UAZ-CA 219 “Música e interdisciplina” Mara Lioba Juan-Carvajal y María Vdovina, aportan el tra-

bajo “El instrumentista frente a los desafíos de la articulación: de la teoría musical a la práctica de la interpretación”, exponiendo algunos aspectos de la articulación desde el punto de vista técnico, metodológico e interpretativo, lo que ejemplifican con piezas y estudios técnicos del repertorio del violín y la viola con el objetivo de enfatizar la importancia conjunta del conocimiento teórico-práctico desde la teoría musical en concordancia con el dominio técnico-expresivo del instrumentista para el logro de una maestría interpretativa. En lo particular, se hace énfasis en los golpes de arcos y se invita a la reflexión sobre su uso consciente en la práctica de la interpretación musical tomando en cuenta el conocimiento histórico, estético-cultural y, sobre todo, el respeto -en mayor medida- a las ideas del compositor y su obra.

La pianista y musicóloga Elena Kopylova, desde sus estudios musicológicos rusos, nos aporta su conocimiento en estas “Reflexiones sobre la simbología musical de la música de J. S. Bach en los estudios de Albert Schweitzer y Boleslav Yavorsky”. Partiendo del libro J. S. Bach: *El músico poeta, del musicólogo y organista alemán Albert Schweitzer*, ella encuentra significativos paralelismos con el trabajo de Yavorsky quien anotó sus reflexiones sobre la misma temática, pero que, lamentablemente, no fueron publicadas o, inclusive, terminadas; no obstante, sus alumnos y seguidores -apoyados con sus borradores y cartas- han revelado algunas de esas teorías, las que se ejemplifican y se valoran con respecto a las de Schweitzer. Como resultado se aporta, además, este trabajo bibliográfico disponible para el lector en idioma español.

El bloque intermedio comienza con el trabajo de los artistas Samuel Caleb Chávez Acuña, (pianista) y Solanye Caignet Lima (cantante) junto a la docente-investigadora Laura Gemma Flores García quienes integran el UAZ-CA-172 “Teoría, Historia e Interpretación del Arte”. El título “Circunspecciones métricas y folclóricas en la Tonada I de Pedro Humberto Allende” hace referencia al análisis, desde la teoría de la música, de las características métricas de la Tonada I que la vinculan con el movimiento estético del nacionalismo chileno, destacando sus aportes a partir de la rítmica de 7/8 y de otras asociaciones con la tonada ya sea campesina o urbana. El escrito también enfatiza la belleza de esta obra para piano.

A continuación, el docente y pianista Jesús Vinaja Castillo presenta “*Toccata* para piano de Leonardo Velázquez análisis teórico-técnico de un pianista” invitándonos a conocer y difundir mediante la interpretación la *toccata* y otras obras del compositor oaxaqueño. En el documento se presenta un análisis desde su perspectiva con elementos de la teoría musical y sobre las dificultades técnicas de la obra con el objetivo de proporcionar al intérprete información y análisis que faciliten la comprensión de la materia musical.

De la joven pianista e investigadora Ibel María Couso Suárez se presenta “La transposición musical en la interpretación de la música de cámara”. Desde su experiencia docente, nos habla de la importancia del manejo de la técnica de la transposición en el estudio, ejercicio, interpretación, composición y ejecución del piano, principalmente en su función camerística y/o de acompañamiento, sobre todo cuando se trabaja con instrumentos transpositores, haciendo hincapié en el papel del piano como instrumento favorito y de referencia para la técnica transpositiva, tanto en la música de cámara como en el acompañamiento, pues posee un sistema temperado que es la base de la música occidental y la necesidad de que el pianista domine esta técnica tanto en la variante del transporte mental como el escrito, revalorando su papel al interpretar la música de cámara para el desarrollo del pianista en formación.

Resulta particularmente interesante la propuesta del violinista cubano Ángel Alfonso Ochoa Cutiño “Recursos y adornos en la música violinística de mariachi” quien, desde su experiencia, aporta un comparativo entre el mariachi mexicano y el tunero (al que pertenece), así como de la variedad de repertorio de los compositores y artistas de ambos países. Destaca el uso de los recursos de la técnica tradicional del violín, desde sus orígenes; la combinación entre las tradiciones indígenas y las importadas desde España, así como de los recursos técnicos, musicales y expresivos que se ejemplifican con los golpes de arco y el uso de los adornos.

En el último bloque, la pedagoga y especialista en currículo con formación musical básica Dargen Tania Juan-Carvajal nos muestra el “Diseño didáctico para una clase teórico-práctica en música”, donde realiza un análisis del diseño didáctico de una clase con un corte metodológico que tome como punto de partida y sustento teórico a la Didáctica General, con un ejemplo desde una de las materias de la música considerada dentro del rango teórico-práctico: el solfeo. Como resultado, se precisaron los apuntes para el diseño didáctico de una clase de solfeo en la enseñanza de la música.

“El uso de la TE durante la pandemia en modalidad virtual para las clases de Historia de la Música Universal” es la muestra del joven investigador y flautista Federico Morales-Pérez-Tejada, quien reflexiona sobre el trabajo realizado para elaborar el Diseño Instruccional, basado en el modelo ASSURE, de la asignatura de Historia de la Música Universal, incluida dentro del mapa curricular que ofrece la Licenciatura en Música con énfasis en instrumento de la Unidad Académica de Artes de la UAZ, y los resultados de su aplicación favoreciendo la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje autodidacta y la participación activa de los educandos de forma sincrónica y asincrónica.

Cierra este proyecto la propuesta de los teóricos de la música Arién Rodríguez-Juan, Claudia Felicó Rodríguez y Arlena Osa-Ricardo intitulado “Invención de Ejercicios para Mejorar el Aprendizaje del Solfeo en el Nivel Elemental de Música”. Ellos abordan la problemática de la clase del solfeo como parte esencial en la formación integral del músico desde la experiencia con estudiantes que cursan nivel elemental en la Escuela elemental de música “Alejandro García Caturla”. Después de que el análisis de los resultados arrojados por los instrumentos de investigación aplicados mostrara la deficiencia que exhibían los educandos en solfeo, la investigación expone una propuesta de ejercicios que permiten optimizar el aprendizaje de la asignatura. Su aplicación práctica demostró su validez para la evolución académica de los estudiantes.

Este libro que se pone en sus manos finalmente contribuye a las ya numerosas reflexiones que, con base en la experiencia pedagógica, interpretativa y/o investigativa, se realizan desde las propias universidades y otros centros donde se enseña y se hace arte y, particularmente, música.

Mara Lioba Juan-Carvajal

Parte I

Análisis e interpretación teórico-conceptual de terminologías y/o partituras

Las clases de equivalencia en el desarrollo de la teoría de la música

*José Arias Olmos*¹

Cuando iniciamos el estudio de la teoría post tonal nos encontramos con las clases de equivalencia como uno de los primeros temas a estudiar. John Rahn (1980) en el capítulo 2 define la equivalencia enarmónica, los tonos clase y las clases de intervalos; a su vez, Joseph N. Straus (2016) aborda estos temas desde el primer capítulo y ya en el segundo, las clases de conjuntos. El hecho de que estos temas sean básicos para estudiar la música post tonal lo podemos constatar cuando observamos cómo la nomenclatura que emplea los números naturales del 0 al 11 para identificar el agregado cromático y que establece una equivalencia enarmónica, junto con la identificación de los intervalos de acuerdo con el número de semitonos o la clasificación de Allen Forte (1979) para identificar los conjuntos de notas, aparecen inmediatamente en un análisis. Esto se debe a que todas estas clasificaciones son fundamentales para proporcionar coherencia y mostrar una estructura, al identificar y organizar diferentes elementos en un sistema que ya no tiene las relaciones establecidas de la música tonal.

Pero, el concepto de equivalencia o clases de equivalencia ¿es propio de la teoría post tonal?, ¿se hizo presente sólo en las últimas décadas?, ¿está presente en la música tonal o incluso en periodos anteriores? En realidad, si bien no con este nombre, el concepto o la idea de equivalencia, como lo veremos a continuación, ha estado presente de forma general en todo el desarrollo de la teoría de la música y lo empleamos en diferentes contextos, desde una clase de solfeo básico hasta un análisis avanzado.

1. Máster en Música: Teoría de la Música por la Universidad Veracruzana. ariasjj97@hotmail.com, Universidad Veracruzana, Instituto Superior de Música del Estado de Veracruz, México.

En el desarrollo del ensayo, definiremos primero de forma sucinta el concepto de equivalencia, después vamos a repasar y comparar las diferentes clasificaciones de elementos musicales como los intervalos, las escalas y los acordes, tanto en la teoría tonal como en la teoría post tonal.

Clases de equivalencia

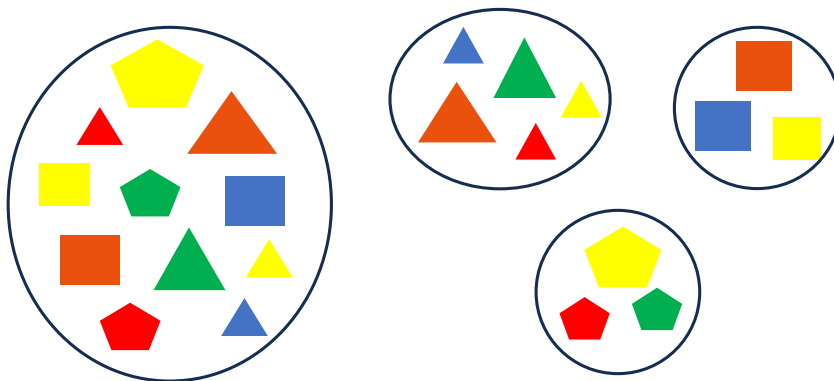
Para comenzar, primero debemos definir qué es una equivalencia. La equivalencia es una relación, y a su vez, una relación es una forma elemental para establecer una estructura en un conjunto de cualquier tipo de elementos. La relación de equivalencia debe tener tres propiedades: 1) debe ser reflexiva, lo que significa que cada elemento del conjunto se debe relacionar consigo mismo; 2) debe ser simétrica, lo que significa que, si un elemento se relaciona con un segundo, el segundo se debe relacionar con el primero, y finalmente, 3) debe ser transitiva, lo que significa que, si un elemento se relaciona con un segundo y éste con un tercero, el primero está relacionado con el tercero.

De esta forma, una equivalencia da lugar a una clasificación de los elementos de un conjunto. Esta clasificación forma, a su vez, subconjuntos en la que los elementos están relacionados todos entre sí y no están relacionados con ningún otro fuera de su subconjunto. A todo esto, se le denomina clase de equivalencia (Pérez Raposo, 2010).

Vamos a ver esta relación en el siguiente ejemplo (figura 1) donde tenemos diferentes figuras geométricas. Si las clasificamos de acuerdo con el número de lados, obtendríamos tres clases: 1) la clase de equivalencia de tres lados, con cinco elementos; 2) de cuatro lados, con tres elementos y 3) de cinco lados, también con tres elementos.

Como vemos, cada clase está relacionada entre sí y no tiene relación con las otras clases; la clase de elementos de tres lados no forman parte de la clase de elementos de cuatro lados y así sucesivamente.

Figura 1
Ejemplo de clase de equivalencia de tres lados



Podemos cambiar la clasificación, lo cual da lugar a nuevas relaciones; por ejemplo, si clasificamos de acuerdo con los colores, tendríamos las siguientes clases de equivalencia: 1) la del color azul y la del color amarillo con tres elementos cada una; y 2) la del color verde, la del color anaranjado y la del color rojo con dos elementos cada una.

Es interesante notar que, en esta nueva clasificación, cada clase comparte diferentes figuras geométricas. Además, a diferencia de la clasificación anterior que era por el número de lados, aquí tenemos más clases de equivalencia. Podríamos realizar después otras clasificaciones y, de esta forma, crear otras clases de equivalencia formando subconjuntos con características diferentes.

Después de esta explicación, nos podemos trasladar a la teoría de la música y revisar cómo a través de la práctica, y en diferentes niveles, utilizamos y establecemos diferentes clases de equivalencias, ya sea para realizar un análisis avanzado o también con fines didácticos para enseñar los fundamentos de la teoría de la música.

Clases de equivalencias en la teoría de la música

Vamos a comenzar con un elemento esencial: los intervalos, definidos como el espacio que comprenden dos sonidos (Sobrino, 2000). Cuando estudiamos con-

trapunto, inmediatamente se hace la diferencia entre las diferentes clases de intervalos. Gioseffo Zarlino (1517-1590) comienza clasificando los intervalos como: a) simples, si son más pequeños que la octava o b) compuestos si sobrepasan la octava, por lo tanto, tenemos una primera clasificación. Después de señalar que los intervalos que sobrepasan la octava comparten la misma proporción que los que están dentro de la octava, continúa con la clasificación de los intervalos en a) consonantes y b) disonantes. A su vez los intervalos consonantes se clasifican en perfectos e imperfectos, lo cual sería ya una clasificación más específica (Zarlino, 1558/1968). Esta clasificación la podemos también observar en el diálogo que mantienen Josephus y Aloysius (Fux, 1725/1971) donde se menciona, por ejemplo, como primera regla, que de una consonancia perfecta a otra perfecta se debe proceder por movimiento contrario u oblicuo.

En este caso, queda claro que la clasificación es relevante, pues cada clase o tipo de intervalo tiene su propio comportamiento; es decir, los movimientos paralelos, directos o contrarios en las voces se regulan dependiendo del tipo o clase de intervalo.

Debemos señalar que la clasificación de los intervalos en la práctica musical no siempre fue la misma y a través del tiempo ésta fue cambiando, de acuerdo con los principios compositivos de la época. Siglos antes de que Zarlino hiciera su propuesta, los intervalos consonantes eran los siguientes: el unísono con la proporción 1:1, la octava con la proporción 2:1, la quinta justa con la proporción 3:2 y la cuarta justa con la proporción 4:3; esto es lo que se conocía como *Tetractys*, donde los cuatro números naturales que se obtenían de las proporciones sumaban 10 (Nolan, 2010).

Posteriormente se establece una nueva clasificación en lo que se llamó *Senario*. En esta clasificación los intervalos consonantes se dividen en: 1) perfectos, que son el unísono, la octava y la quinta (la cuarta solo como inversión de la quinta) y 2) los imperfectos, que son las terceras mayor y menor y las sextas mayores y menores. En este caso las proporciones, a excepción de la sexta menor, comprenden los números naturales del 1 al 6. Aquí, las disonancias son la cuarta cuando no es inversión de la quinta, las segundas, las séptimas y la quinta disminuida (Nolan, 2010).

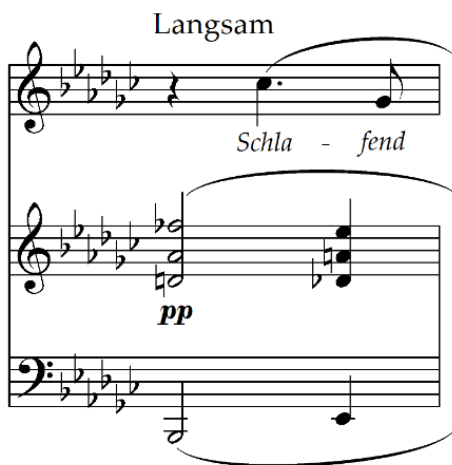
Después de referirnos a estas clasificaciones, es importante señalar que todas ellas se forman en un contexto diatónico; es decir, los intervalos se miden por los grados de la escala que contienen. Ya en la teoría post tonal, donde los intervalos están fuera de ese espacio, se establecen diferentes equivalencias y los intervalos van a ubicarse de acuerdo con el número de semitonos que contienen y pueden señalarse como clase de intervalo ordenado o no ordenado. De esta forma lo que en un contexto tonal serían dos intervalos diferentes, por ejemplo, una segunda aumentada y

una tercera menor, en una clasificación con equivalencia enarmónica que cuente solo los semitonos entre las dos notas, los dos intervallos pertenecerían a la misma clase.

Lo importante es resaltar cómo las diferentes clasificaciones establecen las relaciones necesarias para mantener una coherencia en el desarrollo musical y esta coherencia va a variar dependiendo de los principios constructivos que se utilicen. En un espacio tonal, la segunda aumentada se desarrolla en un contexto específico y es completamente diferente a una tercera menor. El intervalo Fa-Sol sostenido nos ubica en la tonalidad de La menor, pero el intervalo Fa-La bemol nos conduce a varias tonalidades por ejemplo, La bemol mayor o Fa menor. En cambio, en un contexto atonal, los dos conjuntos que aparecen en el ejemplo de la figura 2, que pertenecen al primer compás de “Schlafend trägt man mich” op.2 no. 2 de Alban Berg (1885-1935), tienen un intervalo clase dos entre las notas Re-Fa bemol y Re bemol-Mi bemol.

Figura 2

Ejemplo: primer compás de “Schlafend trägt man mich” op.2 no.2 de Alban Berg.



Otra clasificación que puede generar diferentes subconjuntos es la de las escalas. Si tomamos la definición de escala como “la sucesión ascendente o descendente de sonidos ordenados según su frecuencia” (Sobrino, 2000), en nuestro conjunto estarían presentes cualquier tipo o clase de “sucesiones ascendentes o descenden-

tes” como, por ejemplo, la escala diatónica, la pentatónica, la octatónica, de tonos enteros etc.

Si nos concentramos en la escala diatónica y, a su vez, en los modos mayor y menor, estaríamos estableciendo una clase de equivalencia en la que cada escala comprende una distribución específica de tonos y semitonos. La clase de equivalencia de la escala mayor comprende a todas las que tienen una distribución de dos tonos, un semitono, tres tonos y un semitono. En el caso de la escala menor natural la distribución comprende un tono, un semitono, dos tonos, un semitono y dos tonos; a su vez, ésta puede dividirse en armónica o melódica, cada una con su distribución de tonos y semitonos específica.

En un examen de admisión, por ejemplo, es común que al aspirante en su respectivo instrumento se le solicite conocer las escalas mayores y menores; con esta información es claro que se habla de todas las escalas que entran en esta clase de equivalencia.

De manera general, también podemos clasificar otro elemento esencial en la música tonal y es el que corresponde a los acordes. El acorde mayor forma una clase de equivalencia: todo acorde que tiene una tercera mayor y una quinta a partir del bajo pertenece a esta clase. Lo mismo podemos hacer con los acordes menores, que tienen una tercera menor y una quinta a partir del bajo o los acordes aumentados, disminuidos, con séptima etc. En este caso, la clase de equivalencia la define un contenido interválico específico entre las notas del acorde; de hecho, en un dictado de acordes en una clase de solfeo, lo que se solicita es identificar el tipo de acorde, por lo tanto, en este ejercicio auditivo todos los acordes mayores son equivalentes. Si aumentamos los acordes de sexta, y sexta y cuarta, todos los acordes con una tercera menor y una sexta menor o una cuarta justa y una sexta mayor entrarían también en la clase de acordes mayores, pero en una nueva clasificación que sería de mayor en primera inversión y mayor en segunda inversión.

Después de hablar de las diferentes posiciones de un acorde, podemos revisar cómo, al igual que en el ejemplo con las figuras geométricas, los acordes pueden clasificarse bajo diferentes criterios. En el capítulo sobre el bajo continuo del Ensayo sobre el verdadero arte de tocar instrumentos de teclado de Carl Philipp Emanuel Bach (1714-1788), la clasificación de los acordes obedece a lo que se conoce como bajo cifrado y cada sección representa un tipo de acorde (Bach, 1762/1949). Es interesante destacar que, en este caso, lo que clasifica como acorde común agrupa a los acordes mayores con menores, por lo tanto, los acordes con una tercera mayor y una quinta justa a partir del bajo y, con una tercera menor y una quinta justa a partir

del bajo, pertenecen a la misma clasificación. Otro ejemplo sería el de los acordes de sexta. De acuerdo con Carl Philipp Emanuel Bach, este acorde puede estar formado por una sexta mayor o menor más una tercera y una octava y a lo largo de esta sección se revisan las diferentes posibilidades. Como podemos observar, en esta clasificación, no se habla de acordes mayores, menores o disminuidos, sino de acordes que tienen una sexta, una tercera y una octava.

Un ejemplo más sería el acorde de cuarta y tercera (figura 3), el cual puede estar formado por una sexta mayor, menor o aumentada, una cuarta justa o aumentada y una tercera mayor o menor. A continuación, podemos observar en el siguiente ejemplo diferentes acordes de cuarta y tercera: el primero con una sexta menor, una cuarta justa y una tercera menor; el segundo con una sexta mayor, una cuarta aumentada y una tercera mayor; y, el tercero, con una sexta aumentada, una cuarta aumentada y una tercera mayor. Cada uno en su contexto tendría su propio comportamiento o función. Carl Philipp Emanuel Bach indica el procedimiento para enlazar cada uno de ellos, pero independientemente de esto podemos decir que, de acuerdo con este criterio, todos pertenecen a la misma clase que es la de acordes de cuarta y tercera.

Figura 3

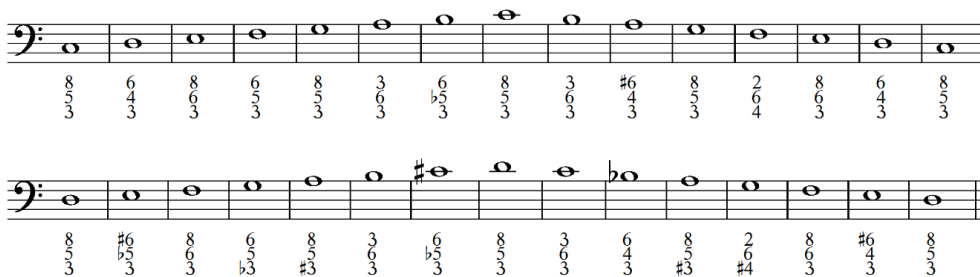
Ejemplo: acorde de cuarta y tercera.



La siguiente clasificación es anterior a la de Carl Philipp Emanuel Bach, pero está relacionada con ésta y con las escalas. En lo que se conoce como la regla de la octava, cada nota de la escala tiene un acorde en una disposición específica. Por ejemplo, en la clasificación de Francois Campion (1680-1740) la disposición de quinta y tercera solo aparece en el primer y quinto grado melódico. En modo mayor el segundo grado se armoniza con un acorde de cuarta y tercera con una sexta mayor una cuarta justa y una tercera mayor, clase diferente al sexto grado descendente de la escala menor donde el acorde de cuarta y tercera tiene una sexta mayor, una tercera mayor pero una cuarta aumentada (Lester, 1996). Si bien, con Carl Philipp Emanuel Bach, estos dos

acordes pertenecen a la misma clase, en la clasificación de Campion son de una clase diferente, ya que el primer acorde corresponde al segundo grado en una escala mayor y el segundo acorde al sexto grado descendente en una escala menor. De hecho, y como podemos ver en el siguiente ejemplo, los acordes en el tercer y sexto grado melódico de la escala mayor son acordes de sexta y tercera, y aunque tienen la misma relación interválica con una tercera menor y una sexta mayor, no corresponden bajo la regla de la octava de Campion, a la misma clase y esto lo podemos observar cuando comparamos los acordes adyacentes que ambos grados armónicos tienen. En el caso del tercer grado melódico (figura 4), se tiene por debajo un acorde de sexta, cuarta y tercera y por arriba un acorde de sexta quinta y tercera (el acorde de gran sexta) Por otra parte, el sexto grado melódico tiene por debajo un acorde de quinta y tercera y por arriba un acorde de sexta, quinta disminuida y tercera.

Figura 4
Ejemplo: tercer grado melódico.

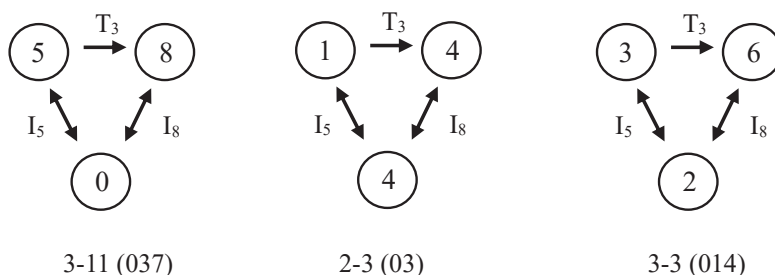


En este momento nos podemos preguntar cómo se clasificarían los mismos acordes bajo una clase de equivalencia en la teoría post tonal. Si tomamos la clasificación de acuerdo con la forma prima y con acordes equivalentes por transposición e inversión, los acordes mayores y menores, incluyendo sus inversiones, corresponden en la clasificación de Allen Forte (1979) al conjunto 3-11. En la clasificación de Allen Forte solo hay 12 clases de conjuntos de tres notas, es decir, cualquier conjunto de tres notas pertenecerá a una de esas 12 clases. De cuatro notas son 29 clases, de cinco notas son 38 clases y de seis notas son 35 clases. El resto de los conjuntos tienen los mismos elementos que su complemento para formar el agregado cromático y por lo

tanto, existen 12 clases de conjuntos de nueve notas, 29 de ocho notas, 38 de siete (entre ellas la escala diatónica que corresponde a la clase 7-35); sin embargo en la teoría post tonal existen otras clasificaciones, por ejemplo, el mismo conjunto 3-11 bajo la perspectiva de Henry Klumenhouwer (1991) puede tener una configuración interna que establece una diferente clase de equivalencia (figura 5). Si establecemos el conjunto 3-11 con una configuración que presente las operaciones T_3 , I_5 e I_8 , los siguientes conjuntos son también equivalentes, pues todos tienen la misma configuración. Es interesante observar que, bajo esta nueva perspectiva, pueden ser equivalentes conjuntos de diferente cardinalidad, es decir, de diferente tamaño.

Figura 5

Ejemplo: conjunto 3-11 con configuración que presenta las operaciones T_3 , I_5 e I_8 .



Hasta ahora hemos constatado cómo a lo largo del desarrollo de la práctica musical y, obedeciendo a los principios constructivos de cada época, los elementos musicales se han clasificado de diferentes maneras. A continuación, revisaremos dos clasificaciones más que son muy comunes en la música tonal.

La identificación de las armonías a lo largo del tiempo se fue desarrollando de diferentes maneras. Como ya vimos, el bajo cifrado fue una de esas donde los acordes se identificaron por medio de los intervalos que se generaban a partir del bajo. En la búsqueda de más formas de identificar y clasificar las figuras armónicas, el teórico y compositor Abbe Vogler (1749-1814) utilizó algunos números romanos en la década de 1780, pero fue Gottfried Weber (179-1839) quien en 1817 hizo de los números romanos una nomenclatura estándar (Lester, 2010). Esta clasificación está determinada

por los grados armónicos de la escala ordenados del uno al siete, y si observamos la siguiente sucesión de números romanos I-IV-V-I, entendemos el sentido de la progresión armónica. De esta forma se puede decir también que la progresión V-I forma una cadencia autentica, la progresión IV-I es una cadencia plagal o una cadencia sobre el V es una semicadencia. Sin necesidad de saber en qué tono están estos ejemplos, pues pueden estar en cualquiera, lo entendemos porque sabemos que la escala diatónica está clasificada por medio de los grados armónicos ordenados ascendentemente del uno al siete. En algunos libros de texto se hace la diferencia entre los acordes mayores y menores, esto en sí no cambia la idea, simplemente realiza una nueva clasificación. Con el ejemplo de la progresión primero, cuarto, quinto y primer grado, ahora en modo menor, los números romanos quedarían como i-iv-V-i.

Una clasificación similar es la que utiliza los términos de tónica, dominante, subdominante etc. En este caso la clasificación obedece a la relación de simetría de los acordes teniendo como centro a la tónica. Esta nomenclatura nos ubica en un espacio donde la supertónica, la mediente, y la dominante, tienen su contraparte con la subtónica, la submediante y la subdominante respectivamente. De esta forma, cuando hablamos de la submediante como clase, por ejemplo, nos referimos a los acordes que están una tercera por debajo de la tónica; o bien, si nos referimos a la supertónica, nos referimos a todos los acordes que están una segunda arriba de la tónica. Después nos podemos ubicar en un tono en particular, por ejemplo, Do mayor, y sabremos que la submediante es específicamente La menor y la supertónica es Re menor.

Estos son solo algunos ejemplos de clasificaciones que están presentes en el lenguaje tonal, la identificación de acordes de acuerdo con su contenido interválico, con la relación de intervalos a partir del bajo o también con relación a su lugar y función en la escala diatónica. En la teoría post tonal, observamos las clasificaciones básicas para identificar los tonos, los intervalos y los conjuntos, así como perspectivas que establecen diferentes criterios, como la desarrollada por Henry Klumenhower, donde la clasificación obedece a una configuración interna. Por último, podemos decir que existen más clases de equivalencia en teoría post tonal, clasificaciones que incluyen otras operaciones o propuestas donde se miden los niveles de similitud, como menciona Joseph Straus (1991), la teoría post tonal, en comparación con la teoría tonal con cuatro siglos de historia, está aún en una etapa temprana de organización, con amplias posibilidades de desarrollo.

Conclusiones

Podemos decir que la teoría de la música estudia sus procesos y principios generales, sus reglas y los diferentes elementos que la conforman. La clasificación es importante pues, por una parte, y como lo acabamos de ver, a lo largo de la historia los elementos se fueron clasificando de diferentes maneras, ya sea para explicar un fenómeno específico (la razón filosófica detrás de la clasificación de los intervalos como consonantes y disonantes), como en el caso de Carl Philipp Emanuel Bach y la regla de la octava, para aplicarse directamente a la práctica o en la música post tonal para organizar y estructurar elementos que tienen nuevas relaciones que no son las establecidas en la música tonal.

Lo importante para un análisis es saber de qué clasificación estamos hablando. Podemos referirnos a los acordes por su contenido interválico, como bajo cifrado, por los grados armónicos de la escala o con funciones como tónica o dominante, por ejemplo. En música post tonal podemos utilizar las clasificaciones ya establecidas o generar diferentes, ya sea por registro o instrumentación. Por otra parte, es posible siempre establecer nuevas relaciones, nuevas clasificaciones, incluso en la música tonal, diferentes interpretaciones y propuestas analíticas para explicar aspectos de un fenómeno, acaso ya abordado, pero ahora con nuestra propia interpretación y bajo una diferente perspectiva.

Referencias Bibliográficas

- Bach, C. P. E. (1949). *Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments*. W. W. Norton & Company.
- Forte, A. (1979). *The Structure of Atonal Music*. Yale University Press.
- Fux, J. J. (1971). *The Study of Counterpoint*. W. W. & Company Inc.
- Klumpenhouwer, H. (1991). *A Generalized Model Of Voice-Leading for Atonal Music* (Tesis doctoral). Harvard Univerity.
- Lester, J. (1992). *Compositional Theory in the Eighteenth Century*. Harvard University Press.
- Lester, J. (2010). Rameau and eighteenth-century harmonic theory En Christensen T. (Ed.) (2010). *The Cambridge History of Western Music Theory (753-777)*. Cambridge University Press.
- Nolan, C. (2010). Music theory and mathematics En Christensen T. (Ed.) (2010). *The Cambridge History of Western Music Theory (272-304)*. Cambridge University Press.
- Pérez, R. Á. (2010). *Lógica, Conjuntos, Relaciones y Funciones*. Publicaciones Electrónicas Sociedad Matemática Mexicana.
- Rahn, J. (1980). *Basic Atonal Theory*. Schirmer Books.
- Sobrino, J. (2000). *Diccionario enciclopédico de terminología musical*. Secretaría de Cultura, Gobierno de Jalisco.
- Straus, J. N. (1999) A Primer for Atonal Set Theory. *College Music Society, Vol. 31, 1-26*.
- Straus, J. N. (2016). *Introduction to Post Tonal Theory*. W. W. Norton & Company Inc.
- Zarlino, G. (1968). *The Art of Counterpoint* (Obra original publicada en 1558). W. W. Norton & Company.

La improvisación en la música. Una ampliación conceptual para su reinterpretación

*Lidia Ivánovna Ushaopín ²
Gonzalo de Jesús Castillo Ponce ³*

La improvisación no sólo es la representación natural y característica del actuar de los músicos a la hora de interpretar. La improvisación representa el establecimiento de múltiples relaciones de impacto sonoro-constructivo, existentes en dirección hacia la imaginación y la creatividad, por lo que éste, abarca todas las esferas de la música. Mediante un proceso de razonamiento, a veces, más poético que canónico, el presente ensayo intenta generar atención y riqueza alrededor de la improvisación musical y de algunos de sus mecanismos, planteando por un lado, la importancia estratégico-conceptual de su empírico actuar, y por otro, la pretensión de equiparar su acción con la gestación, la exposición y el desarrollo musicales, para sugerir el establecimiento de una fenomenología significativa y análoga a los géneros compositivos principalmente polifónicos. Revalorar las propiedades y atributos de la improvisación, es equivalente a reafirmar la configuración inevitable del trinomio cardinal - “improvisación-creatividad e imaginación”, continuamente interactuante y siempre vital, de cuya disquisición se intentan resignificar sus bases y nociones antropológicas, psicológicas, filosóficas y por supuesto artísticas.

Los músicos son parte de muchos eventos sociales o de esparcimiento y mientras todos se divierten los músicos trabajan. No significa que no se diviertan ya que

2. La Dra. Lidia Ivánovna Ushaopín es pianista concertista, docente e investigadora y miembro del Cuerpo Académico Consolidado CA-UAZ-129 en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas. pianismo@yahoo.com.mx

3. El Dr. Gonzalo de Jesús Castillo Ponce es docente e investigador, compositor del arte musical y líder del Cuerpo Académico Consolidado CA-UAZ-129 en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas. musicspielen@hotmail.com

dedican ese tiempo a hacer lo que más aman, que es mostrar su música y que con su talento las personas disfruten, se relajen, sientan y se emocionen al escucharlos. (*Ari Herstand: 10 cosas que jamás entenderás de los músicos*).

Vita est fuga

Si el mundo artístico de la música exclama y ríe, ésta se eleva, y si está debida y fuertemente suspendida por los hilos de la fantasía creativa, inmarcesiblemente se congratula e ilumina. Su medio obligado para serlo es la improvisación, constante y múltiple, como la quintaesencia del arte musical de la interpretación, es decir, la manera o maneras en que ésta se realiza y magnífica. Es, asimismo, la sempiterna improvisación de valores contrapuntísticos, es decir, de distintos actuares, con los que se acciona la representación de su perennidad en la obra de arte.

Semejante entonces a una *fuga* musical, la improvisación en la obra de arte expresa la continuidad intelectual de los sonidos en inquebrantable y evolutiva producción y reproducción polifónicas. El arte musical de la interpretación es tanto un acto simultáneo de creación como de cocreación. Es componer, es ejecutar, es mover, es soplar, es maniobrar y es abrir, es decir, improvisar. Es siempre ir en dirección hacia la fecundación estética; es avanzar de forma persistente, es ir -como diría Umberto Eco-, hacia el “denotatum” global, con el cual se engendran sucesos polisémicos en innovadas pronunciaciones, y es tan dilatada su señal, que nada puede esconderse a su provocación y excitación. De esa “nada”, van irrumpiendo escalas de nuevos sucesos, tal vez, con propósitos cadenciosos, o con ánimos por configurar gradaciones y progresiones, de cuyas apariencias se formarán laberintos, mientras no se robustezcan las capacidades del público ante el carácter musical alcanzado por su cambiada o transformada *proposta* o por su sorpresiva *risposta quizá* altisonante pero impolutamente elevada. El arte musical de la interpretación está ligado, indiscutiblemente, a la exhibición de sus potenciales improvisatorios. Requiere de algidez recreativa y perceptiva. Por tanto, es volitivo en su aleccionamiento, y esta intención actúa como un resorte de energía que ardientemente es deseada para su adiestramiento.

La diversidad infinita del arte musical de la interpretación siempre será creativa y siempre imaginativa, por lo tanto, compositiva; éstas no sólo son sus componentes, son voces sinónimas de su razón de ser, de su vida interna, de su condición íntima, de su necesidad preclara y de su distintiva expresión. Si el mundo al que se dirige es

un espacio artístico, éste se pronunciará hábilmente y será gozado plenamente por quien en él cohabite. Será, a la sazón, como un astro musical que se enciende para el público. Si se comparte abierta y libremente, su energía lo glorificará sonoramente. Sólo entonces, su certero e inflamado color sónico, lo volverá prolijo y paradigmático e incitará a la producción-reproducción, pues sin estos ingenios, la vida artística de la música no habrá podido llegar a ser como el sarmiento, con largos brotes estilísticos de flexibles y nudosos géneros.

La analogía de la improvisación con la vida y con el género de la *fuga*, no sólo es un ditirambo perteneciente a los músicos. También demanda capacidades de improvisación en las investigaciones de los analistas. Solicita de ellos, una interactiva y especial búsqueda de usos, de conductas, de juicios, de ideas, de impresiones y de significaciones contrapuntísticas, en donde, tanto las diversas como las particulares exclamaciones o susurros policorales, irán ampliando el horizonte conceptual de su substancia, juicio y hálito. De sus maneras analíticas, cada forma que cobra, que, por demás, sea imaginativa, emotiva y racional, encontrará su inspiración interminablemente en la multireflexión, planteándose al igual que los músicos, una vida analítica, igualmente semejante a la de una *fuga*. Es decir, la de un acto o representación sobre lo que es el valor de lo continuo, de lo persistente y de lo inagotable; aquello que recorre con ardiente pasión, la idea esencial de la liberación en la vida misma. Esta correspondencia del analista con el músico es una simétrica y poderosa imagen que ayuda a observar, entender y conectar, la inmensidad y diversidad del mundo artístico-sonoro. En sus búsquedas o inmersiones categoriales, el analista entreteje los propios atuendos de lo estético-filosófico, instalando, moviendo, afinando y reinstalando de nueva cuenta la improvisación. El músico artista, compositor o intérprete, se ve histriónico y se escucha fundante. El analista escudriña tenazmente la acción del entendimiento y de la apreciación de los grandes argumentos y los debates exegéticos, colocando en el centro la figura del mundo del músico y su arte.

Así, una y otra vez, sin importar el lugar o el tiempo, creemos que la comparación del mundo musical con la *fuga* cumple un profundo cometido en aplicar de forma directa, eso que solemos denominar tentativa teórica y el tema o grupo de temas de que consta, son entonces, la locución cantada de los intereses creativos en pos del mundo del arte. Además, cual columna vertebral, son igualmente, campo para la experimentación y materia prima por donde cursa y se despliega la improvisación, esa musa que acompaña, pero no dirige el curso de los acontecimientos. Con la improvisación, se va promoviendo el mecanismo de crecimiento que más vegetativo, es orgánico. La improvisación permite la participación y la comunicación al realizar

las voces del público en una pulcra conjunción de consonancias y disonancias eternamente necesarias y valiosas, refrendándose el comparativo de que la vida musical conlleva intrínseca e indisolublemente en sus entrañas, todos aquellos potenciales y respectivas capacidades. La vida es una *fuga* musical.

La improvisación es tema que refrenda gran importancia para su reflexión y análisis, convirtiéndose en actual para nuestros razonamientos. Creemos que puede proporcionar a las ciencias musicales un importantísimo y enorme arsenal para su estudio, actuación y haceres no sólo musicales sino artísticos y de otras disciplinas. Es motivo de inspiración y de vuelo imaginativo, como las aves que enamoran al viento esparciendo en sus alas nuestras creativities.

Improvisation vitalis est

Las líneas de investigación, que por su enfoque más han atraído a especialistas y, pensadores en los diversos campos del conocimiento artístico-musical en casi todos los tiempos, son la creatividad y toda su carga de posibilidades inventivas, y la imaginación con sus indisolubles, inmensas y posibles formaciones intelectuales y artísticas.

El connotado investigador Semir Zeki afirmó que tanto Shakespeare como Wagner fueron dos grandes neurólogos al poner a prueba la mente con técnicas del lenguaje o la música, recordándonos que millones de personas continúan conmoviéndose con las obras de uno y otro (Zeki, 1993). Recientemente, se ha incrementado el interés no sólo de las ciencias musicales en mirar y comprender, escuchar y sujetar la música en su siempre cambiante y distintivo fenómeno de la impremeditación y la sorpresa, sino de las ciencias de la mente, como la neuropsicología o la psico-neuroestética, por comprender el sí del discurso sonoro y continuo a partir de la nada, así como del acto de escuchar y otorgar coherencia a sus diversas y complejas manifestaciones sonoras y a su despliegue y proyección en precipitación, actividad y poderosa e incesante persistencia. Así, los últimos años han visto el incremento de su estudio y reflexión, dando lugar a un vital y peculiar componente. Nos referimos a la manifestación histórico-constructiva altamente conocida en la música occidental con el nombre de improvisación.

La improvisación, tanto por su capacidad de estudio, como por su amplitud para comprender la representación artística, está constituida o sustentada en los factores conceptuales de la imaginación y la creatividad, piezas intelectivas que acen-

túan su heurística y fundamentos para el conocimiento y resolución de la intríngrulis artístico-musical.

La improvisación está en todo momento presente en el que crea como en el que imagina, en el que reflexiona como en el que medita, en el que piensa como en el que sueña. Permite hacer distinciones en el nivel de realización musical alcanzado y fortalece la capacidad de admiración.

La improvisación es una “facultad para imaginar” y es una “capacidad para crear”. De allí que su investigación y/o estudio sean también uno de los focos que la hagan ver como un supuesto central en la transformación, reelaboración y generación de nuevos saberes a partir de que éstos ocurran en el transcurso mismo de la actividad desplegada, sea cual fuere ésta: en la composición, en la ejecución, en la interpretación y en la audición.

Día a día, el músico construye y actualiza su conocimiento sobre las obras que crea o interpreta, tanto en sus dificultades como a sus necesidades. Se trata de un conocimiento que se va registrando en una especie de expediente no escrito, contextualizado, histórico, cambiante y vivo, que resulta muy importante para la definición de su quehacer musical, ya que continuamente lo consulta para organizar y orientar su trabajo artístico.

La improvisación es escuchar con atención profunda para proporcionar usos, crear hábitos, incrementar destrezas y desarrollar modos cointerpretativos e invención de ensayos del pensamiento. Es experiencia y más experiencia; es por tanto observación, experimentación y siempre aprendizaje.

Improvisación interpretativa *ex nihilo*

La improvisación hace del músico, un ser humano fortalecido y con mayores habilidades y capacidades tanto individuales como sociales; permite a todo intérprete conducirse de forma realmente viva, al acrecentar su valor existencial fundamental. El músico sabe que el conocimiento y manejo del sonido van en pos del logro a partir de la improvisación musical, ya que ésta es el propio movimiento de la imaginación y la más grande y efectiva herramienta de la creatividad. No obstante, con todas éstas y otras más virtudes, la generalidad de los músicos agoniza antes de haber acabado de encarnar. Se olvida de que ser creativo significa terminar de nacer músico antes de morir. Por ello, el músico debe aprender a escuchar lo propio como ya lo ha venido haciendo con lo que es ajeno, y si lo logra, conseguirá la importancia liberadora y por

demás, debida hacia la obra musical, es decir su propia encarnación; podrá no sólo hacer que se active su originalidad sino su brío, solidez y fuerza, y con ello, su poder para plasmar, modelar y materializar el mundo en su innovación. En la improvisación, se debe aprender a encontrar seguridad, certeza y poder para avizorar una nueva reacción después de una nueva acción. Se debe desterrar cualquier temor o angustia.

La improvisación *ex nihilo* es una maniobra que asciende de la genealogía musical tendiente a oírse y verse, percibirse y establecerse, conocerse y reformarse profunda y constantemente. La mente del intérprete visualiza lo que toca, aunque no tenga al instrumento enfrente, tiene la partitura delante suya, pese a que se encuentre lejos de ella. En tal sentido el creador y el cocreador entrelazan sus alcances y destinos mediante la improvisación.

Carlos Chávez advirtió que la creación en sí misma supone la exaltación, subrayó sus dotes en el individuo. “Un hombre es un individuo y desea crear individuos” (Chávez, 1964, p. 30). Siguiendo esta línea de pensamiento, nosotros agregaríamos que siendo sus alcances una suerte colectiva, la improvisación musical ha podido engrandecer a la música.

Al aplicar el conocimiento generado por la improvisación en el espacio trascendental de la música y sus interpretaciones, es posible, a su vez, que esta facultad sea el mejor agente de estudio multidimensional, y que su aplicación pueda implicar la interacción y la correlación entre sus distintos aspectos, todos ellos en búsqueda de una sucesión y un alcance de dimensiones musicales en el plano del reconocimiento y del papel afanoso, eficaz, eficiente, grandioso y transformador que constituyen sus ideas.

Las reflexiones acerca de la improvisación y sus capacidades imaginativas y creativas, van estableciendo toda una fenomenología musical que implica, a su vez, satisfacer la necesidad investigativa y rehacer su reflexión mediante nuevos ordenamientos de sus valores sustantivos y la mejora de su comprensión sobre la evolución del pensamiento musical en los diversos medios socioculturales que se traten. El estetólogo y filósofo Serguei Stupin llamaba la atención afirmando que la improvisación es pensar e interpretar al mismo tiempo:

No es casualidad que la improvisación se interprete tradicionalmente como “el arte de pensar e interpretar la música simultáneamente”. Se entiende como creatividad sin preparación previa y como “ataque frontal” al ir enfatizando con máxima inmediatez, el desarrollo del pensamiento artístico a través del acto creativo. (Stupin, 2020, p. 177)

El valor de la improvisación está más allá del vocablo improvisar. Se mide por “la extensión de su aureola”, parafraseando al escritor Gastón Bachelard:

...para el ser que sube, la altura se formula y se diferencia. La imaginación dinámica está sometida a una finalidad de un poder prodigioso. La flecha humana vive no solamente su impulso; vive su meta. Vive su cielo. Al tomar conciencia de su fuerza ascensional, el ser humano toma conciencia de todo su destino. (2012, p. 79)

El intérprete puede extender el estudio de la improvisación hacia tareas funcionales como la diversidad, la variabilidad y la acentuación, que tanto recibe como extrae de sí misma; y más que serle útil únicamente para reforzar la construcción teórica, se erige fructuosamente en su práctica cotidiana, y en cada momento que oscile hacia la creatividad. De las lecturas que el intérprete realice en distintas partituras, va subrayándose su conocimiento, asimismo el manejo estilístico y genérico, va surgiendo una gran riqueza de imágenes y de asociaciones, van reproduciéndose otras realidades y, finalmente, van efectuándose distintas progresiones del juego de formas musicales hábilmente alcanzadas.

En tal sentido, la creatividad de ninguna manera se suprime después de haberse creado (...), sino que continúa desarrollándose en la vida interpretativa. Los cinco conceptos fundamentales que pueden ayudar al pianista a esclarecer el proceso interpretativo en que se encuentra, son: de índole signográfica, de significado, de figura o metáfora, de símbolo, de código ... (Usyaopín, 2009, p. 47-48)

Con todo lo que va experimentando, el pianista intérprete impregna su espíritu personal basado en sus vivencias, reflexiones y formas *sui generis* de pensamiento, reacomodando sus viejos criterios o renovándolos con los que va adquiriendo mediante el rejuego de la improvisación.

Improvisar en el relax y en el reacomodo

Es frecuente tropezar con variadas opiniones alrededor del cómo pasan los músicos el tiempo cuando no están tocando. En varias ocasiones, ha preguntado cándidamen-

te por distintas personas que llevan años escuchando música de concierto, ¿en qué pasa el rato el músico cuando no tiene que tocar en un recital o en un concierto? Esta pregunta, aunque pudiera parecer desatinada, quizá curiosa o tal vez errónea, describe a la perfección los niveles de acercamiento al conocimiento, ocupaciones y placeres musicales. ¿Qué experimentan los músicos durante el tiempo libre?

La percepción generalizada que tiene la gente sobre el “tiempo libre” que experimenta el pianista, el violinista o el percusionista puede ser grotesca o trivial. Esta representación, pareciera escasa, insuficientemente argumentada o hilvanada nimiamente. Sin embargo, el músico la puede responder cocreativamente -sobre todo si éste es un profesional-, utilizando la improvisación reflexiva, dinámica, analítica o inventiva, según sea el caso y de manera divertida.

El complejo carácter de la actividad del intérprete musical hace que el músico -cuando no se encuentra inmerso en tareas puramente musicales-, inevitablemente y durante el tiempo libre, disponga de una gama de elementos creativos que permitan que su cuerpo y su estado de conciencia lleguen a ser cuantitativa, cualitativa y funcionalmente valiosos. El tiempo libre prolonga la atención y el reinvento de cada aspecto y faceta musical. Tonifica substancialmente, permitiendo a cada músico estar en actitud pasivo-constructiva, en un modo conocido como pausa activa. La equivalencia con la actitud meditativa en la descripción de este extraordinario y curioso estado es crucial para el éxito interpretativo.

Durante los procesos de pausa activa, se unen una gran cantidad de momentos de relax, de reacomodo, de encuentro con nuevos espacios en donde la creación e imaginación estarán “pasivamente improvisándose”. Esta improvisación tiene un lugar, una esfera y un tiempo fuera de la zona de ocupación meramente interpretativa. Para el intelecto del músico, el tiempo libre origina una enorme cantidad de combinaciones creativas e imaginativas tendientes a proporcionar un buen estatus emocional, de complacencia y bienestar, de confort y relajación. La condición principal es la de saber aprender a disfrutar esos momentos, pudiéndose entresacar actividades lúdicas que afiancen, amplíen y reestablezcan sensaciones placenteras, de gusto y de deleite.

¿Qué hace cuando no toca el piano? Le preguntaron hace más de una década a Lang Lang, siendo su contestación sorprendente: *Estoy muy metido en las nuevas tecnologías (...), pues la música está en los móviles, en los satélites...* (Millet, 2012). Sin embargo, hay que tener la atención suficiente como para no permitir el acceso a emociones negativas. El temor y la falta de confianza son destructivas. ¡Hay que impedir llegar a lamentarse! En la pausa artístico-interpretativa por la que atraviesa el músico, no debe

haber sentimientos ni pensamientos de carácter oscuro o negativo. No obstante, es frecuente que el intérprete advierta que su ejecución representa una enorme carga, una pesada obligación.

Las distintas maneras de ejecución que realizan los músicos en un recital o concierto llevan indiscutiblemente la marca de la diferencia, incluso cuando repiten una y otra vez la misma obra. El nivel alcanzado de una interpretación a otra depende particularmente de toda una enorme serie de factores que pueden enmarcarse por el complejo concepto de la improvisación.

Ahora bien, una actitud interpretativa e improvisatoria implica la combinación de un condicionamiento musical y un sentido desenvuelto bajo determinados templos y humores, los que generalmente tienden a ser constructivos en función de la intensidad creativa y el grado de optimismo desencadenados. En consecuencia, con el término improvisación, trataré inicialmente por distinguir todas las maneras de pre-ejecución, es decir, aquellas configuraciones en la conciencia, muchas veces variadas o distintas, pero frecuentemente razonadas virtuosamente dentro del quehacer pianístico.

Hipotéticamente, y con el fin de comprender uno de los hilos de los que pende la improvisación, se pudieran distinguir de inicio dos concepciones: primeramente, aquella en la que solamente se estima el logro de una trascendencia interpretativa derivada de la escritura musical (el texto) en forma y en traducción sonora correctas; segundo, la que únicamente estima la reacción personal inmediata del intérprete ante una obra determinada.

La improvisación es una característica orgánica de la educación por lo que también debe serlo de la actividad interpretativo-educativa. Involucra la necesidad de entender la naturaleza de la música y su nexo con los tipos psicológicos de pensamiento, sean éstos de tipo lineal, de fijación en los detalles, de comprensión de la globalidad y, finalmente, de priorización del conjunto. El intérprete requiere entender la naturaleza de la música desde la articulación de su pensamiento en espiral, desde la consecución y la plenitud y desde la imbricación del sentimiento -entre otras cualidades. La improvisación actúa en la adaptación de las capacidades innatas del músico haciendo frente al sabotaje de la espontaneidad, la depresión, el estrés, el perfeccionamiento. Como consecuencia, permite resaltar la personalidad interpretativa bajo el sentido del humor y de la creatividad que cada músico-artista requiere desplegar.

La capacidad multilateral de la improvisación tiene también un enemigo: el miedo manifestado de diversas maneras. Hay que evitarlo empujando al músico hacia la realización de actividades del día libre y de los momentos de pausa que sean diferentes y hasta opuestas.

Ocupaciones que tiendan a la salud, la alegría y el bienestar como objetivo primordial. Que involucren los haceres bajo categorías como lo lúdico, lo hedonístico, lo heurístico y lo comunicativo. Con la realización de estas distintas tareas, confluirá el aprovechamiento del tiempo y del placer en dirección hacia la productividad, la cual sólo se refina e incrementa mediante el apoyo y planificación de una buena proyección durante el día.

Es inevitable requerir de la priorización de todo aquello que puede llegar a consumir mayor desgaste de energía. Al ir interrelacionando entre sí las tareas pianísticas, se evita el peligro de que decaiga la productividad del pianista. El cultivo de actividades tendientes a la concentración también requiere que se realicen una por una y no todas a la vez. Asimismo, al ir alternando el descanso en cortos ciclos, se logran un mayor rendimiento y atención pianísticas.

Improvisar es poder de interpretar

Con fuerza gravitatoria los músicos de los tiempos actuales han estado irrumpiendo en el escenario artístico-musical, siempre y contundentemente con aportaciones para su quehaceres compositivos o interpretativos con contribuciones que son distintas a las convencionales. Componen interpretando, ejecutan creando, y enriquecen cognoscente y significativamente las viejas formas o maneras de realización tradicionales, atributo que les ha permitido llegar a ampliar las capacidades de la propia naturaleza musical. Ejemplos recientes constituyen las actuaciones de las nuevas generaciones en las que se destacan algunos calificativos constantes como la fantasía, el virtuosismo, la experiencia, el temperamento, la profundidad y el grado de sensibilidad musical. También tienen lugar la maestría, la melancolía, el espíritu romántico o solitario, entre otros.

La pianista georgiana Khatia Buniatishvili (Tbilisi, 1987) acentúa en una entrevista, que al haber realizado una de sus grabaciones de la música de Franz Liszt, percibe aspectos de una personalidad artística fascinante, de una vida apasionante, sentimental, intensa y ejemplar, todos ellos, semblantes que concuerdan con su propia personalidad:

...todos estos aspectos se pueden encontrar en su música. Vivió su vida con intensidad. De alguna manera (...), he podido mostrar yo también muchas facetas de mí, prácticamente todas, algo muy importante cuando una graba

por primera vez. Para mí representa una etapa de mi vida que he dejado en esta grabación. (Erkoreka, 2013)

Los pianistas tienden actualmente, en sus trabajos analíticos y de reflexión, hacia estructuras, despliegues e intenciones, en donde hacen de cada segmento toda una unión de fragmentos, es decir una crítica culturo-musical cuyos razonamientos, juicios, expresiones y opiniones antitéticas subrayan algún distintivo o atributo de la obra artística que interpretan, sea ésta compositiva o inherente al texto creado por el compositor, o de ejecución interpretativa, es decir de cocreación. “Cuando toco nunca me siento solo” manifiesta el pianista chino Lang Lang e inmediatamente relata parte de la historia en su país con este extraordinario instrumento:

Fue en 1984, no demasiado más tarde del fin de la revolución cultural. Era una etapa en la que los chinos empezaban a sentir curiosidad por lo que pasaba en Occidente. El país se reabrió en 1979 y yo formo parte de la primera generación de chinos nacidos después de esa reapertura. En cierto modo, el piano se convirtió en el instrumento adecuado para nosotros para conectar con el mundo. (Millet, 2012)

Por supuesto, el juicio del público tampoco excluye desvaloraciones y llamadas de atención sobre el “cómo” interactuar correctamente en las diversas dimensiones que la música pianística ha ido generando. La formación de ideas o hipótesis, de respuestas adaptadas o inusuales, de representaciones y prevenciones, van llevando a la configuración de la música, en maneras y procesos de realización de un alto valor creativo.

El pianista mexicano Jorge Federico Osorio en reciente entrevista, ha dicho que la clave para acercarse a la obra musical se logra mediante la acción creativa de “escarbar en los detalles”. En una improvisación reflexivo-virtuosa, alrededor de los conciertos para piano de Manuel Ponce y Ricardo Castro, el pianista reformula su credo artístico, dando lugar a un juego heurístico sobre la certeza de sus ideas estilísticas y de ejecución.

En un sentido general, no hay grandes diferencias. Todo se reduce a los detalles, a la lectura que estableces en ciertos tempos o en ciertos pasajes virtuosos, que puedes hacer de pronto más brillantes. La clave está en escarbar en los detalles. (HRJ, 2022)

Las demostraciones de improvisación en las respuestas de estos tres pianistas son una especie de preludios de aquellas interpretaciones sonoras que se realizan al momento de la ejecución de la obra musical y marcan la diferencia entre el nivel de conciencia alcanzado entre una interpretación pianística y otra.

... en ocasiones implica ir hacia las biografías. Pero lo interesante es centrarse en la producción artística de cada autor, en la música que ha compuesto en diversas etapas de su carrera. A veces ciertos datos de sus vidas pueden ser de utilidad. Por ejemplo, cuando he estudiado a Brahms me ha resultado muy interesante y revelador leer la correspondencia que estaba escribiendo mientras componía esa obra concreta. (HRJ, 2022)

Improvisando *ex materia*

En sus escritos Umberto Eco (1997) formuló que pobre de aquel texto si llegara a decir todo lo que su destinatario debería entender ya que no acabaría nunca. Las opiniones y juicios al unirse o separarse, mediante su emotividad o razonamiento, su ordenamiento, clasificación y transformación, pueden obtener bajo el influjo de la acción improvisatoria, impactos extraordinarios en sus formas, ideas, valores y esencias educativo-musicales. Éstos, al encontrarse en constante cambio y movimiento, irán originando la idea o intenciones completas de sus creadores, haciendo valer de forma nueva todo tipo de intereses variados, tanto en sus proceder como en sus ejecuciones artísticas. Lo musical se completa con la interpretación y ésta dependerá de las conductas artísticas improvisatorias. Igualmente, en un texto musical, digamos en una partitura, la improvisación que se pueda desenvolver bajo criterios amplios, permitirá establecer guías interactuantes en los planteamientos creados, tanto si se trata sobre motivaciones melódicas o preocupaciones armónicas, de timbre, color, estructura y función, así como sobre críticas y actitudes interpretativas. Todos ellos son proveedores a su vez, de un sustento que permite la coparticipación del público, al inducir interés, entusiasmo, procreación de acercamiento, inspiración, disfrute y comunicación hacia el arte de la música de concierto.

La educación de la improvisación entonces no sólo está sesgada solamente en lo musical sino es transversal e integral y su persistencia en la praxis total de la actividad artística, es decir en su práctica improvisatoria, acrecienta, desarrolla, enaltece y engrandece el misterio interpretativo. Las obras interpretadas tienen entonces, además

de su propio sonido específico, los bagajes distintos de cada intérprete. Éste, a final de cuentas, sabrá adaptarse a las peculiaridades establecidas en cada obra musical una vez habiendo florecido en él sus habilidades improvisatorias. Improvisar *ex materia* siempre será un misterio. Para ello, el intérprete deberá llevar dentro de sí, las variantes del “cómo” sonar una obra. Sólo así, podrá ir dejando una estela de interés entre cercanos y ajenos y el brío de los jóvenes músicos estudiosos, se irá igualmente, colmando de una poderosa energía artística.

Recientemente, nuestro colega y amigo, el pianista Alejandro Barrañón, ante el éxito alcanzado en las presentaciones recitalísticas “jóvenes en la música”, organizadas con la participación de sus discípulos en distintos lugares del centro del país, hizo notar el peculiar manejo creativo-improvisatorio que representa la confección de un programa de conciertos. En entrevista ante los medios, el pianista mencionó que el siglo XX, musicalmente hablando, es muy amplio y que se encuentran en él los aportes de una enorme cantidad de diversas propuestas estéticas. Subrayó la necesidad de ponderar los valores de la tradición al lado de los que son de índole personal, y que igualmente los aportes de las vanguardias deben reencontrarse bajo la axiología de su diversidad, ya que son colorísticamente un cuadro musical muy atractivo y beneficioso que el público puede llegar a disfrutar (Prensa, 2023).

La educación musical tiene mayores alcances al incluir en su estudio a la siempre necesaria y revitalizante renovación mediante los aportes imaginativos y creativos del acto de improvisación. Esta actitud es multifuncional. Está tanto en lo viejo como en lo que es nuevo. Rodolfo Ritter, pianista mexicano, dice que en los programas: “...uno se debe renovar y cuando la gente te reconoce muy fácilmente, significa que algo estás haciendo mal” (Paz, 2016). Sin embargo, también existen descomunales retos al abordar obras de gran calibre. La interpretación de obras clásicas puede ser en diversos momentos, un mero tratar de refrescar la condición estética. Imagínemonos que el estudio de la *Fantasia en Re menor, KV397*, de Mozart es una obra que cada pianista debe reconstruir y concluir hasta su último renglón. Manuel Delaflor señala: que las obras de dimensiones pequeñas también pueden contener todos los estados de ánimo al igual que las grandes, e incluso, que pueden llegar a ser las que más contrasten en sustratos emocionales como la pena y la alegría; y, procediendo a realizar una rápida cartografía, este intérprete va condicionando el interés y la expectativa acerca de un preludio de Mozart:

Abarca (...) al principio (...) la nostalgia, la tristeza, el desánimo, lo cual en la segunda parte cambia totalmente. Para mí, Mozart dijo: ¡..., se acabó el sufri-

miento, de aquí en adelante a disfrutar! Entonces, compuso un *Allegro*. (...) Se toca más la *Fantasia en Do menor*, que es una belleza, pero, para mí, ésta es el número uno. (Prensa, 2023a)

La intención que cada pianista intérprete realiza al improvisar, va frizando entre diferentes estados, a veces, bajo la cualidad cronológico-abarcante; otras, anteponiendo lo recreativo-transversal. No obstante, siempre, estará presente la imagen de un escenario temporal central que aborda uno o algunos aspectos generales o particulares de la obra interpretada en forma dinámica y significativa. La expresión musical tiene diferentes y deslumbrantes destellos, gestos, propiedades, manejo técnico y artístico no solo en su producción, sino en su puesta en vida, sea éste en recital o un concierto. Unas cuantas obras, sean conocidas o desconocidas, pero hechas con auténtica audacia creativa a lo largo de toda una vida musical, han bastado para intensificar la apreciación que se desprende de toda improvisación. Por ello, Rodolfo Ritter ha dicho en diversas ocasiones que los procesos históricos son muy particulares, ya que a veces encumbran a personajes, y a veces, a otros los lleva al olvido. Punteando su compromiso interpretativo, establece una nueva tarea pianística: rescatar las piezas musicales no conocidas para ubicarlas en el firmamento musical:

Mucha gente se cuestionará: este señor ¿por qué se dedica tanto a rescatar?, por dos razones: la primera es que si nosotros escuchamos siempre lo mismo, si vamos a un concierto y escuchamos la Carmina Burana, la novena sinfonía de Beethoven, las Estaciones de Vivaldi, todo el repertorio que hay además de eso, se va a perder. (Paz, 2016)

Derivando de los acercamientos al pensamiento musical de los pianistas abordados, se ven involucradas conscientemente y con mayor fuerza, otras necesidades cuya resolución o respuesta se encuentran -como ya se ha subrayado-, en la proximidad antropológica y en el apoyo de la psicología -entre otras disciplinas. El mecanismo de la improvisación es vital para reaccionar de forma espontánea y auténtica ante los acontecimientos pianísticos y es también, uno de los mejores instrumentos para el aprendizaje, sea este más libre o más estructurado en la comprensión de la composición, la interpretación y la investigación.

En la actualidad presente -casi el inicio de la tercera década del siglo XXI-, existen esperanzadoras evidencias de un paulatino y concienzudo acercamiento estético, ideológico y axiológico de académicos y estudiosos hacia los postulados y plantea-

mientos de los compositores. En este proceso están involucrados tanto especialistas como críticos que miden de distintas maneras los alcances conceptuales que dieron luz a las obras y sus formas de realización, legitimidad, impacto y aceptación en el devenir temporal actual.

La formación y ampliación de nuevas representaciones en nuestro mundo mexicano-global, sobre el valor de la música pianística de concierto, tienden ahora a circular alrededor, no de un obligado, comprometido y responsable rescate de este arte -algo que siempre ha sido señalado de varios modos-, sino de una necesaria y grandiosa fuerza multicultural, profundamente enriquecedora y otorgante de acrecentamientos, desarrollos y desenvolvimientos de las facultades y competencias tanto individuales, como sociales y ciudadanas que poseen los creadores musicales.

Cada etapa en el desarrollo interpretativo del pianista lleva la huella de su educación y ésta al haber podido penetrar en él, le hará contar con un ideario musical definido y orientado hacia el logro de aquellos cambios valiosos que alumbran al arte en su visión y misión sonantes. No obstante, con cada modificación se van ampliando cambios estilístico-ideológicos, se van marcando nuevas ubicaciones y nuevos reflejos, puntos de vista y conceptos. La improvisación, es una de las características orgánicas más importantes en la vida musical.

De la turbiedad a la nitidez

Estábamos en una de las salas de concierto con mayor capacidad y condiciones acústicas en México, cuando ingresó al escenario el violinista “X”, músico notable cuyas interpretaciones además de caracterizarse por una intensa y vigorosa energía, han sido un modelo de ejecución técnica, disquisición imaginativa, alcance creativo y hábil improvisación orientada a la creación e interpretación de extraordinarias paráfrasis y transcripciones. Minutos antes, mientras esperábamos ansiosos este acto concertístico, una cierta inquietud con sus respectivas dudas se había apoderado de nuestra disposición: la existencia de la flexibilidad y de la levedad musicales caracterizantes en la ejecución de este gran violinista, frente a la rigidez, severidad e intolerancia en que pudiera caer su interpretación. Máxime que se trataba de un concierto lleno de contrastes estilísticos en la obra de indiscutible maestría y virtuosismo. Nosotros traíamos todavía de otros recitales violinísticos, por un lado, la satisfactoria experiencia de haber experimentado un enorme placer y goces estéticos, así como la significativa ruptura y apabullante insatisfacción de nuestras expectativas. Todas estas experiencias

habían sido motivadas por el inmensurable y poderoso sentido de la improvisación musical. La reflexión sobre esta inquietud ocupaba nuestra mente manteniéndola errante y dispersa entre el complejo eco de aplausos y sonidos sueltos prorrumpidos por un público deseoso de escuchar al violinista.

El violinista, tras los ponderados aplausos, sonrió al público, y haciendo un gesto dual de agradecimiento y de invitación a la escucha, acentuó la importancia de la esperada interpretación, advirtiéndolo, con voz grave, que las fluctuaciones de *tempo* en las obras que tocaría esa noche procederían de los distintos e impredecibles momentos en que se encuentre. El violinista “X” previno, en consecuencia, que algunos pasajes harían que algunos de nosotros nos incomodáramos en ciertos momentos señalando: “Esta idea lleva consigo la condenación de quienes no la comparten, por lo que espero de la mayoría de ustedes su preciada valoración. Les invito a percibir entre sus oscilantes sonoridades, no la acusación de una falta o de una carencia de ritmo.”

El concierto estuvo intenso. No hubo lugar a la vacilación o el titubeo del violinista, la música se agitó al vaivén de una absoluta y decidida voluntad a veces ondulante. Nuestra imaginación iba pre-creando, impactada, los diferentes dibujos geométricos de las diversas partes de cada movimiento, de cada acorde o grupo establecido, de cada pasaje y de cada línea melódica. Al final, todos nosotros estábamos pletóricos de animosidad, llenos de vigor y con ojos de un brillo epopéyico especialmente indescriptible. Todavía hoy, después de tanto tiempo, a ratos viene a nuestra memoria este concierto, reviviendo esos momentos en que nos encontrábamos en el torbellino, en la acción, como en una especie de tobogán, curiosos y atentos.

Preguntar y responder sobre las sensaciones experimentadas y la realización interpretativa. Sobre qué obtuvimos con este concierto, si un suave y acariciador deleite o un intenso y abrupto empujón. El enorme sentido que conlleva la creatividad como cualidad y actitud anima el fuerte interés por la improvisación.

Muchas de las decisiones que toman los intérpretes, son imaginativas y originales, aportan nuevas visiones, demuestran capacidades de improvisación que realzan el pensamiento, desde aquellas que parten de la observación y del acto de escuchar interna y concentradamente los detalles ejecutados, para luego ir pasando, poco a poco, a los aspectos de su interpretación y dar prioridad al conjunto total de la obra, imbricándola con las capacidades creativas y sus formas de realización. La improvisación representa el establecimiento de múltiples relaciones de impacto existentes en dirección hacia la imaginación y la creatividad. Equiparar su acción en la gestación, la exposición y el desarrollo musicales, es establecer los fundamentos de su fenome-

nología y es revalorar sus propiedades y atributos. La improvisación, es reafirmar la configuración inevitable del trinomio cardinal - “improvisación-creatividad e imaginación”. La improvisación es un todo mayúsculo que hay que tener siempre ahí, frente a nuestros ojos y oídos, pues es enunciado de verdad y principio fundador de la conducta artístico-musical.

Referencias Bibliográficas

- Bachelard G. (2012). *El aire de los sueños*. México: Fondo de Cultura Económica...
- Chávez C. (1964). *El pensamiento musical*, México. Fondo de cultura económica.
- Eco, U. (1997). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Erkoreka, C. (20 de enero de 2013). Constancia Erkoreka entrevista a Khatia Buniatishvili. *Digital melómano*. “Energía y sinceridad al teclado”. Consulta enero 2023. <https://www.melomanodigital.com/khatia-buniatishvili-energia-y-sinceridad-al-teclado/>.
- HRJ. (11 de junio del 2022). Jorge Federico Osorio, el gran pianista mexicano. *Orquesta Sinfónica de Minería. Temporada verano 22*. Consulta junio 2023. <https://mineria.org.mx/jorge-federico-osorio-blog/>
- Millet, E. (20 de abril de 2012) Eva Millet entrevista a Lang Lang. *La Vanguardia ediciones*, publicación. Consulta mayo 2023. “Cuando toco nunca me siento solo”, <https://www.lavanguardia.com/magazine/20120316/54269849424/lang-lang-un-viaje-de-miles-de-kilometros-pianista.html>.
- Paz, R. (2016). Reyna Paz Avendaño entrevista a Rodolfo Ritter. “Somos un país que olvida nuestra historia todo el tiempo”: Rodolfo Ritter. *Revista Crónica*. Consulta agosto 2023. https://www.cronica.com.mx/notas-somos_un_pais_que_olvidamos_nuestra_historia_todo_el_tiempo_rodolfo_ritter-973649-2016.html.
- Prensa. (2023a). Manuel Delaflor interpretó obras de grandes pianistas. *Gobierno de México. Cultura INBAL. Boletín 206*. Consulta julio 2023. <https://inba.gob.mx/prensa/17415/manuel-delaflor-interpret-oacute-obras-de-grandes-pianistas-con-maestr-iacute-t-eacute-nica-estilo-y-expresividad-en-la-sala-nbsp-manuel-m-ponce>
- Prensa. (2023). “Alejandro Barrañón ofrecerá “Contrastes en la música del siglo XX”. *Boletín No. 942*. Gobierno de México. Cultura/Inbal. Consulta agosto 2023. <https://inba.gob.mx/prensa/18258/alejandra-barra-ntilde-oacuten-ofrecer-aacute-contrastes-en-la-m-uacutesica-del-siglo-xx->.
- Stupin S.S. (2020). Creativity as improvisation: existential and artistic aspects. *Herald of Culturology*, (1), 176-186. <https://culturology-journal.ru>. DOI: 10.31249/hoc/2020.01.11 (Consulta septiembre 2022).
- Usyaopín L. I. (2009). *Colorama musical: nuevos problemas, nuevas perspectivas*. “La interpretación pianística como forma de cocreación”. México: Plaza y Valdés.
- Zeki S. (1993). *A Vision of the Brain*

El instrumentista frente a los desafíos de la articulación: de la teoría musical a la práctica de la interpretación

*Mara Lioba Juan-Carvajal*⁴
*María Vdovina*⁵

Para las civilizaciones que desconocían la imprenta, el nexo entre oído y cerebro era y es un vínculo primordial. La música no constituía sólo el vehículo para recabar noticias y recuperar información, sino que creaba las formas de análisis y almacenamiento de la sabiduría colectiva. (Maconie, 2007, p. 11)

La música en las antiguas civilizaciones se transmitía por la tradición oral. Ahora, y por varios siglos, se representa a través de un sistema signico que funciona como un código que facilita la comprensión de la lectura musical. Cada época ha tenido su propio lenguaje vivo, y con el tiempo, se han podido rescatar las tradiciones interpretativas a partir del conocimiento de los diferentes períodos estilísticos históricamente definidos.

En el conjunto de materias teórico-prácticas se asimila la teoría musical, que se adquiere gradualmente desde los niveles básicos hasta la especialización en las escue-

4. Doctora en Ciencias sobre Arte y Dra. en Historia por la Universidad de las Artes, Cuba y la UAZ, respectivamente, maralioba@hotmail.com, Docente-Investigadora, Unidad Académica de Artes de la UAZ, Zacatecas, México.

5. Doctora en Ciencias sobre Arte por la Universidad de las Artes, Cuba, mvdovina@hotmail.com, Docente-Investigadora, Unidad Académica de Artes de la UAZ, Zacatecas, México.

las de enseñanza musical. Para su aprendizaje, se parte de experiencias generalizadas puntuales pero irresolutas debido a que en el proceso artístico de la interpretación intervienen numerosos factores objetivos y subjetivos entre los que destacan, por ejemplo, el intérprete como ente creativo y su intuición, el tipo y estructura de cada instrumento o del ensamble, las características de la composición, el dominio técnico y su uso práctico, la manera de interpretar el estilo predominante, la época, las tradiciones y otros varios elementos.

Entre la enseñanza del solfeo, vista como la habilidad de lectura, comprensión y adiestramiento de manera teórico-práctica para la interpretación de los signos de notación expuestos en una partitura, y la interpretación instrumental, que incluye el conocimiento teórico, técnico-estilístico y la ejecución en sí, se establecen vínculos que consolidan el conocimiento y facilitan la maestría interpretativa.

En estas reflexiones se exponen algunos aspectos de la articulación en los instrumentos de cuerda frotada (los que por su naturaleza se auxilian de un arco como el principal medio de producción del sonido) con el objetivo de enfatizar la importancia conjunta del conocimiento teórico-práctico desde el solfeo y la teoría musical en concordancia con el dominio técnico-expresivo del instrumentista para el logro de una buena interpretación musical.

Cuando abordamos el concepto de teoría musical nos alineamos con el criterio del compositor austriaco Ernst Toch (2001) quien sentenció:

En el transcurso del tiempo, la teoría musical ha desarrollado ciertos apartados separados en el análisis y el estudio, como la armonía, el contrapunto, etc., y los ha tratado de manera individual. La división de la teoría en estas ramas es únicamente admisible si nunca -desde el primer momento hasta el último- perdemos de vista la íntima interrelación de las disciplinas, así como su constante interdependencia e influencia mutua. (pp. 25-26)

La articulación y la teoría del solfeo

En sentido general, podemos identificar la articulación como el conjunto de elementos que caracterizan las diferentes posibilidades de articular, pronunciar o relacionar los sonidos unidos o separados en un contexto musical; no importa si se trata de un mismo sonido, o varios diferentes. Se acostumbra a representar gráficamente por signos que se colocan generalmente encima o debajo de las notas en una partitura; es

aplicable *grosso modo* a todos los instrumentos, sin embargo, su interpretación contiene fundamentos teórico-prácticos disímiles que revelan múltiples variables expresivas incluso cuando se trate de un mismo instrumento o del conjunto de su propia familia.

Durante el aprendizaje de un instrumento musical, y desde los niveles básicos, se practica la ejecución de una variedad de signos con los que nos hemos ido familiarizando a través del canto (el solfeo), pero la práctica de la interpretación requiere de otras herramientas que se van perfeccionando con muchos años de estudios, e incluso, durante la experiencia profesional.

Cada día que nazca una obra nueva, existirán muchas posibilidades de desarrollo de articulaciones combinadas y/o novedosas, lo que permitirá experimentar con una interpretación personalizada; esta dependerá de las particularidades de los instrumentos musicales, de las metodologías y maneras de producir el sonido, de los contextos y sugerencias de los compositores, de las circunstancias acústicas, de las condiciones físicas de los ejecutantes y de muchos otros elementos, en los cuales se podrá apreciar el juicio, la intuición y el impulso creativo de los intérpretes. La base del conocimiento histórico-cultural y la educación profesional garantizará, en buena medida, el desarrollo del arte interpretativo.

En *La música como discurso sonoro*, el director de orquesta, violagambista, violonchelista, compositor y musicólogo Nikolaus Harnoncourt expresa que “La articulación es el procedimiento técnico del habla, la manera en que se enlazan las diferentes vocales y consonantes. [...] En la música se entiende por articulación ligar y destacar los sonidos, el *legato* y el *staccato*, y su combinación...” (2006, p. 58). En correspondencia, Maconie destaca la duración limitada del sonido al ser la música una experiencia transitoria y la necesidad de renovarlo constantemente: “...si el sonido no se apaga, no tendremos la opción de repetirlo o, mejor aún, sustituirlo por algo distinto. Sin silencio no puede haber música.” (2007, p. 112) Asimismo, y desde la experiencia de las cuerdas frotadas, las autoras describen la articulación como la característica propia que diferencia la pronunciación de un sonido.

Desde el solfeo, partimos del conocimiento sobre la necesidad de articular (unir o separar los sonidos) para que existan otros que den continuidad a la música; lo que en la práctica se refleja en el conocimiento de las características y las formas de cada instrumento para originar el sonido como, por ejemplo, el frotar la cuerda con las cerdas de un arco; el soplar y producir una columna de aire manipulando hábilmente la musculatura bucal en los instrumentos de aliento; el emplear los movimientos y mecanismos naturales de los dedos y los brazos para percutir una tecla o una membrana utilizando también pedales; el pellizcar las cuerdas, etc.), todo lo

cual conlleva técnicas específicas que sugieren el uso de metodologías diversas. Al respecto, la pianista y pedagoga Ninowska Fernández-Britto, referenciando a Eva y Paul Badura-Skoda expresa que “En la música, [...] “articulación” significa el estilo necesario para transmitir y hacer claro el lenguaje musical o el texto, hasta su más mínimo detalle. Así en música la “articulación” cubre los distintos “modos de ataque” o “*toccos*”. (1990, p. 3).

En la partitura se emplean figuras o abreviaturas estandarizadas que pretenden unificar criterios sobre los diferentes tipos de articulaciones. Esta escritura signica ha sido un intento de reproducir y resguardar gráficamente los procedimientos y recursos de hacer música en un momento histórico dado, por tanto, ha constituido, en tiempos, la guía directa del compositor hacia sus contemporáneos; ella responde a naturalezas culturales disímiles, maneras de decir que se preservan -desde la cultura occidental y a través de los siglos- mediante un sistema de notación estandarizado. Lo polémico es que si la música es un elemento vivo y circunstancial a cada época que responde a su cotidianidad, no siempre estas indicaciones fijas expresan la misma propuesta y se corre el riesgo de cometer equivocaciones al identificar esos gráficos. Ello propicia que, en la práctica, la interpretación se vuelva un tanto descontextualizada, sobre todo cuanto más lejos estamos de su momento histórico-temporal y estilístico-cultural.

La notación musical [...] evolucionó asociada a varios avances importantes en filosofía y tecnología, y ha pervivido prácticamente sin alteraciones a lo largo de cuatro siglos de cambios culturales e intelectuales. Los distintos períodos de la historia musical europea han puesto de relieve ciertas características de la notación estándar más que otras. Algunas modas musicales prestan una atención especial a la melodía; otras, a los adornos; ciertos compositores son más literales; otros, más flexibles en su interpretación de las distintas variables. Un rasgo notable es que, a pesar de algunas diferencias poco importantes en cuanto a prioridades, la música escrita en notación normalizada ha podido ser leída e intercambiada por los músicos durante cientos de años más allá de las fronteras de la lengua y la cultura. (Maconie, 2007, pp. 185-186)

En el proceso de la articulación intervienen signos gráficos que afectan diversos parámetros como la expresión, la duración y la intensidad de los sonidos, las notas y los acordes, además de otros atributos como el color, el timbre y la vibración. Hay que considerar igualmente que tanto la articulación como el fraseo se encuentran

estrechamente vinculados en el resultado que se quiera alcanzar; la selección de una adecuada articulación facilitará el sentido del fraseo en la interpretación de la obra.

En otro sentido, recordemos además que hay aspectos más allá de lo concerniente a la articulación que pueden obligar a la utilización de variables en la misma como pueden ser las condiciones físicas del ejecutante, la calidad, el tipo de instrumento y las características de su estructura; también están la acústica, el tamaño y condiciones de construcción de los teatros, auditorios y demás.

Como ya se ha expresado, a través del solfeo aprendemos las bases usuales de la articulación, mismas que por las complejidades expuestas son enunciadas desde diversas miradas. Luego de consultar varias fuentes observamos que la articulación aparece mencionada por el reconocido musicólogo y compositor Joaquín Zamacois en su trabajo *Teoría de la Música* como ‘la acentuación y la articulación’, (2002, p. 142) por lo que el concepto engloba la interacción de dos aspectos, tal como lo hace Harnoncourt con respecto al ‘*legato y staccato*’ como principios básicos de la articulación. En consecuencia, podemos dilucidar que ambos autores asumen el ataque y la prolongación del sonido entre las notas, como los pilares fundamentales de la articulación.

El diccionario *The new grove dictionary of music & musicians*, define la articulación como la manera en que las notas sucesivas se unen entre sí por el intérprete, enfatizándola como el componente principal del fraseo junto con los matices, el tempo, el timbre y la entonación. Destaca como ejemplo un fenómeno propio de la gaita: la ornamentación (adornos o mordentes), como compensación ante la falta del silencio como recurso de la articulación. (Sadie, 1980, p. 643).

El diccionario Harvard nos informa además que: “Los símbolos de la notación correspondientes a la articulación empezaron a aparecer aprox. en 1600, no son raros en composiciones de aprox. 1620 a 1750 y ocurren, con creciente atención a los detalles, en obras posteriores”. (Randel, 1997, p. 42)

Otro concepto abarcador lo plasman Ramos y Bidot al definir que “la articulación se refiere a las distintas maneras de ejecutar los sonidos por voces e instrumentos, uniéndolos entre sí o separándolos con interrupciones más o menos perceptibles.” (1989, p. 199)

En la teoría aprendemos conceptos generalizados que ponemos en práctica al tocar los instrumentos. En la Teoría de la música (I) de Zamacois (2002) aparece, por ejemplo:

- a) “*La ligadura, abarcando varias notas, indica ejecución ligada, o sea, sin respirar el cantante o el instrumentista de viento, sin cambiar la dirección del arco el de*

un instrumento que lo emplee, sin dar inflexión a la muñeca el pianista, etc.” (p. 142)

b) “Un *punto* encima o debajo de una nota indica que debe ejecutarse suelta, reduciendo su valor aproximadamente a la mitad, con la otra mitad en silencio. Se denomina *destacado* o *picado*.” (p. 143)

c) Una *corta rayita horizontal* colocada encima o debajo de una nota equivale a un *subrayado*. Debe darse un cierto apoyo e intención a la nota, y cuando *entre la nota y la rayita figura un punto*, hay, además, que separarlas algo entre sí.” (p. 144)

Esas y otras pautas aprendidas y ejercidas desde la teoría y la práctica del solfeo también se aplican en nuestras primeras interpretaciones como instrumentistas. Cada una de ellas se ejecuta mediante un tipo de técnica específica y con una metodología propia del instrumento, pero en la práctica sonora expresan similares ideas musicales. Es importante resaltar que al hacer uso de esas y otras indicaciones no estamos diferenciando todavía estilos, épocas, compositores o regiones geográficas, simplemente equiparamos los principios generales y los diferentes ‘*toccos*’ para la producción del sonido.

Hay numerosas maneras de expresar la articulación a través de los ataques o acentuaciones del sonido y sus prolongaciones. Estos términos se acostumbran a signar en italiano, y los más universales son: *Forte piano* (*fp*), *Piano forte* (*pf*), *Legato* (*leg.*), *Legatissimo* (*leg.^{mo}*), *Marcato* (*Marc.*), *Non legato*, *Rinforzando* (*rinf; rfz*), *Sforzando* (*sf., sfz.*) y *Staccato* (*stac.*). (Zamacois, Teoría de la música (I), 2002, p. 145) El teórico francés Adolphe Danhauser los define directamente como términos de acentuación, agregando el *Sostenuto* (*Sost.*), el *Tenuto* (*Ten.*) y el *Leggiero* (*legg.*). (Danhauser, s/f, p. 101) También existen acentuaciones en nomenclatura gráfica como el punto prolongado en forma de lágrima (el gran destacado), o el pequeño ángulo (<) en diferentes direcciones, cada uno con su propio significado.

En la enseñanza del solfeo (cuando existen grupos numerosos de estudiantes) se ha puesto en práctica el agrupar alumnos según las características de su especialización (pianistas y cuerdistas, instrumentos transpositores, de viento, y percusionistas); esto puede relacionarse con la edad ideal en que comienzan la carrera que suele ser diferente en algunos instrumentos, pero también refleja características propias de los énfasis del aprendizaje. Es importante que los docentes que imparten el solfeo estén preparados para identificar detalles que sirvan de soporte para la formación integral del instrumentista según su área de conocimiento; el enfoque diferenciado en la selección de las lecciones a trabajar en clase garantiza la calidad de los progra-

mas y, junto a otras asignaturas, facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje de los jóvenes intérpretes.

La vinculación entre teoría y práctica es fundamental en esta etapa de la formación básica y garantiza que el futuro intérprete tenga buenos cimientos en el desarrollo de su vida profesional.

La articulación en la cuerda frotada. Los golpes de arco

La familia de la cuerda frotada se constituye por el violín, la viola, el violonchelo y el contrabajo. De ellos, sin embargo, nos centraremos en los dos más cercanos tanto por su posición física como por el desarrollo técnico-sonoro.

El violín y la viola se pueden tocar sentado o parado, ambos se sostienen entre la cabeza y la parte de la clavícula junto al hombro izquierdo, tienen cuatro cuerdas que se afinan por intervalos de quinta justa; en lo general, producen su sonido mediante un arco que se frota sobre la(s) cuerda(s) que, al vibrar procesan el sonido a través de su caja de resonancia.

En los instrumentos de la familia del violín, elementos como la longitud, la tensión y el peso de cada cuerda moldea la frecuencia de las vibraciones y establece sus propiedades (entonación o altura; intensidad o potencia y timbre o color). (Zamacois, 2002, pp. 127-128) El cuerpo es su caja armónica, no tienen trastes en el mástil o brazo y las cuerdas se sostienen desde las clavijas hasta el cordal acomodadas sobre el puente ubicado cerca del alma que conecta interiormente las dos tapas. En la tapa superior hay dos aberturas en forma de una efe cursiva (*f*) que permiten la salida del aire que vibra cuando se produce el sonido ya sea con el arco o con los dedos (*pizzicato*).

Desde la teoría de la física, Zamacois define que “las vibraciones de un cuerpo sonoro llegan al oído a través de un medio transmisor elástico que lo propaga” y agrega que “el aire es el principal medio transmisor del sonido.” (2002, pp. 120-121) También define la resonancia o reverberación como el “fenómeno de la reflexión sonora cuando no se llegan a percibir separadamente el sonido directo y el reflejado, por lo cual, aunque sólo se oye *un sonido*, el mismo tiene una prolongación especial...”. (p. 124) Al seleccionar diferentes variantes de articulación para la interpretación de un determinado pasaje musical es importante considerar tanto los elementos físicos, acústicos y constructivos como los aspectos estilísticos, culturales y creativos, por lo que el conocimiento teórico se vuelve fundamental para determinar la calidad y limpieza del sonido que deseamos se alcance a escuchar en el auditorio.

En el caso de la cuerda frotada, el violinista Evelio Tiele refiere la necesidad de entender lo que él llama la naturaleza dual del instrumento, “Que el instrumento concreto conlleva la utilización de un arco y que forman un todo con dos procedimientos dirigidos a obtener un mismo resultado.” (2022, p. 21) Así, la articulación en la cuerda frotada se utiliza en muchos sentidos que incluye diferentes grados de atención de ambas manos.

Podemos enfatizar cuatro aspectos a considerar con respecto a la articulación en los instrumentos como el violín y la viola:

- a) La energía de los dedos de la mano izquierda
- b) La medida de su uso en el *legato*
- c) La construcción de la línea del fraseo
- d) El uso de los golpes de arco

En la preparación de la obra es indispensable atender el estilo, el tiempo, el volumen y demás; hay que hacer los ajustes necesarios para alcanzar la sonoridad adecuada de cada golpe de arco. “Cada uno tiene muchas variedades, y el uso de una u otra no debe ser el resultado de un entrenamiento extenso, sino que debe reflejar el nivel general de la musicalidad de un violinista.” (Ronkin y Ronkin, 2005, p. 61) El intérprete debe contar con un instrumento y un arco de calidad que responda coherentemente a los procesos de adiestramiento razonado para lograr el resultado interpretativo al que se aspira.

La articulación de los dedos de la mano izquierda -ya mencionada- es un proceso técnico que se diferencia de la articulación en el sentido sonoro, pero que la afecta.

Cuando los dedos caen [o se levantan] sobre una cuerda para producir una nota, su función es cortar [o aumentar] instantáneamente el segmento de la cuerda que no está involucrado en la producción de sonido. De lo contrario, una nueva nota no será de buena calidad en términos de sonido y entonación. Esto generalmente se llama *articulación*. (Ronkin y Ronkin, 2005, p. 27)

La articulación de los dedos es el punto de partida para el control de la entonación y la afinación, pero además de la calidad del sonido, es la base de otras combinaciones de maneras de articular con la mano izquierda como los trinos, los adornos, el *pizzicato* de mano izquierda, *glissando* articulado, las posiciones de los acordes y el uso adecuado de los diferentes vibratos.

Los dedos deben ser puestos en movimiento por la 3ª articulación que comienza en la palma. Esto asegura que el dedo mantendrá su forma mientras trabaja y caerá en el lugar correcto. También ahorra el tiempo dedicado a doblar y desdoblar las articulaciones, y hace que este tiempo esté disponible para preparar con calma el dedo incluso en movimiento rápido. (Ronkin y Ronkin, 2005, p. 28)

En nuestro caso, también es muy importante concentrarnos en el manejo de la articulación en la mano derecha a través de los golpes de arco y su resultado sonoro para lograr la interpretación deseada. El golpe de arco es una especie de interpretación expresiva, es la producción por el medio del arco de uno u otro tipo de carácter de la sonoridad, de la articulación musical, a lo que el compositor y pianista S. Y. Feinberg (1890-1962) llamó la “respiración visual” de la música. (Grigoriev, 2006, p. 144)

Existen varias formas de pronunciar los sonidos: se puede articular las notas separadas manteniendo el arco en la cuerda o separándolo de la cuerda; cada variante tiene su nombre. Los golpes básicos son: *détaché*, *legato*, *martelé*, *staccato* y *spiccato*, con todas sus variantes, como por ejemplo *Grand-détaché*, *détaché* acentuado, etc., pero existen otros como el llamado golpe de Bach (o Barroco)⁶³, el *portato* o *louré*, el *ricochet*, el *staccato volante*, el *bariolage*, el *collé*, *col legno*, etc. Hay varias formas de clasificar los golpes de arcos, Shirinski y Grigoriev los agrupan en cuatro tipos: los prolongados, los martillados, los saltados y los compuestos; (Shirinski, 1983, p. 4) (Grigoriev, 2006, p. 144) las combinaciones son infinitas y cada uno tiene la característica metodológica de su interpretación.

La mano derecha presenta otras complejidades más allá del aprendizaje de los golpes de arco (nos referimos al principio técnico que provoca un determinado tipo de ataque del sonido y su propagación). En la teoría del solfeo conocimos los principios físicos (Zamacois, 2002, pp. 127-128); en la práctica del instrumento, lo contro-

6. Sobre este golpe, Harnoncourt considera que es un resultado de una época histórica determinada, relacionada con el desarrollo industrial y las máquinas. “Vayamos a los grupos de sonidos o figuras. ¿Cómo hay que tocar las notas rápidas, por ejemplo, las corcheas en un compás *alla breve* o las semicorcheas en un 4/4 Allegro? Según los principios actuales habría que tocar o cantar las notas de igual valor de la manera más regular posible -algo así como perlas, ¡todas iguales! -. Después de la Segunda Guerra Mundial esto fue perfeccionado por algunas orquestas de cámara; con ello se estableció un determinado estilo para tocar semicorcheas que causó gran entusiasmo en todo el mundo (a esa forma de tocar se le dio además significativamente el nombre más inadecuado que cabría imaginar: «golpe de arco bachiano».” Harnoncourt Nikolaus, la música como discurso sonoro, Acantilado, Barcelona 2006, p. 67.

lamos mediante el manejo combinado entre velocidad, peso y presión en el arco. En este sentido, además de la precisión técnica, se debe conocer el lugar adecuado para producir el sonido en el uso de cada golpe, el control de las dinámicas, el control adecuado del ataque del sonido y la distribución de arco requerida para la ejecución de los pasajes, el lugar del arco en relación con el puente y el diapasón según la idea musical, y muchos otros.

Partiendo de los conceptos teóricos del solfeo en cuanto al uso de la articulación como la combinación de sonidos y silencios, hacemos notar que en los instrumentos de arcos como el violín y la viola -a diferencia de lo que se pudiera creer a primera vista-, no son los golpes virtuosos, los más difíciles de controlar, pues, precisamente, la existencia del arco, significa el frotar la cuerda para lograr el control del sonido de manera ininterrumpida pero no estática, sino con las respiraciones y las inflexiones necesarias, para que éste tenga vida en su proyección. De esta manera, hay algunos golpes básicos desde los cuáles se pueden desarrollar otros, estos parten fundamentalmente del *détaché*, el *legato* y la combinación de ambos. Manejar esta combinación se aprende prácticamente desde las primeras clases del instrumento y se perfecciona a lo largo de toda la vida.

Détaché (del francés, destacado, separado), es el tipo de golpe donde cada sonido se ejecuta en un arco separado por el movimiento del antebrazo (en dirección hacia arriba o hacia abajo) sin interrupción del sonido, y es la base de varios tipos de ataques o maneras de iniciar y finalizar el sonido y de otras combinaciones y golpes. Se puede ejecutar en cualquier parte del arco. Es uno de los golpes más usados en todas las épocas.

Los arcos antiguos (anteriores a 1750) de transición del barroco tienen la vara convexa. En función de esta curvatura la tensión de las cerdas es menor que la de los arcos actuales. Así, cuando movemos el arco antiguo arriba y abajo sobre las cuerdas, las notas suenan separadas, aunque el movimiento del antebrazo sea lo más continuo posible. Estas notas, además de sonar destacadas, crecen [*crescendo*] y decrecen, ya que en la mitad del arco el sonido es más fuerte que en los extremos. El arco moderno es cóncavo y ofrece una respuesta sonora casi inmediata. O sea, el mismo movimiento continuo realizado con el arco antiguo produce el **détaché** (destacado) y en el arco moderno produce un sonido ligado; pero como el movimiento es el mismo, se mantuvo la denominación de **détaché**. (Vieira C. A., 2013)

Oscar Carreras en su libro de Metodología expuso que su dominio “...contribuye al logro de libertad de movimiento con el arco en toda su extensión, así como el desarrollo de la calidad sonora del violinista.” (1990, p. 53). En su ejecución han de considerarse el ataque vivo del sonido, la inercia del movimiento libre del brazo y el frenado o suavizado del movimiento, es decir, la terminación artística del sonido. (Shirinski, 1983, p. 18). El *détaché* puede escribirse simplemente con las notas separadas o también con una raya en cada nota separada.

Figura 1
Golpe de arco: Détaché



Fuente original: Mazas: Estudios Especiales para Violín, Op.36, N 5 (Féréol Mazas, s/f)

Legato (del italiano, unido) es donde dos o muchas más notas deben tocarse sin interrupción del sonido (ligadas) y agrupadas en una misma dirección del arco. Es importante atender la adecuada distribución acorde al pasaje que se ejecuta. Es un golpe básico y de control sonoro en las diferentes velocidades (movimientos lentos o rápidos y variedades de notas, o cuerdas). “El *legato* largo se usa para enfatizar las cualidades del canto de una melodía y requiere cambios de arco inaudibles.” (Ronkin y Ronkin, 2005, p. 63) Esto es muy característico en la obra de J. Brahms. Al igual que el *détaché*, sus dificultades aumentan cuando se trata de tocar en varias cuerdas combinadas o sucesivas y en doble cuerdas. El *legato*, es muy flexible en la construcción del fraseo en cuanto a la línea general, lo que enriquece el mensaje interpretativo.

Prácticamente puede encarnar la gama completa de estados psicológico-emocionales, los cuales dependen no solo de los matices dinámicos, del registro de cuerdas usadas, de la velocidad rítmica y de la esencia armónica, sino que están en mucho determinado por el contenido concreto de entonación de la música. (Shirinski, 1983, p. 29)

Figura 2

Golpe de arco: Legato



Fuente original: Estudios preparatorios para Violín Op. 37, N 5 (Dont, s/f)

El *détaché* y el *legato* son los primeros golpes que se aprenden y combinan con una distribución pareja del arco y en diferentes partes (talón, centro, punta) para el logro del dominio básico del sonido.

Un ejemplo de las variantes que pueden derivarse de los golpes analizados es el *portato*.

Portato Se le denomina así, o *louré*, y también se da este nombre al *détaché porté*.

El **portato** se deriva del **détaché**, puesto que el resultado sonoro de éste, en el arco anterior al de Viotti-Tourte, era igualmente ondulada (el sonido más suave en los extremos y más fuerte en la mitad del arco), igual que el actual portato. (Vieira C. A., 2013)

Figura 3

Golpe de arco: Portato



Fuente original: Sicilienne and Rigaudon In the style of Francoeur (Kreisler, 1990)

Martelé (del francés, martillado, golpeado) Tal y como ocurre con el *détaché* y el *legato*, el *martelé* tiene un amplio uso a través del tiempo como golpe de contraste, se toca una nota en el arco sin separarse de la cuerda, pero con parada o interrupción sonora. Se ataca con precisión desde un punto en la cuerda (mayormente en la parte superior del arco) y muy rápido se suaviza la presión (se fila el sonido); es un golpe seco, rítmico y enérgico; por su carácter, Semyon y Gary consideran este golpe muy expresivo (poder, elegancia, ternura, alegría) (Ronkin y Ronkin, 2005).

El martelé es un golpe de arco moderno, pues los arcos anteriores a los de Viotti-Tourte son incapaces de producir este tipo de acento inicial. Así en la música del período barroco se debe evitar el martelé y usar el portato en su lugar. (Vicira C. A., 2013)

Carreras apunta que tiene tres fases: ataque, movimiento rápido del arco con debilitamiento de la presión y la parada final que no debe ser brusca. (1990, pp. 71-72)

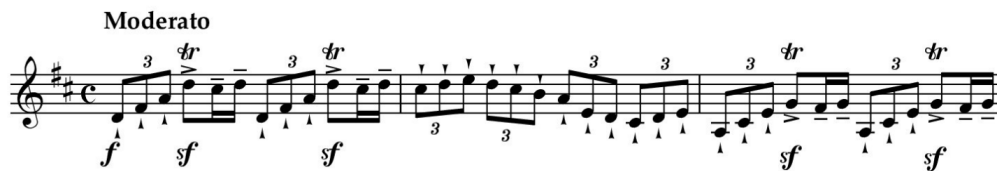
Figura 4
Golpe de arco: Martelé Variante 1



Fuente original: Mazas: Estudios Especiales para Violín, Op.36, N 11 (Féréol Mazas, s/f)

Figura 5

Golpe de arco: Martelé Variante 2 (combinado con el detaché)



Fuente original: Kreutzer Estudios Parte I. Estudio 20 (Kreutzer, 2004)

Figura 6

Golpe de arco: Martelé (combinado con legato) Variante 3



Fuente original: Kreutzer Estudios Parte I. Estudio 21 (Kreutzer, 2004)

La cuestión de la representación de los golpes de arco es algo compleja y varía según el tipo de música y su carácter. En los tres ejemplos anteriores se observan tres maneras diferentes de representar gráficamente el golpe de arco *martelé*.

Golpe “Arco Viotti” El conocido golpe de Viotti -así nombrado porque él lo ingenió y lo utilizó en la mayoría de sus obras-, se conforma de dos notas en *martelé* tocadas en un solo sentido del arco, donde la acentuación siempre se produce en la segunda nota, que coincide con el tiempo relativamente fuerte en comparación con la primera nota en la dirección de cada arco. Se indica con puntos en todas las notas, y con las ligaduras -a partir de la segunda- cada dos, a lo que se agrega su correspondiente acentuación especial en la segunda de cada arcada. (Grigoriev, 2006, p. 148).

Figura 7

Golpe de arco: Viotti



Fuente original: Kreutzert Estudios Parte I. Estudio 34 (Kreutzert, 2004)

Staccato (italiano: separado), es un golpe que en los instrumentos de cuerdas se relaciona más con el virtuosismo romántico que con otros períodos históricos. Se tocan dos o más notas en un solo arco y se parece cada nota al *martelé*. Se realiza en las dos direcciones (arriba y abajo), pero como es el golpe bastante virtuoso, se toca con el uso del movimiento automático del brazo derecho. Habitualmente con este golpe se asocia el estado vivo, el brillo, juego fantasmagórico, feriado; si este *staccato* es más suave, puede expresar elegancia, o una danza.

Una variante virtuosa, el *staccato volant* (en francés) se utiliza posteriormente por los intérpretes románticos fundamentalmente en las obras para violín de N. Paganini (1782-1840), P. Sarasate (1844-1908), H. Vieuxtemps (1820-1881), H. Wieniawski (1835-1880) o H. W. Ernst (1814-1865). Harnoncourt reconoce que, a excepción del tipo de vibrato, todos los golpes saltados no son -como muchas veces se cree- procedentes del estilo de Paganini, independientemente de su desarrollo en ese entonces. (2006, p. 183)

Figura 8

Golpe de Arco: Staccato



Fuente original: Variante virtuosa para el Estudio N 5 (Kreutzert, 2004)

Spiccato (del italiano: separado), Es un golpe que sale y entra a la cuerda y tiene diferentes maneras de ejecutarse según la velocidad, volumen y carácter. Se separa el arco de la cuerda en cada nota, empleando el rebote del arco y cuerda con un fino manejo de los dedos. Se tira el arco a la cuerda dibujando una curva. Otra forma de sentir el golpe es partiendo del *détaché* muy corto y atacado. Según velocidades y características expresivas puede variar entre un *spiccato*, un *spiccato cantabile*, *percussivo*, duro y *collé* (cuerda pinzada). Su carácter va desde lo más fino, elegante y ligero hasta lo obstinado o grotesco. “En el *spiccato* básico el movimiento semicircular del arco en relación con la cuerda tiene los componentes vertical y horizontal más “equilibrados”. (Vieira C. A., 2013)

El *spiccato*, el arco saltado, es un golpe de arco muy antiguo (la designación «*spiccato*», no obstante, no significa en los siglos XVII y XVIII arco saltado, sino sólo notas claramente separadas). La mayoría de las figuras en arpeggio sin ligaduras o repeticiones rápidas de una nota se tocaban con este golpe de arco. J. Walther en 1676, Vivaldi y otros lo exigen expresamente mediante la expresión «*con arcate sciolte*» o simplemente «*sciolto*». (Harnoncourt, 2006, p. 184)

Figura 9

Golpe de arco: Spiccato (combinado con legato)



Fuente original: Estudios preparatorios para Violín Op. 37, N 14 (Dont, s/f)

Sautillé (en francés, saltando, brincando). El *sautillé* se logra con mucho contacto con la cuerda y muy poca cantidad de arco; se aprovecha la vibración de la vara colocada directamente sobre las cerdas. Su uso depende de la calidad del arco y se utiliza el movimiento automático de la muñeca. Se ejecuta en la parte media-superior del arco y tiene un gran efecto desde el punto de vista expresivo. “El dedo índice en el arco lo obliga a rebotar más bajo más presión, y viceversa. Esto significa que el esfuerzo no debe dirigirse a levantar el arco de la cuerda, sino a presionarlo contra la cuerda.” (Ronkin y Ronkin, 2005, p. 68) Es el golpe ligero, virtuoso y particularmente mágico.

Figura 10

Golpe de arco: Sautillé



Fuente original: Danza de las Sílides (Jenkinson, s/f)

Ricochet (francés: rebote o saltando). Es un golpe que se produce desde el aire cayendo en la cuerda donde se ejecutan habitualmente grupos de no más de cuatro notas. Se toca en la parte central del arco y en ambas direcciones. “Se emplea fundamentalmen-

te en los episodios scherzo-danzarios de ritmo agudo con un brillo virtuoso-elegante.” (Shirinski, 1983, p. 48) Entre sus variantes se encuentra el *jeteé* o *saltati* y los arpeggios en *ricochet*. La vara del arco es funcional de manera vertical sobre las cerdas, aunque algunos intérpretes recomiendan una ligera inclinación con dirección al puente.

Ejecutado en los dos tercios superiores del arco, será más rápido cuanto más a la punta, mientras que será más lento cuanto más hacia el talón. La altura de los saltos depende del primer impulso y de la presión del dedo índice que limita la altura del salto. Cuanta más altura alcance el arco, más lenta será la secuencia de notas, y viceversa. (Vieira C. A., 2013)

Figura 11
Golpe de arco: Ricochet



Fuente original: Kreutzert Estudios Parte I. Ejercicios sobre el Estudio 1 (Kreutzert, 2004)

Los golpes básicos aquí descritos refieren algunos ejemplos de los tipos de arcos que actualmente se encuentran estandarizados en la enseñanza de los instrumentos de cuerda frotada, sobre todo en el violín y la viola; son golpes que se emplean en general en todas las variantes de géneros y formatos. Más allá de la técnica, como ya se dijo, también depende mucho de las condiciones físicas del intérprete, del tipo de instrumento y calidad del arco que tenga, de la variabilidad expresiva de la composición y la época, todo lo cual debe considerarse a la hora de elegir la articulación que se considere adecuada para la realización artística de la interpretación.

La articulación y los procesos estilísticos. Reflexiones finales

Los cambios suscitados por la acumulación de diversos factores económicos, sociopolíticos y culturales desde finales del siglo XVIII y durante el XIX revoluciona-

ron también el ámbito musical. Aspectos como la valoración operística wagneriana y el desarrollo de las grandes orquestas, la instrucción musical generalizada en academias, la especialización, la investigación, el desarrollo de la industria, la tecnología y el potencial impulso del capitalismo, entre otros, condicionaron el necesario cambio en la escucha, la composición y la interpretación. Estos procesos se fueron suscitando de manera cada vez más acelerada durante los siglos XIX y el XX.

Actualmente, la revolución informática y el desarrollo de tecnologías tan avanzadas como la IA ponen en jaque una vez más a todos los involucrados en el arte musical, compositores, intérpretes, instrumentos, auditorios, y públicos. En este sentido, Maconie define la orquesta de hoy como un híbrido, un compendio de diversas civilizaciones (2007, p. 98). Así proliferaron los auditorios y las grandes salas de conciertos, las orquestas crecieron y sus sonoridades cambiaron; diferentes músicas y culturas se fusionaron de manera experimental dando lugar a nuevos géneros, formas y estructuras no tradicionales de los conjuntos, algunos instrumentos evolucionaron o se transformaron y otros continúan en ese proceso.

Hay que tener presente que las transiciones históricos-sociales y culturales referidas no ocurrieron de un día para otro. En las sociedades conviven por largos períodos las ideas o preceptos de la tradición y la renovación, resistencia y cambio. Las nuevas propuestas no siempre se desarrollan de la manera que inicialmente fueron expuestas y en el arte no ha habido excepciones. Si bien el violín -con las familias de lauderos- encontró prontamente su ideal en cuanto a construcción y calidad sonora, la evolución del arco fue el resultado progresivo de la adaptación y búsqueda de sonoridades más acorde a nuevos espacios, de la misma manera que la composición y la interpretación se acogieron al cambio hacia nuevos contextos (con la secularización de la música), nuevas construcciones, teatros y salas, conservatorios, y, también, la enseñanza, la creación paulatina de academias estandarizadas y de nuevos métodos indicativos del nacimiento de una universalidad dominante del arte musical europeo.

Consecuentemente, el compositor estadounidense Aaron Copland considera que “la música es un arte que existe en el tiempo” (2004, p. 25) y que debe poder escucharse en el presente, en relación con lo ya escuchado y lo que seguirá. Esto permite comprender el significado y las maneras de ser de la música en su época, de la participación del intérprete como el comunicador sobre lo que ocurre en su entorno, en su cotidianidad, así como su responsabilidad y deseo de mostrar con su interpretación la fidelidad a la obra (partitura original) y al compositor, ya que “...cada compositor vive en una cierta época y cada época tiene también su carácter. [...] [Y es] la

reacción recíproca entre personalidad y época lo que da por resultado la formación del estilo del compositor.” (p. 242)

Retomando los instrumentos de cuerda, podemos encontrar, por ejemplo, una gran diferencia entre los mejores violines del siglo XVI y hasta inicios del XVIII; de esta manera, el violín también se sometió a esos cambios sociales y revolucionarios, a la salida de los instrumentos del ámbito camerístico cortesano a otros espacios teatrales. Finalmente, para mediados del siglo XVIII, el arco y el violín estaban idealmente formados; todos los cambios posteriores son mínimos y no se ha superado la belleza de los de Guarneri, Stradivari o Tourte, aunque el espectro sociopolítico y económico continúa su progresión geométrica.

Como es sabido, la evolución del arco fue determinante en el desenvolvimiento de la articulación; en cierto sentido, los instrumentos de cuerda con arco dictaban, en la práctica, las normas de la articulación. Marta Vela en su trabajo *La articulación durante el período clásico: directrices interpretativas para pianistas*, expresó la imposibilidad de aplicar ciertas normas a todos los compositores “dado el *maremagnum* articulatorio y ornamental del siglo XVIII.”

...en muchas ocasiones, los toques *legato* y *staccato* constituían una excepción frente al toque de notas separadas, el más repetido en las obras clásicas, gracias a la preeminencia de la articulación de los instrumentos de cuerda frotada y a sus constantes cambios en la dirección del arco... (2018, p. 86)

La evolución del arco es metodológicamente inconsistente en la interpretación si no se tiene en cuenta el proceso evolutivo y la coexistencia de diferentes prototipos durante su desarrollo. Solo un estudio minucioso desde la investigación, más allá de los signos gráficos presentes en la partitura, nos puede auxiliar en la selección de una articulación adecuada para una buena interpretación, sobre todo cuando se trata de épocas remotas. El pedagogo y pianista ruso G. Fedorenko (1937-2024) reafirma el papel histórico de la articulación en la cuerda frotada haciendo referencia al trabajo de Gótlíb sobre la técnica del conjunto:

Muchos compositores de buen grado ponían ligaduras “de arco” en las *particellas* de piano de conjunto e incluso en las obras para piano solo. Los pianistas comprenden que tales ligaduras no significan necesariamente que haya que retirar las manos al final de cada frase y por eso suelen unificar mentalmente varias ligaduras cortas en una de carácter general... No obstante, las ligaduras

poseen también otro significado que nos parece aún más importante: puede determinar la estructura del lenguaje musical, su “sintaxis”, la división en frases y también señalar la entonación del motivo. Tales ligaduras comúnmente se denominan. “de fraseo” o “semánticas”. Estas concuerdan a veces con las ligaduras técnicas lo cual no las hace idénticas. [...] La aparición de las ligaduras para cuerdas que A. D. Gótlieb denomina “de arco” o técnicas en las *particellas* de piano de los conjuntos viene dada no solo por el deseo de los compositores de subrayar la igualdad de las ligaduras en las distintas *particellas*, sino también por el hecho de que en el momento en que surgió la música para clave ya hacía tiempo que existía una gran cantidad de obras para cuerdas en las que se utilizaba un método bien definido de notación y designación de articulaciones. (1987, p. 26)

Sobre este punto corresponde examinar también la importante investigación que sobre los golpes de arco (1750-1900) realizó el musicólogo Clive Brown, donde describe varios modelos del proceso evolutivo del arco que convivieron durante el siglo XVIII y principios del XIX. Él destaca la convivencia de tres prototipos de arcos: el “Tartini”, el “Cramer” y el “Viotti”; estos propiciaron el desarrollo de las variables en la articulación con el uso de diferentes tipos de golpes durante los siglos XVIII y XIX.

El primero tiene la vara convexa y se corresponde con los arcos que aparecen en ilustraciones de la época de Leopold Mozart (1756) y Löhlein (1774), al igual que en muchas ilustraciones hasta la década de 1770 [...]. El segundo, con una vara algo más cóncava y con una cabeza más desarrollada, es mucho más parecido al arco tipo Tourte de hoy, aunque más ligero y corto. Parece que se utilizó ya desde la década de 1750 y era probablemente el arco característico de la escuela de Mannheim [...]. Parece probable, por lo que se aprecia en el arco que aparece en el retrato de familia de Mozart de Della Croce realizado en torno a 1780, que, por entonces, Leopold utilizaba un tipo de arco de transición. Durante las 3 últimas décadas del siglo XVIII se utilizaron diferentes variantes de este tipo de arco. [...] El arco “Viotti” al parecer se consideraba, según Woldemar y Fétis, como un modelo idéntico al desarrollado por François Tourte en la década de 1780 y que sirvió como modelo para posteriores arqueteros hasta el día de hoy. Hacia 1800, Woldemar (1750-1815) indicó que el arco “Cramer” “en su época lo utilizaban la mayoría de los ar-

tistas y amateurs” [...]. Quizás los arcos Tourte se difundieran por Europa de forma más rápida de lo que se piensa. Es casi seguro que los violinistas de la escuela de Mannheim lo utilizaran en la época de publicación del tratado de Woldemar. [...] Aunque todos estos modelos se adaptaban a ciertos golpes de arcos parece ser que no se llegaron a explotar todos los golpes de arco que se podían llegar a conseguir. (Brown, 2007, pp. 4-5)

El proceso de desarrollo de los diferentes tipos de articulaciones, a través de los golpes de arco, estaban, de cierta manera condicionados a la interacción y convivencia de los diferentes modelos:

Aunque un modelo de arco se adapte bien para producir un tipo de golpe de arco esto no quiere decir que necesariamente se extendiera enseguida una vez perfeccionado el modelo; ni que, aunque un arco posterior pudiera producir un efecto específico, se pueda asumir que el mismo efecto no se intentara conseguir con un arco anterior. (Brown, 2007, p. 5)

De lo anterior se deduce que la manera de articular era circunstancial al condicionamiento cultural y geográfico, así como a las variantes constructivas, a partir de las notaciones tradicionales de la articulación, destacando, en esta época de transición, el uso de golpes de arcos cortos (saltados) en la parte superior, es decir, algo contrario a las tendencias actuales de la interpretación.

La problemática de la articulación no es tan simple si tenemos en cuenta la correspondencia temporal en donde la manera de hacer le era inherente al intérprete.

La articulación musical (en la música de los siglos XVII y XVIII) era, por una parte, algo totalmente sobrentendido para el músico, quien no tenía más que atenerse a las reglas generales conocidas para acentuar y para ligar, es decir, reglas de la «pronunciación» musical; por otra parte, había y hay, para aquellos lugares en los que el compositor quería una articulación determinada, algunos signos y palabras (como, por ejemplo, puntos, rayas horizontales y verticales y líneas onduladas, arcos de ligado, palabras como *spiccato*, *staccato*, *legato*, *tenuto*, etc.) que señalaban la ejecución requerida. Tenemos aquí el mismo problema que teníamos con la notación: estos signos de articulación permanecen invariables durante siglos, incluso después de 1800, pero su significado cambia a menudo de forma radical. Si un músico que no conoce el carácter parlante,

dialogante de la música barroca, lee los signos de articulación de esta música como si hubieran sido escritos en el siglo XIX, y eso sucede muy a menudo, entonces su interpretación (erróneamente) pintará, en lugar de hablar. (Harnoncourt, 2006, p. 59)

Un ejemplo específico, aprendido desde la teoría del solfeo es la utilización del punto en la música Barroca, en la que el musicólogo Harnoncourt se ha especializado:

Un signo de articulación muy importante es el punto. Normalmente se piensa que un punto acorta la nota porque ésta es la regla habitual hoy. Muchos musicólogos, en sus notas críticas a ediciones de partituras, lo llaman <<punto de abreviación>>, pero este concepto no existía en absoluto en la época barroca. En un gran número de pasajes en los que Bach ponía puntos vemos que éstos siempre anulan lo que normalmente se haría en ese lugar, es decir, en lugares donde se tocaría largo, el punto indica acortar, en lugares donde en general se tocarían notas muy cortas, el punto pide un mayor apoyo. Los puntos se pueden considerar muy a menudo como una especie de signo de acentuación, en tal caso pueden significar incluso un alargamiento de la nota. En muchos casos significan simplemente ¡Aquí no hay que ligar!, o también muy a menudo que notas que en general se tocarían rítmicamente desiguales (*inégaie*) se han de tocar en ritmo uniforme. En el principio jerárquico de la música barroca no se encuentra sólo la oposición *forte-piano*, fuerte-flojo, sino también algo más largo-algo más corto, es decir una diferenciación en la duración. En el momento en que se encuentran puntos sobre las notas se anula esa especie de diversidad. Los puntos hacen todas las notas iguales. (2006, p. 71)

Cuando escuchamos a los grandes intérpretes de las épocas de las que existen referencias sonoras en una interpretación barroca, por ejemplo, podemos notar la importancia de la articulación en el significado expresivo cuando las mismas obras nos llevan por diferentes caminos en la comprensión del concepto estético y, de esta manera, podemos además entender mediante un estudio minucioso, los cambios en los procesos interpretativos que marcaban las tendencias del arte en cada momento y en cada región. Harnoncourt (2006) hace hincapié en la atención directa a la articulación sobre otros aspectos, ya que ésta puede afirmar o destruir la elaboración de la propia estructura melódica.

La coexistencia de diversas escuelas en desarrollo, entre finales del XVIII y durante el XIX mostraban rasgos estilísticos diferenciados fundamentalmente por el empleo en la técnica del arco. También el violín, como ha sido ya mencionado, sufrió cambios en este proceso evolutivo sin perder su esencia, se realizaron los ajustes necesarios, tanto en el refuerzo de las partes del instrumento, como el cambio de los materiales en la fabricación de las cuerdas, así como el entorchado, para potenciar su sonoridad y resistir los procesos acústicos propios del desarrollo en esos momentos en Europa. En ese entonces se definen rasgos que caracterizan las diferentes escuelas, sus maestros e intérpretes, lo que crea las premisas para la fundación de los conservatorios.

Sobre este proceso, por ejemplo, Brown analiza las grabaciones de Joseph Joachim en 1903, destacando la diferencia con las de otros violinistas de la época:

En los primeros años del siglo XX, el sonido, la técnica y la estética asociados con la ejecución violinística alemana del siglo XIX estaban viéndose rápidamente eclipsados -en cuanto a valoración popular y crítica- por los de la escuela franco-belga, representada de manera especialmente destacada por Ysaye (n. 1858) y Kreisler (n. 1875). [...] la *Violinschule* de Joachim y Moser de 1905 identificaba la escuela alemana como aquella que preservaba las únicas tradiciones estéticas y estilísticas fieles para interpretar las obras maestras de la música “clásica”, hasta e incluido Brahms... (Brown, 2004, p. 30)

Joachim sintió en su época la fuerte influencia transformadora que tuvo la figura de Paganini, donde nuevos golpes de arcos con saltos, y formas de interpretar se imponían, dejando atrás los métodos clásicos: “L’art du violon de Baillot contiene diversos golpes de este tipo, que no aparecían mencionados en el *Méthode* de Rode, Baillot y Kreutzer de hacía treinta años” (Brown, 2004, p. 59). En este contexto⁷⁴, y en referencia al uso de estos golpes saltados en los clásicos, Felix Mendelssohn le aconsejó: ¡Utilízalo siempre, hijo mío, donde resulte adecuado o donde suene bien! (Brown, 2004, p. 59). Paganini por otra parte, prefirió crear sus propias obras para interpretar de acuerdo con su personalidad: “Tengo mi propio estilo peculiar; de acuerdo con esto, regulo mi composición. Para tocar las de otros artistas, debo arreglarlas en consecuencia: preferiría mejor escribir una pieza en la que pueda confiar enteramente en mis propias impresiones musicales”. (Fétis, 1876, p. 76)

7. En 1795 se funda el Conservatorio de París. Los prestigiados pedagogos violinistas procedentes de la Escuela de Giovanni Battista Viotti (1755-1824) fueron Pierre Baillot (1771-1842), Rodolphe Kreutzer (1766-1831) y Pierre Rode (1774-1830).

La figura de Paganini fue particularmente importante en el desarrollo de la articulación como forma de expresión en el arte interpretativo violinístico; “Spohr consideró su estilo como una extraña mezcla de genio consumado y carencia de gusto.” (HJCK, Redacción, 2023). Se convirtió en un músico independiente mostrando su propio arte durante sus viajes por Europa.

Paganini fue una revelación del romanticismo revolucionando y enriqueciendo las posibilidades técnico-expresivas del instrumento, destacando la originalidad de la técnica (tanto con los golpes como en la ampliación del uso del diapasón) y el manejo de efectos colorísticos y técnicos. Entre sus aportes destacan el tocar en una cuerda episodios grandes o toda una obra (Variaciones “Moisés”) y el desarrollo en la técnica de las dobles cuerdas, acordes; la utilización del *pizzicato* con ambas manos y el empleo de armónicos de todo tipo. Todos estos elementos mezclados caracterizan sus composiciones.

En resumen, podemos afirmar que los instrumentos de cuerda que usan el arco tienen posibilidades infinitas de combinaciones y maneras de expresar e interpretar la música en diversos contextos. En este sentido, desde el llamado siglo de oro del violín (época barroca) con el nacimiento y potencialización de la escuela italiana y del auge de la lutería, y las europeas en general, las orquestas proliferaron destacando el potencial sonoro de estos instrumentos de acuerdo con lo que acontecía en cada época. El violín como protagonista ha sobrevivido hasta nuestros tiempos.

En una interpretación podemos observar la diferencia en *arcadas* y *toccos* (tipos de articulación) que reflejan la originalidad de cada interpretación y ésta debe ser resultado de una valoración estética. Aquí entran en juego una serie de aspectos como la observación, la escucha, el ensayo premeditado, el perfeccionamiento de la técnica, la liberación, el desarrollo creativo, e incluso la teorización que sella el proceso de aprehensión de una manera de hacer; pero cada obra, cada compositor tiene su propio estilo y es responsabilidad del intérprete la búsqueda de este concepto, el análisis desde la teoría musical y la realización desde la práctica interpretativa. Como sentenció Copland la música es un arte en el tiempo, por tanto: “Lo que oye el auditor no es tanto el compositor como el concepto que del compositor tiene el intérprete.” (Copland, 2004, p. 243)

Tanto en lo individual como en el conjunto -sea orquestal o de cámara- cualquier interpretación distante en su tiempo histórico deberá seleccionar la articulación considerando la idea musical a partir de una visión histórica y de fidelidad al pensamiento estético y estilístico del compositor. Fedorenko afirma que los integrantes de dichos conjuntos deben solucionar muchos problemas relacionados con la articulación:

- a) Actitud consciente ante los cifrados articulatorios existentes en las distintas redacciones, comparándolas, preferiblemente, con el texto autoral, y optando por la que más se corresponda con la individualidad del intérprete;
- b) Corrección personal y unificación de las articulaciones en todas las particellas;
- c) Establecimiento de articulaciones idénticas por su sentido en los instrumentos pertenecientes a diferentes familias: “detaché” en el violín, “legato” correctamente articulado en el piano;
- d) Combinación orgánica de articulaciones contrastantes, fundamentalmente con el objetivo de que toda la partitura tenga una sonoridad de mayor relieve en todas sus líneas horizontales y verticales. (Fedorenko, 1987, p. 24)

En el mundo de hoy, el dominio de la técnica de los golpes de arco es fundamental en cualquier área donde se desenvuelva el intérprete, ya sea como solista, en la música de cámara, o en las variantes de las orquestas. El problema de la libertad y el manejo del conocimiento, de lo teórico a lo práctico, y en función del resultado estético es un tema esbozado en muchos trabajos y muy difícil de dilucidar, aunque algunas ideas estéticas terminen siendo tendencias en la mixtura sociocultural que aqueja a la humanidad en pleno siglo XXI. En el respeto a las tradiciones, al buen gusto y al estudio consciente y adecuado podemos asegurar que el papel de la articulación en la práctica de cualquier instrumento es esencial en el arte de la interpretación, y será un arte vivo y consciente mientras los compositores, los intérpretes y los receptores sigamos siendo seres humanos pensantes y creativos.

Referencias Bibliográficas

- Brown, C. (2004). La ejecución violinística de Joachim y la interpretación de la música para instrumentos de cuerda de Brahms. (U. d. Alcalá, Ed.) *Quodlibet: Revista de especialización musical*(28), 30-73. <http://handle.net/10017/36831>
- Brown, C. (2007). Golpes de Arco. (S. Moneo Elejabarrieta, Trad.) *Quodlibet: Revista de especialización musical*(38), 3-26. <http://hdl.handle.net/10017/45047>
- Carreras Castro, O. (1990). *Metodología de la Enseñanza del violín en el nivel elemental*. Pueblo y Educación.
- Copland, A. (2004). *Cómo escuchar la música*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Danhauser, A. (s/f). *Teoría de la música*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Dont, J. (s/f). Estudios Preparatorios para Violín Op. 37. [Partitura de estudio].
- Fedorenko, G. (1987). Sobre algunas peculiaridades de la formación del músico en la clase de Música de Cámara. En G. A. Fedorenko, & A. Madjanian, *Selección de textos sobre Metodología de la enseñanza de la música de cámara y de los instrumentos de cuerdas* (págs. 1-30). Editorial Pueblo y Educación.
- Feréol Mazas, J. (s/f). Estudios especiales Op. 36 para Violín. [Partitura de estudio].
- Fernández-Britto Rodríguez, N. (1990). *Articulación y fraseo*. Holguín, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Fétis, F.-J. (1876). *Biographical Notice of Nicolo Paganini with an Analysis of his compositions and a sketch of the History of the Violin* (2da ed.). London: Schott & Co. <http://archive.org/details/biographicalnoti00fetiiala/page/n121/mode/2up>
- Grigoriev, V. (2006). *La metodología de la enseñanza de tocar el violín*. Moscú: Clásica-XXI.
- Harnoncourt, N. (2006). *La música como discurso sonoro* (1ra ed.). (J. L. Milán, Trad.) Barcelona, España: Acantilado.
- HJCK, Redacción. (23 de octubre de 2023). HJCK, *Música, elm úsico de la semana: Nicoló Paganini*. Retrieved 2025, from HJCK: <https://hjck.com/musica/el-musico-de-la-semana-niccolo-paganini-ex40#:~:text=El%20viol%C3%ADn%20y%20la%20guitarra,despertaron%20grandes%20entusiasmos%20y%20a%20su>
- Jenkinson, E. (s/f). *Danza de las Sílides*. [https://vmirror.imslp.org/files/imglnks/usimg/6/6a/IMSLP23507-PM1P53586-E._Jenkinson_-_Elfentanz_\(Danse_des_Sylphes\).pdf](https://vmirror.imslp.org/files/imglnks/usimg/6/6a/IMSLP23507-PM1P53586-E._Jenkinson_-_Elfentanz_(Danse_des_Sylphes).pdf)
- Kreisler, F. (1990). F Kreisler: Sicilienne and Rigaudon In the style of Francoeur. *The Fritz Kreisler Collection. The Master Collection*. NY.

- Kreutzert, R. (2004). Kreutzert Estudios. 42 estudios para violín. [*Partitura de estudio*]. Redacción de Massart-Yampolsky, Moscú.
- Maconie, R. (2007). *La música como concepto* (1ra ed.). (J. L. Gil Aristu, Trad.) Barcelona, España: Acantilado.
- Ramos Blanco, G., & Bidot, J. (1989). *Fundamentos teóricos de la música I* (Vol. 1). Cuba: Editora Musical de Cuba.
- Randel, D. (1997). *Diccionario Harvard de Música*. (V. Pérez, Trad.) México, DF, México: Editorial Diana, S.A.
- Ronkin, S., & Ronkin, G. (2005). *Technical fundamentals of Soviet Masters*. New York, USA: GSG Publications.
- Sadie, S. (1980). *The New Grove Dictionary of Music & Musicians* (Vol. 1). (S. Sadie, Ed.) United States.
- Shirinski, A. (1983). *La técnica de golpes de arco del violinista*. (Muzika, Ed.) Moscú.
- Tieles Ferrer, E. (2022). *Sentir-Pensar: el violín y yo*. La Habana, Cuba: CIDMUC.
- Toch, E. (2001). *Elementos constitutivos de la música*. España: IDEA BOOKS, S.A.
- Vela, M. (abril-mayo de 2018). La articulación durante el período clásico: directrices interpretativas para pianistas. (E. G. I, Ed.) *Revista destiempos*(59), 85-103. www.revistadestiempos.com
- Vieira, C. A. (06 de 2013). https://estudiarelviolein.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/golpesde_arco.pdf. Retrieved 2013, from https://estudiarelviolein.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/golpesde_arco.pdf
- Zamacois, J. (2002). *Teoría de la música (I)*. Barcelona, España: IDEA BOOKS, S.A.
- Zamacois, J. (2002). *Teoría de la Música (II)*. IDEA BOOKS, S.A.

Reflexiones sobre la simbología musical de la música de J. S. Bach en los estudios de Albert Schweitzer y Boleslav Yavorsky

Elena Kopylova ⁸

Desde los principios del siglo pasado la música de J. S. Bach ha encontrado gran resonancia en la musicología rusa. Uno de los estudiosos más eminentes de la primera mitad del siglo XX, Boleslav Yavorsky (1877-1942), entre otros temas de sus investigaciones, dejó muchas reflexiones sobre la simbología musical en la música de J. S. Bach. Lamentablemente, no todos los trabajos de Yavorsky fueron publicados o, inclusive, terminados. Sin embargo, los alumnos y seguidores de su trayectoria científica han estudiado -a través de sus borradores y cartas- y han revelado algunas de sus teorías acerca de la música de Bach.

Una de las publicaciones rusas de los finales del siglo XX (Nósina, 1997) se basa precisamente en algunas de las ideas de Yavorsky, plasmadas en forma de una investigación con objetivos prácticos y auxiliares para intérpretes de la música para clave de J. S. Bach. Dice V. Nosina: “Yavorsky estuvo estudiando la obra de J. S. Bach durante toda su vida. Su concepto respecto a *El clave bien temperado* fue elaborado durante varias décadas. Por primera vez esta teoría fue expuesta ante el público en el año 1916 en uno de los famosos “Seminarios sobre Bach”; dichos seminarios consistían en lecturas, conferencias y discusiones y duraban varios meses. Los participantes podían ser tanto estudiantes como músicos -científicos e intérpretes- célebres. Se conocen siete ciclos de “Seminarios sobre Bach”. El último, en la ciudad de Saratov (1941-1942),⁹ fue realizado para los alumnos y profesores de los conservatorios de Moscú y Saratov

8. Doctora en Musicología por la Facultad de Música (UNAM), cenidim.ekopylova@inba.edu.mx, Centro Nacional de Investigaciones, Documentación e Información Musical “Carlos Chávez” (CENIDIM) del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), Ciudad de México, México.

9. En los primeros años de la Gran Guerra Patriótica.

en las condiciones de la evacuación; en él fueron analizados ambos libros de *El clave bien temperado*” (Nósina, 1997, pp. 29-30).

El propósito del libro citado consiste en revelar -a través del análisis de diferentes motivos-símbolos, estructuras melódicas que se repiten en varias obras de Bach- el sentido religioso de la obra instrumental del compositor alemán. La mayoría de los símbolos tiene carácter sacro, puesto que su base son melodías de los corales protestantes o sus fragmentos. Un detenido análisis -tanto del contenido como del orden de la aparición de dichos motivos- permite leer el texto de las obras instrumentales de Bach como una narración coherente, llena de significado espiritual y filosófico.

Al leer el famoso libro *J. S. Bach: El músico poeta* del destacado musicólogo y organista alemán Albert Schweitzer, resultan muy llamativos los paralelismos entre el acercamiento a la simbología de la música de Bach que hacen tanto Schweitzer como Yavorsky. El objetivo de este artículo es la transmisión de las ideas de Yavorsky plasmada en los trabajos de sus discípulos¹⁰ y su comparación con las ideas sobre el mismo tema de Schweitzer¹¹.

Cabe destacar lo siguiente: el libro de Albert Schweitzer *J. S. Bach: El músico poeta* ha sido uno de los libros más queridos entre musicólogos y estudiantes en Rusia entre todo lo escrito en el siglo pasado sobre la obra del compositor alemán. Por supuesto, este libro debió haberse conocido en Rusia por los estudiosos de la música de Bach mucho antes de su publicación en ruso en alguna de sus versiones originales en francés o en alemán. Las ideas de Boleslav Yavorsky son sólo muy poco posteriores a las ideas expresadas por Albert Schweitzer¹² (Berchenko, 2005, p. 28).

A pesar de que ya ha pasado más de un siglo desde su primera publicación, la investigación de Schweitzer no ha perdido su importancia y significado para los especialistas en la música de J. S. Bach. Los tres capítulos: XXVIII. El simbolismo de Bach, XXIX. El lenguaje musical de los corales, y XXX. El lenguaje musical de las

10. Uno de los trabajos más importantes en los cuales -aparte de múltiples archivos de alumnos de Yavorsky- se basó V. Nósina, fue la tesis de Roman Berchenko *De la historia de la bachiana rusa. B. L. Yavorsky sobre “El clave bien temperado”*. Tesis para obtener grado de Master, Conservatorio de Moscú, 1985, (en ruso). Fue posteriormente publicada con el título *En busca del significado perdido. Boleslav Yavorsky sobre “El clave bien temperado”*, Klassika-XXI, Moscú, 2005 (en ruso).

11. He utilizado material de la sección dedicada al lenguaje musical de Bach del libro de Schweitzer *J. S. Bach: El músico poeta* para hacer más sencilla una comparación directa de las ideas de ambos musicólogos.

12. Hay evidencias que Yavorsky en sus investigaciones tomaba en cuenta los trabajos de sus colegas estudiosos de la música de Bach y en los apuntes del científico ruso hay muchas menciones de las obras de H. Riemann, J. A. Ph. Spitta, A. Schweitzer, Ph. J. Wolfsum, A. Pirro, E. Prout, E. Kurth, A. Schering, entre otros. Los libros se consultaban en el idioma original. En una carta de B. Yavorsky a S. Prototopov de 1917 se desglosan las ideas detalladas de Albert Schweitzer.

cantatas -los cuales constituyen una cuarta parte del libro- revelan peculiaridades del lenguaje retórico y simbólico de la música de Bach.

A continuación, haré un extracto de las ideas expuestas por Schweitzer, para compararlas con las ideas de Yavorsky. Según Albert Schweitzer, los “pequeños corales constituyen...el diccionario de la música de Bach y de ellos hay que partir para llegar a comprender lo que el maestro deseaba decir en sus cantatas y Pasiones” (Schweitzer, J. S. Bach. El músico poeta, 1955, p. 275).

Los símbolos y figuras retóricas señalados por el investigador alemán son los siguientes:

Descripción Directa (motivos de imagen)

- ♪ la caída de Adán (intervalos cromáticos descendientes)
- ♪ la resurrección (intervalos diatónicos ascendentes)
- ♪ la aparición de los ángeles: Navidad, “Gloria” (“un encantador desorden de escalas ascendentes y descendentes”)
- ♪ la vanidad de las cosas terrestres (escalas ascendentes y descendentes)
- ♪ el bautismo (figuraciones de semicorcheas - movimiento del agua)
- ♪ los Diez Mandamientos (diez repeticiones en el pedal; aparición diez veces del tema; oposición “orden-desorden” en la estructura musical: fantasía-canon)

Descripción Reflexiva

- ♪ motivos de los pasos
firmeza –pasos seguros (movimiento obstinado)
desfallecimiento, lasitud –pasos vacilantes (ritmo sincopado)
- ♪ motivos de la tranquilidad
- ♪ motivos del dolor
- ♪ dolor noble (dos notas ligadas)
- ♪ dolor agudo (motivo cromático de 5-6 notas)
- ♪ motivos de la alegría (corchea con dos semicorcheas)
- ♪ ritmo solemne (nota con puntillo, por ejemplo, corchea con puntillo y semicorchea)
- ♪ motivo del terror (trémolo o semicorcheas en movimiento obstinado)

Estos son sólo algunos de los numerosos motivos descriptivos o reflexivos, retóricos o simbólicos. Schweitzer habla sobre la simbología musical de Bach, analizando sus obras con texto, corales y cantatas: “Una vez conocidos los elementos de su lenguaje, obras como los preludios y fugas de *El clave bien temperado* que no se refieren a ningún texto, pareciera que hablaran al oyente enunciando en cierta manera, una idea concreta. Si se trata de una música escrita sobre un texto determinado se puede establecer las ideas características prescindiendo de éste, con la sola ayuda de los temas” (Schweitzer, J. S. Bach. El músico poeta, 1955, p. 275)

Al analizar cantatas y oratorios de Bach y al descubrir enlaces entre éstos y la obra para clave u otros instrumentos con respecto al amplio uso en ellos de las figuras retóricas y citas, Boleslav Yavorsky elaboró un sistema de símbolos musicales de Bach muy parecido al sistema propuesto por Albert Schweitzer¹³. Al no existir una edición del libro dedicado al análisis y difusión de las ideas de Yavorsky en español, a continuación, ofrezco a los lectores la traducción que yo misma he realizado del ruso de un extenso fragmento del citado libro de Vera Nósina (1997).

Varios tipos de combinaciones sonoras tienen un papel simbólico, como, por ejemplo, el símbolo de la cruz que se forma de cuatro notas con diferente “dirección”: la fuga en Do sostenido menor del primer tomo, cuyo contenido es la plegaria de Cáliz en el jardín de Getsimanía. El símbolo de la resurrección al tercer día aparece como un motivo de tres notas ascendentes repetido tres veces, cada vez un grado superior del anterior: la fuga en Mi menor del segundo tomo; su idea es la Ascensión de Cristo¹⁴.

Diferentes figuras retóricas, utilizadas generalmente para la descripción de diferentes afectos emocionales, también pueden tener significado simbólico. Un giro cromático dentro del ámbito de una cuarta puede ser usado como símbolo de tristeza y sufrimiento; segundas descendentes agrupadas en pares, son símbolo de suspiro y de lamento. Escalas ascendentes están relacionadas con la semántica de la Ascensión o Resurrección; líneas melódicas descendentes pueden ser descifradas como muerte, agonía, sepultura. Finalmente, salto a una sexta mayor ascendente puede transmitir una exclamación alegre.

13. Así, el tema de la fuga en La bemol mayor del primer tomo está basado en el coral, cuyo contenido es la Adoración de los Magos. El preludio y fuga en Si bemol mayor del primer tomo utiliza melodías de tres corales de Navidad, y está dedicado al nacimiento de Jesús y a la Adoración de los pastores.

14. Por supuesto, aquí se mencionan las ideas expresadas por los Schweitzer y Yavorsky, no es afirmación de que podría ser el único significado simbólico en dichas obras.

Se han conservado cartas de Yavorsky de 1917 con explicación sobre varios símbolos utilizados por Bach:

1. Movimiento constante de la voz inferior se asociaba con los pasos; son pasos de un hombre, pero es imposible imitar en música pasos reales, esto ocuparía demasiado tiempo. En el arte distintas acciones se proyectan¹⁵ hacia nuestra mente en vez de ser simplemente copiadas.
2. Un movimiento rápido ascendente y descendente simbolizaban vuelo de ángeles, lo cual se basa en las palabras del Evangelio sobre los pastores que en la Noche Buena vieron ángeles que volaban hacia arriba y hacia abajo en un resplandor.
3. Figuras breves, rápidas y “cortadas” expresaban alegría.
4. Figuras parecidas a las anteriores, pero no tan rápidas significaban una especie de satisfacción tranquila.
5. Ritmo con puntillo expresaba energía, solemnidad.
6. Ritmo con tresillos significaba cansancio, desanimación.
7. Saltos en dirección descendente (séptimas, novenas) significaba debilidad de la vejez. Octava, en cambio, se consideraba un indicio de tranquilidad, el bienestar.
8. Un cromatismo constante, pareo, consistente de 5-7 sonidos (tanto ascendente como descendente) expresaba una tristeza o dolor agudo.
9. Movimiento descendente por dos sonidos: tristeza o dolor noble.
10. Movimiento tipo trino: alegría, incluso risa (dependiendo del timbre y registro).
11. Sufrimiento de Cristo crucificado (cuarta disminuida):

15. Las palabras del mismo Yavorsky las he traducido aquí de manera literal. Sin embargo, considero que sería más exacto desde el punto de vista de la neurociencia cognitiva actual expresar esta “proyección” de la que habla Yavorsky como una **evocación** de dichas acciones o ideas en nuestra mente. Cabe destacar que todas las traducciones de las fuentes mencionadas son de mi autoría. En esta traducción y divulgación consiste el mayor valor de este artículo.

Figura 1

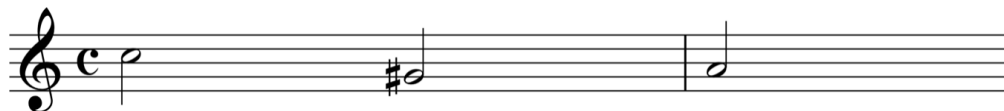
Ejemplo 1



En el sentido contrario: cumplimento

Figura 2

Ejemplo 2



El mismo motivo con síncopa: exigencia de la Crucifixión.

Figura 3

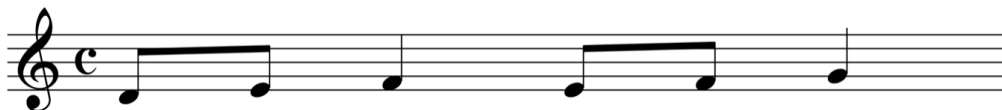
Ejemplo 3



12. Imitación tañido de campanas, exclamaciones de trompetas u otros instrumentos

13. Motivo de Redención, Resurrección o Ascensión.

Figura 4
Ejemplo 4



14. Diferentes tipos de giros melódicos no habituales expresan significados tan poco habituales. Motivos determinados, según su presentación rítmico-métrica, expresan diferentes matices de la idea a la cual éstos corresponden.

15. Una especie de inversión del motivo de sufrimiento con un ritmo más insistente significa predestinación, necesidad inevitable “Que se cumpla Tu voluntad, no la mía”:

Figura 5
Ejemplo 5



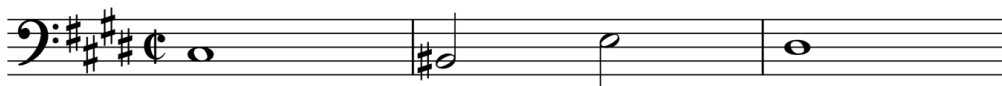
16. Duplicaciones en tercera, sexta, décima significan un sentimiento (sensación) de tranquilidad, satisfacción, alegre contemplación” (Nósina, 1997, pp. 16-18).

En esta carta (conservada en el archivo del Museo de Glinka en Moscú), Yavorsky revela sólo una parte de los símbolos característicos para la música de Bach. Se puede añadir a estos otros tantos símbolos indicados por Yavorsky y conservados en archivos de Yavorsky y sus alumnos S. Riáuzof, L. Averbuh y algunos de sus otros contemporáneos:

1. Símbolo de la Cruz, Crucifixión y las Pasiones del Señor

Figura 6

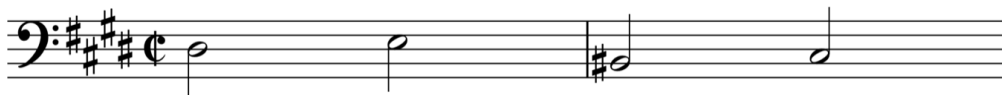
Ejemplo 6



Este símbolo en su versión invertida significa la Redención a través del sufrimiento en la Cruz

Figura 7

Ejemplo 7



2. Concepción, comprensión de la voluntad de Dios: tetracorde ascendente:

Figura 8

Ejemplo 8



3. Símbolo de un cumplimiento inevitable: acorde de sexta ascendente o descendente el cual con frecuencia se concluye con el símbolo de la predestinación, ver preludio y fuga en Fa sostenido menor del segundo tomo:

Figura 9
Ejemplo 9



4. Símbolo de la ofrenda (sacrificio): acorde de cuarta y sexta, con frecuencia con una nota de paso en movimiento directo o de regreso:

Figura 10
Ejemplo 10



5. Símbolo del Cáliz del sufrimiento: figura *circulatio*:

Figura 11
Ejemplo 11



6. Ascensión: figura *anabasis*
7. Descenso, agonía, lamento, figura *catabasis*
8. Símbolo de tristeza: caída a una tercera (una tercera descendente)
9. Símbolo de permanencia - triadas arpegiadas (Nósina, 1997, p. 19).

Todos los símbolos citados están relacionados con el coral protestante. La vida y la obra de Juan Sebastián Bach estaba enlazada con el coral protestante tanto gracias a su religión como a su actividad como músico de la iglesia. Bach trabajaba con re-

pertorio eclesiástico, utilizándolo en distintos géneros musicales. Para los contemporáneos de Bach las melodías de los corales eran una especie de signos que reflejaban el contenido de sus textos. Cuando varios signos de este tipo se encontraban juntos en un texto musical, se formaba una especie de una serie de significados asociativos. Las asociaciones tenían que ver con diferentes niveles semánticos: con el contenido del coral; con un episodio de la historia bíblica; con una festividad correspondiente al coral. Así, por ejemplo, la invención a tres voces (“sinfonía”) en La menor, está basada, según B. Yavorsky, en el coral “Christ lag in Todesbanden” (“Cristo yacía en las ataduras de la muerte”) que pertenece al ciclo de Pascua. Por lo tanto, según el texto de dicho coral, el contenido musical de esta sinfonía contiene tanto las imágenes de tristeza como la alegría por la Resurrección de Cristo y glorificaciones “Aleluya”. Las citas de los corales del ciclo de Agradecimiento “Herr Gott, dich loben wir” (“Señor, te glorificamos”) en la fuga en Mi mayor del segundo tomo de *El Clave bien temperado*, o el coral “Allein Gott in der Hohsei Ehr” (“Sólo un Señor en los cielos”) en la fuga en Sol mayor del primer tomo determina su contenido¹⁶. Los corales penitenciales “Aus tiefer Not schrei ich zu dir” (“De la profundidad del mal clamo a Tí”), según Yavorsky, en sus dos versiones, se utilizan en los preludios y fugas en Mi bemol menor y Si bemol menor del primer libro y en Si bemol menor del segundo libro; otro coral penitencial “Herr Jesu Christ, du höchstes Gut” (“Señor Jesu Cristo, Tú eres el máximo bien”), utilizado en el preludio y fuga en Sol sostenido menor del primer libro, le proporciona determinado carácter emocional. Por lo tanto, gracias a las fuentes de carácter semejante, todos los ejemplos citados tienen significado muy cercano (Nósina, 1997).

Sin embargo, el papel de los corales protestantes en el lenguaje musical de Bach no se limita por simples citas de sus melodías. Algunos motivos de estos corales se convierten en una especie de fórmulas estables con su determinado significado. Según Yavorsky, todos los motivos que se utilizaban en aquel entonces tenían un significado muy preciso, puesto que procedían del folclore, reflejado primero en el repertorio gregoriano y, luego, transformado en el coral protestante. Así, por ejemplo, Yavorsky consideraba que el giro melódico del coral “Durch Adams Fall” (“A través de la caída de Adán”) se convierte en la obra de Bach en el símbolo de la predestinación de la realización del sacrificio.

16. Información proporcionada por Roman Berchenko.

Figura 12
Ejemplo 12



Esta suposición de Yavorsky se confirma por lo siguiente: en el antiguo coral husita “Was mein Gott will, das g’scheh allzeit” (“Lo que quiere mi Dios, se cumplirá”) el énfasis semántico cae sobre un giro melódico semejante:

Figura 13
Ejemplo 13

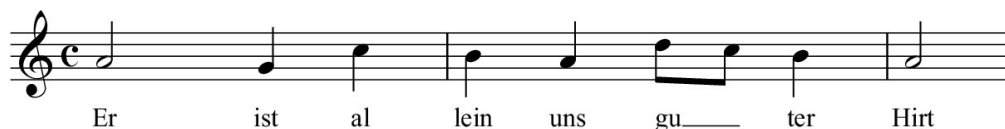


Este giro melódico se encuentra con frecuencia en la obra de J. S. Bach y tiene generalmente el mismo significado (ver el tercer tema de la fuga en Do sostenido menor del primer libro, la fuga en Sol menor del segundo libro, contrasoggetto de la fuga en Fa sostenido menor del primer libro, el tema de la invención en Do mayor, el tema principal de la Suite francesa en Si menor, etc.).

Otro motivo utilizado por J. S. Bach con frecuencia aparece en el coral “Aus tiefer Not schrei ich zu dir” (“Del abismo de los males clamo a Tí”) con las palabras “Er ist allein” - “Él es el único (nuestro buen pastor)”:

Figura 14

Ejemplo 14



Este motivo puede ser descifrado como el símbolo de Jesús-pastor que representa la esperanza del hombre para obtener una guía espiritual.

Parece ser imposible que una composición como *El arte de la fuga*, a primera vista tan libre de cualquier tipo de programa, también tenga una idea programática. El musicólogo ruso, A. Kandinsky-Rýbnikov¹⁷ ha propuesto la idea del contenido del último contrapunto núm. 18, el cual no fue terminado. Dicho contrapunto está basado en tres temas. La primera es el coral “Aus tiefer Not schrei ich zu dir” (“De profundidad clamo a Ti”)¹⁸:

Figura 15

Ejemplo 15



Este tema está ligeramente modificado: no aparece la segunda menor ascendente que existe en el coral, pero de todas formas la melodía se reconoce fácilmente.

17. Musicólogo ruso, profesor del Conservatorio de Moscú, investigador sobre diversos temas de simbología musical.

18. Descubierto por A. Kandinsky-Rýbnikov.

El segundo tema es la melodía del coral “Alle Menschen müssen sterben” (“Toda la gente es mortal”).

Figura 16
Ejemplo 16



Finalmente, el tercer tema es el famoso tema B-A-C-H.

Durante el desarrollo del primer tema en el tejido musical aparecen también los siguientes motivos:

- del coral “Er ist allein” - “Él es el único (nuestro buen pastor)”
- símbolo de sufrimiento con esperanzas de perdón (cromatismo ascendente)
- distintas modificaciones del símbolo de la predestinación
- símbolo de la resurrección al tercer día (aparece en registro grave en modo menor, por lo tanto, en este contexto puede ser entendido como el símbolo del Juicio Final):

Figura 17
Ejemplo 17



El segundo tema se combina con escalas descendentes (figura *catabasis*), es decir, símbolos de tristeza, muerte, agonía, sepultura:

Figura 18
Ejemplo 18



En el momento de aparición del primer y segundo tema simultáneamente también se repite el símbolo de la predeterminación y se introduce el símbolo de la concepción (o comprensión) de la voluntad de Dios (tetracorde ascendente):

Figura 19
Ejemplo 19



El tercer tema termina con una variante del tema de la predestinación, además con un ritmo de puntillo que le proporciona un carácter muy insistente.

Como se puede ver, la secuencia de citas de melodías protestantes en combinación con algunos símbolos que las acompañan sugiere un programa para este contrapunto. Es el presentimiento de un final cercano. Schweitzer afirma que Bach, después de perder la vista y presintiendo su muerte, le dictó a su alumno y yerno J. Altnickol su último preludio coral “Vor deinen Thron tret ich hiermit” (“Bajo tu trono aparezco yo”). Al ver el título del preludio queda claro el sentimiento que tenía Bach al final de su vida.

Es muy poco probable que semejante contenido emocional se realice de manera completamente inconsciente; es más factible que Bach componía de una forma racional. En la obra de Bach se refleja el espíritu de una época la cual con frecuencia se denomina “época de racionalismo”. Los afectos se transmiten a través de un trabajo lógico que consiste en selección y creación de medios expresivos.

“El clave bien temperado”¹⁹ de Juan Sebastián Bach desde el punto de vista de su contenido religioso y filosófico

El método arriba descrito está aplicado a los preludios y fugas de *El clave bien temperado*, los cuales, viéndolos de esta manera, aparecen como una interpretación de los personajes y escenas bíblicas. En la época de Bach las melodías de los corales eran conocidas entre todos los fieles. Por lo tanto, las asociaciones que podían producir estas melodías tenían que ver con festividades religiosas o actividades rituales acompañadas por dichas melodías.

Los símbolos y figuras retóricas, autocitas, citas de corales protestantes, múltiples asociaciones musicales relacionadas con cantatas, pasiones, misas o preludios corales ayudan asimismo a la revelación del significado de los preludios y fugas de *El clave bien temperado*. Según Boleslav Yavorsky, “El Wohltemperiertes Klavier” de Bach es una obra que concluye toda una época (incluyendo tanto la época medieval como el siglo XVIII) y que asimila todas las ideas y medios anteriores y utiliza todos los símbolos existidos y aprobados hasta aquel entonces”.

Según Yavorsky, “el ciclo completo del CBT representa una especie de interpretación musical y ética de los argumentos e imágenes de la mitología cristiana”.

19. A continuación, utilizaré la abreviatura CBT.

Muchos músicos sentían la presencia de los temas del Evangelio en el CBT. F. Busoni consideraba que el preludio en Do sostenido menor “era algo en el estilo de las Pasiones”; asimismo, T. Livánova²⁰ subrayaba que “el carácter de entonaciones de algunos preludios y fugas del CBT a veces tiene contacto con entonaciones características del mundo de las Pasiones”. H. Besseler escribe sobre el carácter de melodías de Bach: “melodías expresivas de las cantatas de Bach penetran música para clave alrededor del 1720...aunque el texto no se utiliza, sigue siendo muy activo el campo de los afectos con los cuales anteriormente se habían relacionado estas líneas melódicas expresivas: se trata del sufrimiento y la muerte de Jesu Cristo”²¹.

La observación y el análisis del CBT llevaron a Yavorsky a pensar en varios planos semánticos, según diferentes etapas de la narración evangélica, gracias a que melodías de los corales citados (relacionados con los festejos religiosos) coincidían con otros medios simbólicos y retóricos. Yavorsky observa todos los preludios y fugas en un orden determinado, según su contenido y la cronología de los sucesos evangélicos, los cuales sirven de imágenes asociativas de este contenido.

Una imagen asociativa representa uno de los métodos artísticos más difíciles. Establecimiento de una imagen asociativa no es una ilustración de la Escritura Sagrada, sino un reflejo de su recepción por un europeo culto de los principios del siglo XVIII.

Yavorsky estableció varios ciclos semánticos, los cuales fueron anotados por sus alumnos. El significado de los dos libros del CBT de Juan Sebastián Bach se divide entre el Antiguo Testamento, el Nacimiento de Cristo, los Actos de Cristo, los Sufrimientos de Cristo, el Ciclo de Pascua y el Ciclo Dogmático.

I. El Antiguo Testamento

-Re menor / libro I / Pecado y Redención

-Sol mayor / libro II / Paraíso y la caída de Adán. Tentación de Eva por la serpiente.

II. La Natividad

-Do mayor / libro I / Anunciación

-Mi menor / libro I / Elizabet visita a María (“Valle de lágrimas”)

-Sol menor / libro I / Elizabet visita a María

-Si bemol mayor / libro I / Adoración de los pastores

20. Tamara Livanova (1909-1986), eminente musicóloga rusa, profesora del Conservatorio de Moscú.

21. Las citas presentadas en el libro de V. Nóšina.

-La bemol mayor / libro I / Adoración de los magos

-La mayor / libro I / Adoración de los magos

-Fa sostenido mayor / libro I / Año nuevo

-La bemol mayor / libro II / Advento

-Si bemol mayor / libro II / Simeon

-Mi mayor / libro I / Huida a Egipto

III. Los Actos De Cristo

-Do sostenido menor / libro II / Cristo en el desierto. Tentación de Cristo

-La menor / libro I / Bautismo en Jordán/

-Sol sostenido menor / libro II / Encuentro con la samaritana

-Fa menor / libro II / Cristo con María y Martha

-Fa sostenido mayor / libro II / Resurrección de Lázaro

-Re menor/ libro II / Expulsión de los negociantes del templo

-Fa mayor / libro I / Milagro durante la pesca

-Fa mayor / libro II / Entrada en Jerusalén

IV. La Semana Santa

-Fa sostenido menor /libro II / La Sena

-Do sostenido menor / libro I / Plegaria de Cáliz

-La menor / libro II / Torturas (pruebas) de Jesús

-Si menor / libro II / Juicio de Pilato

-Sol menor / libro II / Azotamiento de Jesús

-Fa sostenido menor / libro I /

-Si menor / libro I / Camino hacia Gólgota

-Sol sostenido menor / libro I / Crucifixión. Siete palabras del Salvador en la Cruz.

-Do menor / libro II / Sufrimiento de Cristo en la Cruz

-Re sostenido menor / libro II / Sufrimiento en la Cruz

-Fa menor / libro I / Stabat Mater

-Si bemol menor / libro I / Gólgota. La muerte de Jesús

-Mi bemol menor / libro I / El retiro del cuerpo de Cristo de la Cruz

-Si bemol menor / libro II / Sepultura

V. Solemne Ciclo Pascual

-Do mayor / libro II / La noche anterior a la Resurrección

-Sol mayor / libro I / Resurrección de Cristo

-Si mayor / libro I / Resurrección de Cristo

-Mi menor / libro II / Ascensión de Cristo

-Si mayor / libro II / El día del Espíritu Santo

VI. Siclo Dogmático

-Do menor / libro I / La fe ardiente (La Zarza Ardiente)

-Do sostenido mayor / libro I / La Trinidad

-Re mayor / libro I / El Descenso del Espíritu Santo

-Mi bemol mayor / libro I / La Trinidad

-Do sostenido mayor / libro II / La Trinidad

-Re mayor / libro II / Credo

-Mi bemol mayor / libro II / La Trinidad

-Mi mayor / libro II / La Escalera de Salvación

-La mayor / libro II / Gloria in exelsis Deo

Ejemplos del análisis de contenido espiritual de algunos de los preludios y fugas de “El clave bien temperado”²²

Preludio y fuga en Do mayor, libro I.

La imagen asociativa de este ciclo de preludio y fuga es la Anunciación (a base del Evangelio de San Lucas, 1: 26-38). La textura que utilizó Bach (y que se puede apreciar en los primeros compases de URTEXT) corresponde a tres niveles: tierra-hombre-cielo. El recitativo al final del preludio puede ser interpretado como un “mensaje”, “palabra”. A la fuga, según Yavorsky, le corresponden las palabras “He aquí la sierva del Señor; hágase conmigo conforme a tu palabra” (San Lucas, 1: 38). La base de la fuga forma la primera estrofa del coral “Was Gott tut, das ist wohlgetan” (“Lo que hace el Señor sirve para el bien”), como también su tercera estrofa “Er ist mein Gott, der in der Not...” (“Es mi Señor que en mi necesidad...”) (Nósina, 1997)²³:

22. Como ejemplo de la revelación del contenido espiritual, Vera Nósina analiza diez preludios y fugas (Do mayor, libro I, Si bemol mayor, libro I, Fa sostenido menor, libro II, Do sostenido menor, libro I, La menor, libro II, Fa sostenido menor, libro I, Si bemol menor, libro I, Mi bemol menor, libro I, Mi mayor, libro II, Sol mayor, libro II). Citaré a continuación dos primeros ciclos de la lista arriba presentada para mostrar el método de análisis de Boleslav Yavorsky en práctica.

23. Según R. Berchenko.

Figura 20
Ejemplo 20



El tema de la fuga suena en el número inicial de la cantata núm. 77 “Du sollst Gott, deinen Herren, lieben von ganzen Herzen” (“Ama a tu Señor con todo tu corazón”):

Figura 21
Ejemplo 21



Existen otras analogías parecidas que confirman el significado de la fuga: la aceptación de la voluntad de Dios (el motivo de un tetracorde ascendente). Aparte, el tema contiene un intervalo de cuarta justa ascendente, la cual siempre se ha utilizado para expresar fuerza, energía, un apoyo seguro. En los corales y cantatas de Bach este motivo con frecuencia se combina con las palabras sobre la firmeza de la fe, aceptación de la voluntad de Dios, esperanza y seguridad. Por lo tanto, en el CBT las cuartas también pueden ser descifradas como expresión de la firmeza de la fe. No es coincidencia que haya tantas cuartas en ambos preludios y fugas en Mi bemol mayor (de los libros I y II): la tonalidad Mi bemol mayor con TRES alteraciones se asociaba semánticamente con la Santa Trinidad. En la sección final de la fuga en Mi mayor del libro II, cuyo tema cita frases iniciales de los corales con el texto dedicado a la alabanza de Dios. Además, el intervalo de cuarta es la forma “abreviada” que pinta los contornos del tetracorde ascendente antes descrito (voluntad de Dios).

El siguiente motivo descendente que consiste en tres grupos (cuatro dieciseisavos en cada uno) le corresponde en la simbología numérica cristiana al misterio de la Eucaristía - la Santa Comunión (444) (John, 1978):

Figura 22

Ejemplo 22



Este mismo motivo aparece en la invención Do mayor

Figura 23

Ejemplo 23



Como también en todos los ciclos de preludios y fugas relacionados con el símbolo de la predestinación. Por ejemplo, en la fuga en Sol menor, segundo libro (dedicada, según Yavorsky, a las Pasiones y Crucifixión de Cristo).

Figura 24

Ejemplo 24



En la fuga en Do sostenido menor, primer libro (tercer tema: oración de Jesús en Getsemaní).

Figura 25

Ejemplo 25



En cambio, en la invención núm. 1 en Do mayor este motivo expresa una alegre decisión de aceptar la voluntad de Dios. Aparece aquí también el intervalo de octava descendente (utilizado con frecuencia por los compositores de la época de Bach con las palabras “Sanctus”); en el CBT vemos este motivo en el preludio en Sol mayor del primer libro (Resurrección de Cristo).

Preludio y fuga en Si bemol mayor, libro I.

La imagen asociativa del ciclo del preludio y fuga en Si bemol mayor es la Adoración de los pastores (Evangelio de San Lucas, 2: 8-15, preludio; 2: 15-20, fuga). Este episodio es muy popular en la pintura. En los cuadros se presenta el establo donde está el Niño Jesús en un pesebre; en el rincón derecho se dibuja el coro de ángeles que tienen un listón con palabras “Gloria in exselsis Deo”. Entre el coro celestial y la tierra vuelas los ángeles que tocan diferentes instrumentos musicales: violines, laúdes, etc. Los pastores se acercan hacia el establo.

El ciclo del preludio y fuga en Si bemol mayor de Bach es muy narrativo desde el principio hasta el final. El preludio está basado en la imagen sonora que representa el vuelo de ángeles (hacia arriba y hacia abajo) y está dividido en dos secciones principales. La primera se asocia con el vuelo de ángeles que llenan todo el espacio con su música celestial. Por ejemplo, en el principio suena la figura que se usaba tocando en tres cuerdas de violín. En su vuelo los ángeles vienen bajando. Unos fragmentos parecidos hay en los preludios corales que cuentan el mismo acontecimiento: “Vom Himmel kam der Engel Schar” (“De los cielos bajaron legiones de ángeles”), o “Vom Himmel hoch, da komm ich her” (“Estoy bajando de las alturas celestiales”).

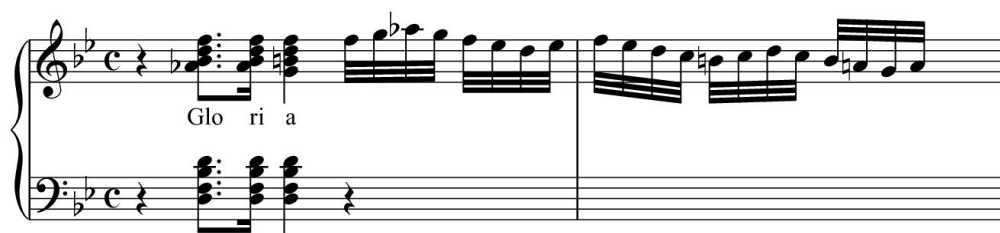
En el bajo, en el registro grave, reflejando el acercamiento de los ángeles hacia la tierra, aparece una línea cromática, como si correspondiera a las palabras “y tuvieron un temor grande” (figura retórica *passus duriusculus*, compases 6-7).

La primera sección del preludio termina con el acorde de novena arpegiado con un salto amplio hacia la nota re en el bajo (que representa la apertura de los cielos, figura *saltus duriusculus*, compás 11). Un recurso parecido está utilizado por Bach en el núm. 73 de la *Pasión según San Mateo*, donde se narra el episodio de la ruptura del telón en el templo después de la muerte de Jesús.

La segunda sección simboliza la alabanza de Dios. Aparece el coral “Gloria in exelsis Deo et in terra pax”:

Figura 26

Ejemplo 26



El texto latino se acopla muy bien a la melodía de carácter coral, inclusive la acentuación de la palabra “Deo” recuerda la manera de cantar de coros eclesiásticos (compás 18). Yavorsky comparaba esta parte del preludio con el preludio coral “In dulci júbilo” (“En dulce jubilación”).

En el compás 17 aparece el símbolo de la Redención. Es un símbolo muy famoso del sufrimiento en la cruz que aquí se presenta en inversión:

Figura 27

Ejemplo 27

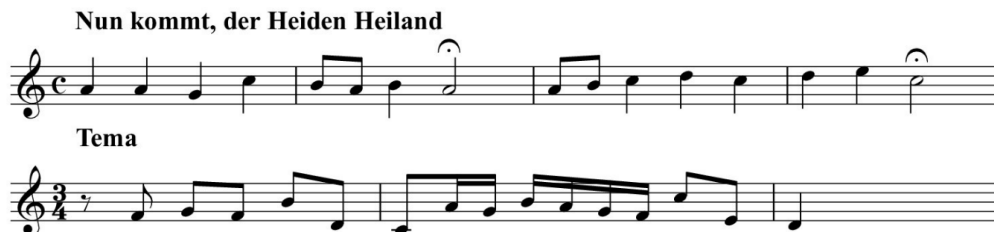


En el contexto del preludio dicho símbolo tiene significado de la redención de los pecados humanos e indica a la persona principal del preludio que todavía no había participado: Jesu Cristo, quien llegó a este mundo para traer la salvación a la gente a través de su sufrimiento en la cruz.

En el contexto de dichas imágenes, Yavorsky proponía nuevas indicaciones dinámicas. Éstas eran muy distintas a las que generalmente se utilizaba en la interpretación del preludio, y se acercaban más a la dinámica del clavecín en vez de la de fortépiano. Se sugería tocar acordes arpegiados (los ángeles tocando instrumentos musicales) de forma muy transparente y ligera. *Crescendo* o *diminuendo* tenía que depender de la dirección del “vuelo” de los ángeles: hacia la tierra *crescendo*, alejándose hacia los cielos *diminuendo*. Yavorsky subrayaba también que Bach en sus obras con textos “Gloria” o “Sanctus” utilizaba estas alabanzas en la dinámica del *piano*, haciéndonos pensar que estos coros angelicales llegan desde los cielos. Por lo tanto, la primera estrofa del coral suena muy ligera, y cada una de las siguientes estrofas obtiene más volumen y “cuerpo”, llegando a su culminación en los compases 17-18. Finalmente, los últimos compases del preludio (“Los ángeles se alejaron de ellos hacia el cielo”) se tocan *diminuendo* y *leggero*.

La fuga sigue la narración del preludio (ver el Evangelio de San Lucas). Su tema se divide en dos segmentos. El primero es una suma de cuatro entonaciones-gestos retóricos: símbolo de saludo, inclinación, un gesto de saludo con la mano hacia arriba, otra inclinación. Estas entonaciones son muy cercanas a la melodía del coral de Natividad “Nun komm, der Heiden Heiland” (“Ven, o Salvador de los gentiles”):

Figura 28
Ejemplo 28



Segundo segmento del tema –las alabanzas de los pastores- se transmite a través de las sonoridades semejantes a los sonidos de gaitas, lo cual se escucha sobre todo en el *contrasoggetto*, probablemente basado en el coral “Christus, der uns selig macht”²⁴ (Cristo nos salva”):

Figura 29

Ejemplo 29



El segundo *contrasoggetto* puede significar exclamaciones de alegría llenos de sorpresa. En los cuadros que describen la Natividad, el tercer pastor aparece con frecuencia un poco atrás de los dos primeros, asomándose por los hombros de los demás. Así, las entonaciones del segundo *contrasoggetto* “se asoman” a través de las demás dos voces (compases 9-10).

Además, en esta fuga aparecen muchas duplicaciones en terceras y en sextas, las cuales son símbolos de satisfacción y contemplación contenta. La fuga termina con la última aparición del tema incompleto “y regresaron los pastores, alabando y glorificando a Dios”, donde el alejamiento físico de los pastores se expresa por la bajada del registro. Yavorsky recomendaba concluir esta fuga con un pequeño *ritardando*²⁵.

Conclusiones

El método arriba presentado de análisis de los símbolos en la música instrumental de J. S. Bach es un acercamiento interesante al lenguaje musical de Bach. Éste puede servir tanto a los músicos-intérpretes como a los músicos-pedagogos en su intento de acercar a los alumnos a un posible proceso del pensamiento musical de J. S. Bach. Es mejor concluir este artículo con las palabras de este Yavorsky, que decía en una de sus cartas: “Es obvio, que cada época aplicaba el término ‘música pura’ a las obras

24. Propuesto por primera vez por V. Nósina.

25. Aquí termina el texto citado del libro de Vera Nósina.

de los tiempos pasados, cuando ya no era posible aceptar esta música como algo actual, cuando los principios de su construcción dejaban de organizar la recepción y la memoria. Los Preludios y Fugas de Bach de *El clave bien temperado* eran para Antón Rubinstein²⁶ un ejemplo de “música pura”. Sin embargo, para nosotros, que ya conocemos la idea de Bach y la reflexión de su cultura psico-intelectual en las imágenes de Santa Escritura, estos Preludios y Fugas son obras estrechamente programáticas” (Nósina, 1997, p. 20).

26. Gran pianista ruso del siglo XIX, fundador del Conservatorio de San Petersburgo en 1862.

Referencias Bibliográficas

- Berchenko, R. (2005). *En busca del significado perdido. Boleslav Yavorsky sobre "El clave bien temperado"*. Klassika-XXI.
- Michell, J. (1978). *City of revelation. On the proportion and symbolic numbers of the cosmic temple* (2da Edición ed.). London, Gran Bretaña: ABACUS.
- Nósina, V. (1997). *Simbología de la música de J. S. Bach*.
- Schweitzer, A. (1955). *J. S. Bach. El músico poeta*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana.
- Schweitzer, A. (1965). *J. S. Bach*. Moscú, Rusia.

Parte II
Reflexiones teórico-prácticas e interpretativas
desde la experiencia docente

Circunspecciones métricas y folclóricas en la Tonada I de Pedro Humberto Allende

Samuel Caleb Chávez Acuña ²⁷

Solanye Caignet Lima ²⁸

Laura Gemma Flores García ²⁹

En el presente trabajo pretendemos destacar los aspectos relevantes para la estética del nacionalismo chileno y particularmente destacar la belleza de la obra pianística de Pedro Humberto Allende respecto a su identidad folclórica. Partimos de la siguiente afirmación a modo de justificación para el estudio métrico de la Tonada I: “Con el nacionalismo musical [...] los ritmos folclóricos pasan a ser -por sí mismos o unidos al melodismo de igual procedencia- materia prima que las escuelas estéticas de tal filiación elevan a su máxima potencia” (Zamacois, 2003, p. 33).

Joaquín Zamacois define a la métrica como “la parte de la técnica musical que trata todo lo que se refiere a la estructuración del ritmo o de la melodía, por medio de la unidad de medida denominada compás” (Zamacois, 2002, p. 101). En esta ocasión, más que un mero ejercicio práctico de solfeo, queremos destacar la utilidad de la teoría musical como elemento facilitador de la identificación de elementos folclóricos en la Tonada I de Pedro Humberto Allende, lo que nos permitirá destacar su belleza en cuanto al realce de las fórmulas rítmicas propias de las tonadas rurales y urbanas del folclor chileno.

27. Doctor en Administración Pública por el Instituto Internacional del Derecho y del Estado IIIDE, calebchavez@uaz.edu.mx, Docente-Investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, México.

28. Doctora en Políticas Educativas y Estudios Culturales por el Centro de Investigación Docente CENID, solanye.caignet@gmail.com, Docente-Investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, México.

29. Doctora en Historia Colonial por la Universidad Autónoma de Zacatecas, flores_gemma@uaz.edu.mx, Docente-Investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, México.

La belleza de la Tonada I de Allende quedará expuesta con posterioridad al análisis métrico y estético que de ella realizaremos, usándola como vehículo para acceder a la comprensión de la acción transformadora del folclor de las masas incorporado a la música de concierto.

Consideraciones teóricas sobre el término compás

Es muy importante para el estudio de la obra en cuestión la definición de compás que aporta a la teoría musical Ernesto Vieira, quien lo entiende como “División del tiempo en partes iguales, apreciables por medio de movimientos que se ejecutan con la mano o con el pie, o que más exactamente se determinan con las oscilaciones ejecutadas por el péndulo del metrónomo” (Vieira E. , 1899, p. 159). Se trata de una definición bastante general al principio pero que llega a generar confusión en cuanto a la medición de los tiempos y el sentido del pulso estable, esto se debe a la inseparable asociación que hace el autor entre ritmo y movimiento.

El mismo autor refuerza su definición con lo siguiente: “[...] se da en particular el nombre de compás a cada porción de tiempo dividida en dos, tres o más movimientos que se denominan tiempos, los que a su vez pueden ser subdivididos en dos o tres partes” (Vieira E. , 1899, p. 159). Esta segunda parte de la definición refuerza la asociación entre tiempo y movimiento y se refiere a cada uno de los compases existentes en la obra, puesto que, en sentido estricto, el compás de una obra musical es apreciable fácilmente, sin necesidad del reforzamiento de sus características mediante el movimiento de la mano, conocido como “marcar el compás” o la medición exacta de la duración de los tiempos con el auxilio del metrónomo.

Como ejemplo práctico de esta parte de la definición nos remitimos al Aria – (Cantiga) de las Bachianas Brasileiras No. 4 de Heitor Villa-Lobos, misma que consideramos trascendental en cuanto al cumplimiento de las características aportadas para el término compás por Vieira, en esta parte final de su definición. En esta obra nos encontramos ante un compás de 4/4, lo que debe ser entendido como una porción de tiempo dividida en cuatro movimientos que se denominan tiempos, en este caso particular, la alternancia entre la subdivisión ternaria y binaria a la que el autor se refiere es evidente hacia el final de la sección intermedia identificable mediante la indicación de tempo *Vivace*.

Nos parece encomiable el hecho de que el autor entiende al compás como “cada porción de tiempo” (Vieira E. , 1899, p. 159), por lo que la totalidad de la obra representaría la totalidad del tiempo. En este sentido, para fines de valoración estética

de la interpretación de la Tonada I de Pedro Humberto Allende, Vieira no se limita a contar el número de compases plasmados en el papel, sino que entiende la obra en su estado más acabado y enriquecido por la interpretación.

Para Rafael Coelho Machado compás es la “medición del valor de las notas” y los clasifica en cuaternarios, binarios y ternarios según los movimientos realizados para marcar cada tiempo siendo de cuatro, dos y tres respectivamente, sin mencionar los compases de amalgama (Machado, 1855, p. 24). Para los fines de esta investigación resulta insuficiente esta definición debido a que la simple medición de la duración de las notas no brinda claridad al intérprete en cuanto a la agrupación de los tiempos, lo que debería de resultar en la intención del compositor recreada durante la ejecución musical; para el caso del compás que nos ocupa, la definición tampoco es significativa.

Don José Parada y Barreto define al compás como “combinación del tiempo y el sonido” (Barreto, 1867, p. 102), para este autor, el compás puede estar integrado por “un sonido solo o varios de distinta duración que entre todos compongan un intervalo de tiempo igual a un tipo determinado” (Barreto, 1867, p. 102). Esta definición tampoco es de utilidad debido a que se enfoca en la medición de los sonidos dejando de lado la posibilidad de que el compás esté integrado por silencios; suponemos que el tipo determinado que menciona hace referencia a la cualidad de ternario, binario o cuaternario del compás, según los tiempos agrupados.

En las tres definiciones aportadas encontramos la necesidad de los autores de explicar la agrupación de los tiempos de acuerdo a su medición, unos son más precisos que otros en la descripción de este fenómeno, de cualquier modo, consideramos como la definición más útil para esta investigación la aportada por Ernesto Vieira toda vez que se refiere a la medición del tiempo y no confunde a este con el sonido.

Fórmula métrica en séptimos

Como la primera parte de la Tonada I está escrita en el compás de 7/8, es necesario comprender la forma en que se integra un compás de séptimos; para Zamacois la fórmula métrica es “el esquema representativo de un tipo de fórmula rítmica, en lo que a su división en mitades, tercios etc., se refiere” (Zamacois, 2002, p. 101), refuerza tal afirmación con la necesidad de elegir un compás adecuado para la composición musical: “Debe elegirse un compás cuyo punto saliente o acento métrico coincida con el que se desprenda del ritmo o de sus coeficientes” (Zamacois, 2002, p. 109).

Para el análisis de la Tonada I de Pedro Humberto Allende, nos remitimos al

esquema de fórmulas métricas aportado a la teoría musical por Joaquín Zamacois, en lo tocante a la de séptimos, misma que se puede describir de la siguiente manera: La fórmula métrica en séptimos puede encontrarse presentada en tipo de cuatro tiempos más tres tiempos (4+3) o viceversa (3+4), por lo que el numerador del compás elegido habrá de ser siete tratándose de un compás simple; podemos identificar de que tipo es la fórmula métrica a partir de los puntos del compás en los que recae el acento, siendo en el primero y quinto tiempos para el primer tipo y en el primero y cuarto para el segundo (Zamacois, 2002, p. 107).

Cabe mencionar que Zamacois no contempla el tipo 2+3+2, por lo que nos parece importante la aportación que hace Juan Barrios a la teoría musical al contemplar tal posibilidad, este autor se refiere no a una fórmula métrica de séptimos en general, sino al estudio del compás de 7/4 en particular, aun así, nos parece significativo toda vez que se trata de una fórmula métrica en séptimos. Para este autor se trata de uno de los compases de amalgama, en el que encontramos siete negras en cada compás; la agrupación de las siete negras debe entenderse como la conjunción de dos grupos de dos negras y uno de tres. Existen tres tipos de compás de 7/4 dependiendo del modo en que se agrupen los tiempos, el primero de ellos tiene la fórmula 3+2+2 es decir, es la suma de un compás de 3/4 más uno de 4/4; el segundo tipo tiene la fórmula 2+3+2, lo que equivale a un compás de 2/4 más uno de 3/4 seguido de otro 2/4; finalmente encontramos el tipo 2+2+3 que podemos asociar a la unión de un compás de 4/4 seguido de uno de 3/4. La marcación del compás de 7/4 es ternaria similar a la de 3/4. (Barrios, 2023)

Pedro Humberto Allende

“En Chile, el compositor Pedro Humberto Allende (1885-1959) inicia el movimiento nacionalista con obras de gran significación, marcando su posición de líder” (Aretz, 1980, p. 205). Precursor del modernismo musical en su país (Pérez, 2000, p. 42 Y 43). Es considerado el principal exponente del nacionalismo chileno. Nació el 29 de junio de 1885 en Santiago de Chile y murió el 16 de agosto de 1959 en Santiago de Chile; fue hijo de Juan Rafael Allende y Celia Sarón, en 1899 ingresó al Conservatorio Nacional de Música, en 1908 obtuvo el título de profesor de Armonía y Composición. Entre 1918 y 1946 fue Profesor de Armonía y Composición en el Conservatorio Nacional de Música, se interesó por el estudio de la música aborigen y mestiza chilena, sobre todo por el arte musical araucano. (Rodicio, 1999, pp. 191-192)

“Recopiló las tradiciones mapuches del país y se le puede considerar en este sentido uno de los etnomusicólogos más sistemáticos de América Latina” (Villasante, 2001, p. 1151). Una de las principales cualidades estéticas de las obras de inspiración folclórica de Allende es que su contacto con el folclor chileno resulta de una verdadera investigación científica de campo cuyo objeto fue la recolección de elementos folclóricos musicales directamente de los pueblos aborígenes y no solamente se avocó a familiarizarse con el folclor sino que lo fijó en medios magnéticos; al respecto el Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana relata que este proceso investigativo constó, en primer lugar, de un viaje financiado por el Ministerio de Educación de Chile a la Nueva Imperial, Boroa y Quepe, cuyos resultados fueron publicados en la Revista de Arte en 1928; posteriormente llevó a Santiago un grupo de mapuches para grabar sus cantos con ayuda de la empresa RCA, de esa grabación Allende distribuyó copias entre la Universidad de la Sorbona y los principales museos etnográficos de Europa y América (Barreto, 1867, pp. 191-192).

Las Doce Tonadas de Carácter Popular Chileno de Pedro Humberto Allende

Luis Gastón Soublette menciona las siguientes características de la Tonada Chilena: de tonalidad mayor, bipartita en caso de contar con tonada y estribillo o de una sola parte si únicamente la integra la tonada y de acompañamiento rasgado, que en folclor chileno se llama sarrajeado; si al pasar al estribillo el acompañamiento cambia, se está ante una Tonada Canción y el acompañamiento del estribillo no se llama sarrajeado en el estribillo, sino acompasado, lo que significa más calmado (Soublette, 1962, p. 56).

La Tonada es una forma musical chilena de gran riqueza rítmica que resulta de la alternancia de divisiones binarias y ternarias, generalmente es cantada por mujeres a una o dos voces con acompañamiento de guitarra o de arpa, tiene como función homenajear a los novios, o puede ser una canción de Navidad, proviene del zéjel, que es una canción árabiga-andaluza que llegó a Chile en la época colonial (Juan Pablo González y Claudio Rolle, 2005, p. 387).

Las Doce Tonadas de Carácter Popular Chileno son consideradas entre las obras nacionalistas más importantes de Allende, fueron compuestas originalmente para piano entre 1918 y 1922 y estrenadas por el pianista Ricardo Viñes. Contienen la métrica de la música popular chilena, cuya forma es bipartita contrastante, la primera de carácter lento y la segunda de temperamento vivo. Los temas están inspi-

rados en las melodías folclóricas. De acuerdo al análisis armónico de estas Tonadas que realizara Daniel Quiroga, es encomiable el tinte impresionista que logró el compositor mediante la combinación de modos griegos y el libre uso de la modulación, la bitonalidad, así como el uso de escalas exóticas todo en función del color y la expresión (Rodicio, 1999, p. 292).

El tratamiento rítmico que Pedro Humberto Allende dio a sus tonadas puede resumirse al citar textualmente a Juan Pablo González “[...] la forma tonada es entonces, una canción doble binaria, con una primera parte lenta de tonalidad/modalidad menor y metro irregular (7/8 o 5/4), y una segunda parte rápida de (bi)tonalidad mayor y metro regular (6/8)” (González J. P., 2000, p. 58).

El origen rural de los elementos musicales de las obras nacionalistas es frecuente, tal y como lo expresa Ottó Károlyi “el folklore musical se fundamenta en la tradición transmitida oralmente por gente del campo, a veces a lo largo de siglos, y como tal refleja la esencia auténtica de la expresión humana en cada nación” (Károlyi, 2000, p. 270).

Análisis métrico y estético de la Tonada I de Pedro Humberto Allende

Una vez expuestas las principales características de la tonada chilena nos avocaremos al estudio de la Tonada I de Pedro Humberto Allende, -usamos esta Tonada a manera de ejemplo, pero debido a la identidad chilena presente en las Doce Tonadas de Carácter Popular Chileno hubiéramos podido utilizar cualquiera de ellas-. Nos interesa valorar, a partir de las cualidades métricas de esta obra, la chilenidad presente en ella para comprender la belleza de la obra a partir de su sentido social, por lo que es relevante la siguiente afirmación sobre lo bello nacionalista: “El concepto estético que informa cualquier tipo de Nacionalismo es el de valorar y dar relieve a lo característico de un país, por parte de sus naturales” (Zamacois, 2003, p. 162).

Para Roberto Escobar lo nacional es “todo aquello que se origina en el país, pero que simultáneamente tiene estrecha relación con la comunidad humana de sus habitantes [...] refleja algún aspecto de lo que da carácter a ese pueblo.” (Escobar, 1961, p. 43) en este sentido, nos interesa destacar la cualidad de la métrica de 7/8 en la primera parte de la Tonada I de Pedro Humberto Allende como símbolo de la música popular urbana chilena presente en la gran música de concierto del repertorio pianístico.

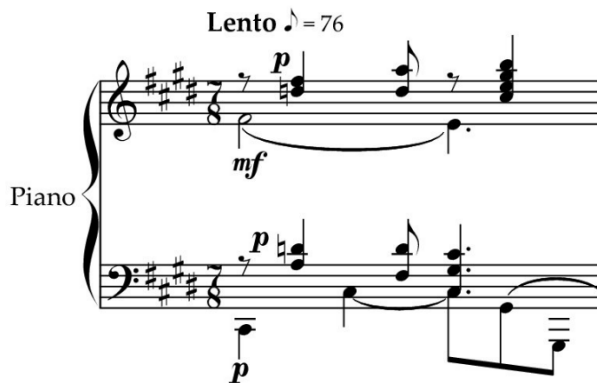
La Tonada I está integrada por cuarenta y seis compases, al tratarse de una forma musical binaria, la primera parte abarca del compás uno al veinte y la segunda

del compás veintiuno al cuarenta y seis. La primera parte está en la tonalidad de do sostenido menor y tiene la indicación de tempo Lento mientras que la segunda parte está en do sostenido mayor y su tempo es Vivo. La primera parte de la Tonada está escrita en el compás de 7/8 y la segunda en el compás de 6/8.

Como pretendemos identificar los rasgos de folclor chileno más sobresalientes en esta obra, atenderemos lo relativo a la métrica desde el punto de vista de la teoría musical, a fin de dar una explicación a su constitución rítmica: “Muchas obras -especialmente las danzas- tienen fórmulas rítmicas características. Otras no, y desenvuelven su fluir rítmico por una libre conexión de fórmulas rítmicas” (Zamacois, 2002, pp. 98-99). En la Tonada I de Allende nos encontramos ante la segunda opción propuesta por Zamacois, ya que el compositor explotó diversas formas de acomodar los tiempos en el compás de 7/8 aunado a una rica polirritmia.

Figura 1

*Primer compás de la Tonada I de Pedro Humberto Allende:
Compás de 7/8 con subdivisión 4+3*



De manera general podemos decir que el compositor emplea en su Tonada I dos posibilidades de la fórmula rítmica del compás de 7/8, la primera es de cuatro corcheas más tres corcheas (tipo 4+3), la segunda es de tres corcheas más cuatro corcheas (tipo 3+4). Esta relación de fórmulas rítmicas la podemos apreciar de los compases uno al tres, escritos en el tipo 4+3, siendo el cuatro el compás conclusivo de frase y se utiliza

el tipo 3+4; del compás cinco al siete son del tipo 4+3 y el compás ocho es el compás conclusivo, en el que se utiliza el tipo 3+4. De los compases nueve al once el tipo utilizado es el de 3+4 y en el compás doce, que es el conclusivo de frase se emplea el tipo 4+3; los compases trece y catorce son del tipo 4+3 y el quince a modo de conclusión de frase es del tipo 3+4. Del compás dieciséis al dieciocho se usa el tipo 4+3 y de los compases diecinueve al veinte se usa el tipo 3+4. Además de aprovechar la flexibilidad métrica que ofrece la tonada como forma musical en la estrofa, Allende explotó la combinación de los tipos de compás 4+3 y 3+4 para dar a su obra sensación de flujo rítmico o de reposo y brindar así, claridad en cuanto al fraseo.

Figura 2

*Compás 20 de la Tonada I de Pedro Humberto Allende:
compás de 7/8 con subdivisión 3+4*



Los compases del veintiuno al veinticuatro sirven, en la Tonada I, de introducción al estribillo, preparando al espectador para recibir la nueva métrica en 6/8 y la nueva acentuación ocurrida en las corcheas segunda y quinta de cada compás. Este elemento vuelve a aparecer de los compases veintinueve al treinta y dos. La explicación a la aparición de esta introducción la aportan Juan Pablo González y Claudio Rolle: “En la tonada urbana será habitual la incorporación de una introducción y de un interludio instrumental de ocho o dieciséis compases que separa el estribillo de las estrofas” (Juan Pablo González y Claudio Rolle, 2005, p. 388).

Los compases que integran la segunda parte de la Tonada I siempre tienen el ritmo estable que proporciona en el bajo el pulso resultado de dos grupos de tres

corcheas cada uno, se le imprime variedad rítmica a esta sección de la obra mediante el aprovechamiento de distintos tipos de acentuación ocurridos en las dos voces superiores al bajo y que, podemos decir, de manera general, son provocados por el uso abundante de la síncopa. En cuanto a su relación con el folclor chileno destacamos el hecho de que esta sección está escrita a tres voces, de las cuales la del bajo, siempre ejecutada por la mano izquierda, corresponde al acompañamiento musical, que simula una guitarra, mientras que la mano derecha toca un dueto que se mueve por terceras, este fenómeno lo relacionamos con la siguiente descripción relativa al estribillo de la tonada campesina: “[...] posee una riqueza rítmica dada por la alternancia y superposición de metros en 6/8 y 3/4, es cantada por una o dos voces femeninas con acompañamiento de guitarra o arpa [...]” (Juan Pablo González y Claudio Rolle, 2005, p. 387).

Figura 3

Compases 24 y 25 de la Tonada I de Pedro Humberto Allende: Final de la introducción y motivo generador del tema de la segunda parte de la Tonada



En ambas partes de la Tonada I existe la polirritmia heterogénea cuyo pulso es determinado por el bajo. En la primera parte los puntos salientes los encontramos en la segunda, cuarta y sexta corcheas de cada compás, del modo en que se propuso por la voz superior en el primer compás de la Tonada I, pudiendo aparecer esos puntos en cualquiera de las cuatro partes -más que cuatro voces- que integran la textura polifónica de esta sección. En la segunda parte, de forma general diremos que los puntos salientes aparecen en las corcheas dos, tres, cinco y seis de cada compás. Es de gran importancia esta característica debido a que, cuando los puntos

salientes no aparecen en la voz superior de la Tonada I, sino en el acompañamiento de la melodía, el compositor está haciendo una clara imitación del modo en que se ejecutaba el acompañamiento de la tonada urbana: “[...] la primera guitarra realizará un contracanto al interior de las estrofas y el estribillo, que proyecta el virtuosismo de la introducción y el interludio a toda la tonada” (Juan Pablo González y Claudio Rolle, 2005, p. 388).

“Después de la guerra del Pacífico empezó la diversificación y ampliación de la industria manufacturera [...] Ello se relaciona con el crecimiento demográfico y la concentración urbana con movimientos migratorios campo-ciudad especialmente apreciables en Santiago, Valparaíso y Concepción” (Galdames, 1999, pp. 278-279). La belleza de lo que para las naciones distintas a Chile representa estar ante la ejecución -ya sea como espectadores o como intérpretes- de una obra de arte emanada puramente del medio rural chileno es de importancia significativa en cuanto al exotismo que puede aportar como experiencia estética. La tonada como expresión estética representa la urbanización del arte rural, al traer del campo esta forma musical a los salones de las urbes chilenas desde el último tercio del siglo XIX por compositores como Claudio Rebaglati, Albert Friedenthal y Antonio Alba (Juan Pablo González y Claudio Rolle, 2005, p. 385). Tal fenómeno representa un gran logro social y estético, debido a que el arte de las masas se visibiliza mediante su incorporación al repertorio de concierto, pero conservando los elementos fundamentales que vinculan el arte musical de la Tonada I con lo más sentido del arte popular chileno, reafirmando el carácter de sus Tonadas y dotando el título de esta obra integral de verosimilitud tanto estética como social.

Los aportes de las corrientes estéticas europeas vigentes en la época de Pedro Humberto Allende se encuentran presentes en sus Doce Tonadas de Carácter Popular Chileno, pues “Para su adaptación al nuevo medio, la tonada [...] deberá ser *adecuada* y codificada según las normas modernas” (Juan Pablo González y Claudio Rolle, 2005, p. 386); aún a pesar de este proceso de adecuación a lo considerado bello musical en esa época, Pedro Humberto supo identificar los rasgos más característicos de la Tonada para plasmarlos en su obra pianística.

Es importante destacar la masificación que la tonada rural y su derivada la tonada urbana tuvieron durante las primeras dos décadas del siglo XX, en parte, reconociendo la presencia de la clase media chilena en distintos ámbitos de la vida pública y su importancia dentro de ésta; no es casualidad que un género musical popular haya evolucionado hasta lograr un refinamiento tal como el que Pedro Humberto Allende imprimió en su obra. Tal afirmación se sustenta en la aportación que hacen Juan Pablo González y Claudio Rolle: El estreno y edición en París de las 12 tonadas de

Carácter Popular Chileno de Pedro Humberto Allende en 1923 simboliza el máximo desarrollo logrado por un compositor chileno respecto de este género musical, logro que coincide con la expansión social de la clase media chilena, de origen campesino (Juan Pablo González y Claudio Rolle, 2005, p. 387).

En el Caso de la Tonada I, destacamos también la forma musical binaria, que es claramente identificable por los metros, tempos y tonalidades empleadas en cada una de estas secciones contrastantes entre sí. Al conservar, como música de concierto la forma binaria de la tonada original rural (estrofa con estribillo), nos presenta la posibilidad de presenciar, en el ámbito de la música de concierto, la expresión folclórica rural del Chile de los últimos años del Siglo XIX adaptada a los criterios estético-musicales de principios del Siglo XX.

En cuanto a su similitud con la Tonada Popular Urbana reiteramos la importancia del empleo de metros irregulares -en el caso de la Tonada I de Pedro Humberto Allende se trata del 7/8- en la primera parte, correspondiente a la estrofa, resaltando así la característica de flexibilidad métrica de la tonada “expresada no solo en la multiplicidad de metros poéticos presentes en ella sino en su capacidad para incorporar metros irregulares [...]” (Juan Pablo González y Claudio Rolle, 2005, p. 390).

En la segunda parte de la Tonada I nos encontramos ante la equivalencia del Estribillo, al igual que en la tonada rural y la tonada urbana chilenas, su tempo es más rápido que el de la estrofa, “tiene un acompañamiento acuecado (6/8 [...]) y está en modo mayor” (Juan Pablo González y Claudio Rolle, 2005, p. 388).

Al ser la Tonada I de Pedro Humberto Allende una obra para piano solo, carece de texto, sin embargo, para el intérprete puede brindar claridad conocer los temas abordados en las tonadas escritas para canto y acompañamiento instrumental, con el fin de dotar a su interpretación de un carácter abstracto derivado del original de las tonadas con texto: “El amor se hace presente en la tonada urbana en forma idealizada y doliente, con una mujer coqueta, esquiva y severa y un hombre abnegado valiente y galano” (Juan Pablo González y Claudio Rolle, 2005, p. 392). Esto concuerda con la siguiente descripción sobre el carácter de la mujer chilena “Desde que empieza a mudar los dientes hasta mucho después que no le queda ninguno, la chilena usa la coquejería como un arma en la vida” (Empresa Editora Nacional QUIMANTU LTDA., 1971, p. 90); sobre los hombres chilenos se afirma “Los chilenos somos tímidos. Esto se manifiesta en nuestra tendencia a comer y tomar en lugares recoletos y sombríos” (Empresa Editora Nacional QUIMANTU LTDA., 1971, p. 84).

Una vez analizada métricamente la Tonada I de Pedro Humberto Allende y después de relacionar sus características métricas con las de la tonada rural y urbana

chilenas podemos comprender la magnitud de la siguiente afirmación: “[...] la tonada pudo entrar perfectamente en el salón de fin de siglo y adaptar sus códigos y convenciones de un modo eficaz y seductor [...]” (Juan Pablo González y Claudio Rolle, 2005, p. 394), siendo que el arte de Allende logró ser válido para las élites de la cultura musical más docta del Chile de los años veinte así como para las masas campesinas y de la clase media urbana, pues la pertenencia estética de ambos sectores de la sociedad se encuentra incorporada en las Doce Tonadas de Carácter Popular Chileno.

Conclusiones

Recurrir a la teoría musical para analizar rítmicamente la obra de Pedro Humberto Ayende contribuye a que, tanto el intérprete como el público que recibe la ejecución de las Doce Tonadas de Carácter Popular Chileno, tengan un acercamiento significativamente informado a los elementos folclóricos chilenos representados por el compositor en esta obra que, al pertenecer al nacionalismo musical chileno, para ser comprendida a profundidad, debe ser objeto de una investigación más profunda, dejando abiertas las posibilidades de estudio desde varios ámbitos del conocimiento, no limitándose a la investigación puramente musical. Reconocemos la importancia del estudio multidisciplinario del fenómeno cultural que da como resultado la creación de la obra de arte y, para el caso de expresiones musicales nos apegamos a la siguiente cita: “El núcleo de la etnomusicología no está hoy tanto en el objeto del estudio, sino más bien en la metodología: estudiar el comportamiento musical en el contexto social y cultural” (Bader, 2018, p. 949).

La Tonada I de Pedro Humberto Allende representa una oportunidad real de exposición al folclor chileno de finales de Siglo XIX y principios del XX tanto para el intérprete como para el espectador, toda vez que los metros empleados en esta composición corresponden a los empleados en la forma musical identificada como tonada -ya sea la de carácter campesino o su derivada la tonada urbana-.

La relación entre teoría musical e interpretación musical, sobre todo tratándose de la ejecución de obras nacionalistas, debe ser un binomio inseparable, para lograr una interpretación musical que permita la conservación del carácter folclórico propio de la tonada chilena por parte del ejecutante, al mismo tiempo que facilita la entrega al espectador de un producto estético de un acabado fiel al imaginado por el compositor, mediante la ejecución correcta de los elementos folclóricos escondidos en la obra, como lo son el metro, la polirritmia y puntos salientes.

El análisis de la Tonada I de Pedro Humberto Allende nos brinda claridad en cuanto al carácter folclórico de su obra integral Doce Tonadas de Carácter Popular Chileno, pues las consideraciones métricas de esta tonada, en su carácter más general, son válidas para las otras once -con las peculiaridades de la métrica empleada en cada una de ellas-, para valorar, sobre todo como espectadores, el mérito artístico que encierran, derivado del vínculo artístico-social que representa la métrica empleada, proveniente del más puro folclor rural chileno.

Reforzamos lo expresado en los párrafos precedentes con la siguiente cita: “Pero antes de llegar a comprender las referencias imaginativas en la música, es necesario aprender los elementos primarios del lenguaje musical: el ritmo y el timbre que caracterizan las ideas musicales [...]” (Casini, 2006, p. 46).

Referencias Bibliográficas

- Allende, P. H. (1920). 12 Tonadas de Carácter Popular Chileno. Santiago de Chile: Ediciones para el Conservatorio Nacional de Música.
- Aretz, I. (1980). *América Latina en su música*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Bader, R. (2018). *Springer Handbook of Systematic Musicology*. Hamburgo: Springer.
- Barreto, D. J. (1867). *Diccionario técnico, histórico y bibliográfico de la música*. Madrid: B. Eslava.
- Barrios, J. (2 de Octubre de 2023). *Comamusical*. Obtenido de Comamusical: <https://comamusical.com/compas-de-7-4/>
- Casini, C. (2006). *El arte de escuchar la música*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Empresa Editora Nacional QUIMANTU LTDA. (1971). *Quién es Chile*. Santiago de Chile: Empresa Editora Nacional QUIMANTU LTDA.
- Escobar, R. (1961). El sentido nacionalista en la música chilena y su relación con la obra de Acario Cotapos. *Revista Musical Chilena*, 43-49.
- Galdames, O. S. (1999). *Breve historia contemporánea de Chile*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- González, J. P. (2000). Pedro Humberto Allende y la forma tonada. *Resonancias*, 52-70.
- Juan Pablo González y Claudio Rolle. (2005). *Historia Social de la Música Popular en Chile, 1890-1950*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile y Casa de las Américas.
- Károlyi, O. (2000). *Introducción a la música del siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Machado, R. C. (1855). *Diccionario musical*. Rio de Janeiro: Comercio de Brito e Braga.
- Pérez, M. (2000). *Diccionario de la Música y los Músicos*. Madrid: Ediciones Itsmo S.A.
- Rodicio, E. C. (1999). *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.
- Soublette, L. G. (1962). Formas musicales básicas en el folklore chileno. *Revista Musical Chilena*, 49-59.
- Vieira, E. (1899). *Diccionario Musical*. Lisboa: Lambertini.
- Villasante, A. E. (2001). *Historia de la música*. España: ESPASA-CALIFE S. A.
- Zamacois, J. (2002). *Teoría de la Música (II)*. Madrid: IDEAMÚSICA EDITORES, S. L.
- Zamacois, J. (2003). *Temas de estética y de historia de la música*. Barcelona: IDEA BOOKS.

***Toccata* para piano de Leonardo Velázquez análisis teórico-técnico de un pianista**

Jesús Vinaja Castillo ³⁰

El objetivo de este documento es proporcionar información y análisis al pianista que desee interpretar la *Toccata* para piano del compositor mexicano Leonardo Velázquez Corral, empleando recursos de la teoría musical y observaciones sobre la complejidad técnica para ampliar la comprensión de la obra y contribuir a la elaboración de una interpretación. Los aspectos abordados son: a) breve reseña biográfica, b) conciso análisis estructural c) dificultades técnicas y, por último, d) las conclusiones.

Leonardo Velázquez

Nació en Oaxaca, Oax., México el 6 de noviembre de 1935 y falleció el 22 de julio de 2004 en Varadero, Cuba. Muy joven se traslada de su ciudad natal a la ciudad de México. Inició sus estudios musicales en 1949 en el Conservatorio Nacional, donde cursó piano con Agustín Montiel Campillo, análisis con Rodolfo Halffter, composición con Blas Galindo y orquestación y dirección con Moncayo. Becado por el conservatorio de los Ángeles California, en 1953, continuó sus estudios de composición con Morris H. Ruger. Fue profesor del Conservatorio Nacional, de La Academia de Danza y de la de Arte Teatral, ambas pertenecientes al INBA (Instituto Nacional de Bellas Artes). Fundó y dirigió el coro “Silvestre Revueltas” y orquestas como la del IMSS (Instituto Mexicano del Seguro Social). Invitado a E.E.U.U. y Europa a presenciar el estreno de

30. Doctor en Investigación y Docencia por el Centro Panamericano de Estudios Superiores (CE-PES), jesus.vinaja@uaz.edu.mx. Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México.

algunas de sus obras, como su: “*Toccata*,” para piano (1967); “*Bagatelas*,” para piano (1970-1975), “*Toccata*,” para orquesta (1974), “Dúo concertante”, para piano a cuatro manos, estrenada en 1978. Resultó ganador del premio “Ariel” y “Diosas de Plata” por su música para cine (Pareyon, 1995, p.582).

Toccata

La palabra *toccata* proviene del italiano y “significó en su origen pieza para ser tocada en un instrumento de teclas...” (Zamacois, 1987, p.231). Esta forma musical carece de reglas y procedimientos fijos. En sus inicios era utilizada a manera de improvisación, por lo tanto, no existen partituras de las más antiguas. Los organistas las ejecutaban antes de una fuga o motete. Por su naturaleza libre en cuanto a estructura formal, se relaciona cercanamente con el Capricho y la Fantasía. Una característica de las *toccatas* es que son obras de carácter virtuoso y a decir de Zamacois, “el discurso melódico es interrumpido por pasajes de escalas, arpeggios, acordes rotos, cambios de movimiento, aparición imprevista de temas, etc...” (*Ibidem*, p.231).

La *toccata* de Velázquez escrita en la segunda mitad del siglo XX definitivamente es una obra para el lucimiento del pianista virtuoso, sus episodios requieren gran extensión de dedos, saltos en distancias de octava, doceava y otros intervalos, en diferentes áreas del piano, además del uso del contrapunto como recurso compositivo y la velocidad. Cuenta con un constante cambio de compás basado en el octavo (1/8 o corchea). Se escuchan numerosos cambios bruscos de sonoridad y de métrica. En general, requiere de un toque percutido (vale decir que Velázquez usa el piano como instrumento de percusiones como lo hacen muchos compositores del siglo XX). Se deben destacar las indicaciones expresivas como los acentos y ligaduras, para lograr la sonoridad que el compositor propone.

Según palabras del propio compositor:

Es una pieza musical en un solo movimiento, integrado por varias secciones. Mi propósito fundamental fue crear una música de mucha vitalidad rítmica y en la que el juego de motivos y diseños brotan y fluyen en un orgiástico movimiento perpetuo. Considero que ésta es una música ruda pero apasionada, cargada de una angustia obsesiva, reflejo de las contradicciones de nuestro tiempo (Estrada, 1984, pp.125-126).

Breve análisis estructural

La obra, compuesta en el año 1967, se publicó en 1975 por Ediciones Mexicanas de Música (Velázquez, 1975, p.1). Está dedicada a María del Carmen, esposa del compositor. La indicación de *tempo* es *Allegro con fuoco* señalando la velocidad con la negra con puntillo = 120. Cuenta con una extensión de 199 compases y tiene una duración aproximada de “cuatro minutos” (Soto, 1998, p.323).

Esta *toccata* está estructurada en una introducción y siete secciones (ver tabla 1).

Tabla 1
Estructura de la pieza.

Introducción	SECCIONES						
	A	B	C	D	E	F	G
1-24	25-58	59-73	74-107	108-129	130-153	154-184	185-199
	Exposición	Desarrollo			Reexposición		CODA

Fuente: Elaboración propia

La **introducción** está caracterizada por:

Altura: uso del registro grave del piano para las dos manos, con un E3³¹ (Kotska y Payne, 1989) para la mano derecha y un C1 para la mano izquierda. En los seis primeros compases, la voz que canta realiza un movimiento ascendente de una segunda menor E3F3F#3 para llegar en el c. 7 a G3, mientras la voz del bajo realiza un toque *staccato* con intervalos de octava y de cuarta justa que nos remite pensar como un instrumento de percusión de una orquesta. La voz central mantiene el movimiento perpetuo de corcheas sobre el que se basa la obra, en este lugar un bordado sobre el Abemol2 el G2 (Forte y Gilbert, 2003). Esta voz debe ser tocada con más suavidad

~~~~~  
31. Nota: se enumeran los sonidos de acuerdo a la cantidad de veces que aparecen en el teclado para formar una octava de izquierda a derecha. Se utilizan siete letras del alfabeto para representar los sonidos Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si de esta manera: C, D, E, F, G, A, B (sistema inglés). Así la nota C aparece en el teclado del piano ocho veces C1 a C8, formando siete octavas, el C8 es la última tecla ya no tiene octava, se numera para diferenciarlo.

respecto de las otras dos; Velázquez solicita un matiz *pp* lo que significa una dificultad técnico-pianística: el diferenciar los planos sonoros en un registro muy vibrante. El ejemplo 1 se puede apreciar en la figura 1.

### Figura 1

*Ejemplo 1 voz superior asciende en segunda menor cada dos compases, en el bajo intervalos de octava y cuarta justa, voz central movimiento perpetuo de corcheas.*

1 Allegro con fuoco ♩ = 120

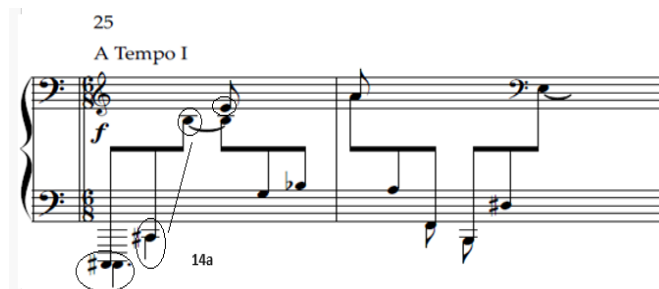
The musical score consists of three systems of piano music. The first system is marked 'pp' and 'B'. The second system is marked '4'. The third system is marked '6' and 'ff'. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings. The first system shows a bass line with notes circled and labeled '8va', '2m', and '4j'. The second system shows a bass line with notes circled and labeled '(S)'. The third system shows a bass line with notes circled and labeled '(S)'.

Fuente: Velázquez, 1975, p.1

El motivo en el bajo en el compás número 1, marcado en círculos en el ejemplo 1 es empleado de forma recurrente con variaciones en la pieza (está en cc. 25,35, 74,81,154,186), con él inicia la sección A con una modificación, C#1C#2B3E3 en la introducción del C#2 al B1 es una segunda y en Sección A es el intervalo compuesto C#2B3 (catorceava) que transformado a intervalo simple es una séptima (figura 2).

## Figura 2

*Ejemplo 2 motivo que el bajo presentó en la introducción con transformación a intervalo de 14va que convertido a simple sería una séptima.*



Fuente: Velázquez, 1975, p.3

En el compás 35 el motivo está a una octava superior cambiando el valor de las notas tenidas (ver ejemplo 3), en la sección C (c. 74) repitiéndolo casi igual, pero cambiando la duración de las notas que hay que mantener sonando (ver ejemplo 4), en el 81 lo indica en octavas (ver ejemplo 5) y en la sección F (c.154) el motivo referido, se repite con diferencia de octava (ver ejemplo 6) [todos los ejemplos en la figura 3].

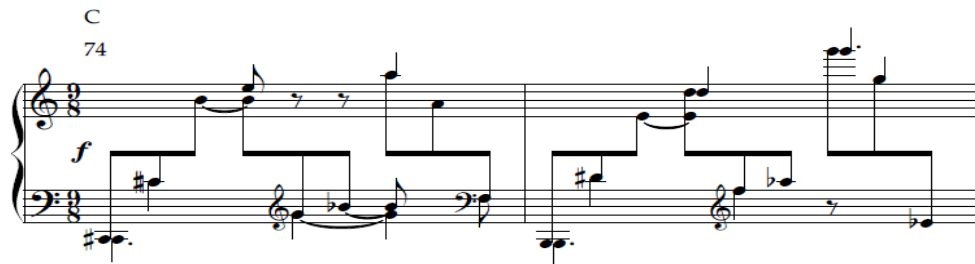
## Figura 3.

*Ejemplo 3 motivo a una octava superior cambia duración de notas tenidas.*



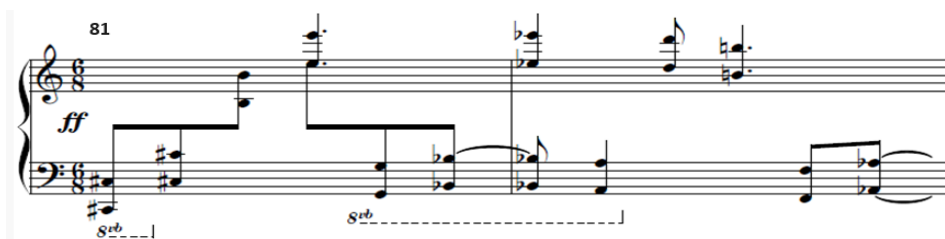
Fuente: Velázquez, 1975, p.3

*Ejemplo 4 el motivo cambia la duración de las notas tenidas.*



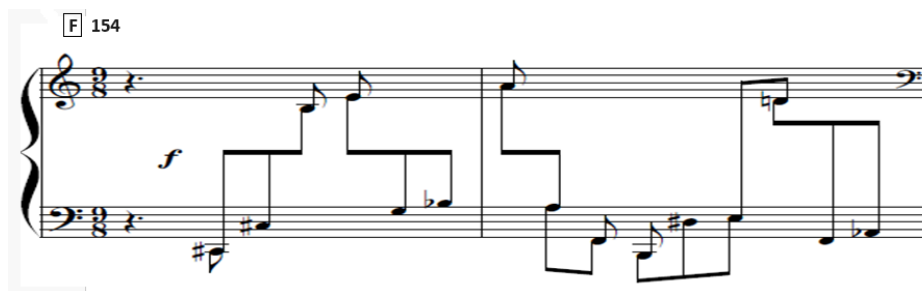
Fuente: (Ibidem, p.6)

*Ejemplo 5 el motivo en octavas.*



Fuente: (Ibidem, p.7)

*Ejemplo 6 el motivo a una octava superior.*



Fuente: Velázquez, 1975, p.12

El motivo inicial de seis compases (ejemplo No.1), es utilizado como recurso compositivo con variaciones a través de las diferentes secciones de la *toccata* en distintos registros del piano. Por ejemplo, en la sección D en los compases 108 al 110 (figura 4): el intervalo entre la voz superior e intermedia es de quinta aumentada F#4 a Bb3, se repite el bordado ahora sobre Bb3 el A3 y el bajo varía el intervalo después de la octava con dos quintas justas Eb2 a Bb2 y Bb2 a F3.

## Figura 4

*Ejemplo 7. Sección D Utiliza el registro medio y lo reduce a tres compases.*

108

D

Legato e molto espressivo

Fuente: Velázquez, 1975, p.9.

En la sección E compases 130 a 132, se presenta una expansión métrica e interválica del motivo de la introducción y sección D (ejemplos 1 y 6), el compás cambia a 12/8, el intervalo entre voz superior y la intermedia cambia a séptima mayor (antes quinta aumentada), en el bajo varía la duración con los silencios de corchea en Ab1 y Ab2 además, a diferencia de los casos anteriores se modifica la distancia entre intervalos, después de la octava hay: una segunda menor (Ab2 a G3), una cuarta justa (G3 a C3) y quinta justa (C3 y G3) (ver Ejemplo 8, figura 5).

La extensión del intervalo entre voz superior e intermedia es mayor: una séptima y el compás es más extenso 12/8 (antes en Ejemplos 1 y 6 es de 5ta aumentada y el tipo de compás de 10/8).

## Figura 5

*Ejemplo 8 Sección E cc.130 al 132 presenta una expansión de motivo inicial: interválica y métrica.*

**E 130**

**131**

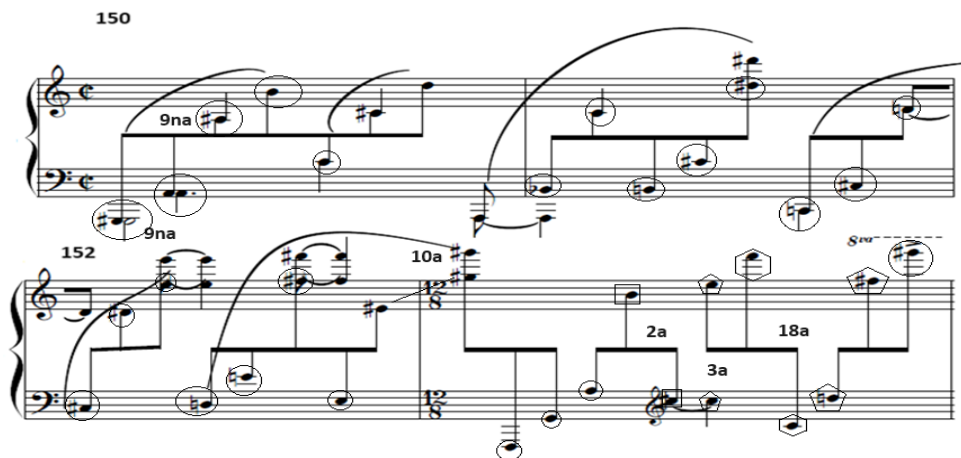
Fuente: Velázquez, 1975, p.10.

Y es repetido exactamente en la sección G (compases 185 al 190).

La obra cuenta con intervalos recurrentes de 2da mayor y menor, 7ma mayor y menor, además cuenta con intervalos compuestos de 9na, 10ma, 11va, 12va, 13va, 14va, 17va, transformando a simples estos intervallos se pueden descifrar algunos pasajes como de semitonos diatónicos y cromáticos lo que permiten comprender la esencia de la materia musical, por ejemplo, en los compases 150-153 (figura 6), en general es un pasaje de novenas en los dos primeros compases y en el tercero una décima, 9nas con algunas terceras, una segunda y una 18va.

## Figura 6

*Ejemplo 9 compases 150-153, las novenas indicadas con círculo, las segunda con cuadro, la décima con línea, las terceras con pentágono y la 18va con rombo.*



Fuente: Velázquez, 1975, p.12.

Transformando los intervallos compuestos 9na a segunda, 10a a tercera y 18va a 4ta, el pasaje en esencia sería como se observa en la figura 7.

## Figura 7

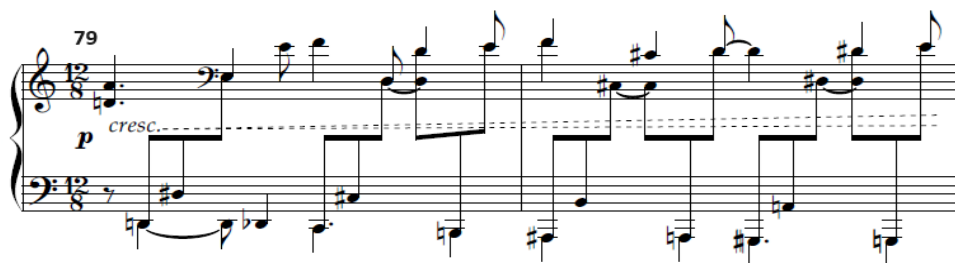
*Transformación de intervallos compuestos a simples de compases 150-153*



La obra presenta constantemente pasajes que requieren grandes saltos por los intervalos muy amplios, por lo que, varias veces ambas manos se deben repartir una misma línea. En los compases 79 al 80 (figura 8) se observa esto claramente.

### Figura 8

*Ejemplo 10 La voz central el movimiento perpetuo de corcheas se reparte entre las dos manos.*



Fuente: Velázquez, 1975, p.7.

## Sección A

Otro recurso utilizado por el compositor, son las notas tenidas con gran riqueza temática, lo que complica aún más la ejecución. Tal es el caso del inicio de la sección A (cc.<sup>32</sup>. 25-27): la mano izquierda toca un C sostenido<sup>1</sup> con un intervalo de octava con duración de una corchea con puntillo; el siguiente C sostenido 2 tiene valor de negra que va a un B3 corchea ligado a otro B3, mientras que hay un E4 que se debe resaltar y conectar con el A4 la primera corchea del siguiente compás, que hace también octava descendente A3 y luego va a un FA2 haciendo un intervalo de décima. Este sonido, con duración de corchea debe ser resaltado tal como el B3 que le precede, que hace un intervalo de décima con el D#3 sostenido posterior y por último segunda menor con el E3. En el ejemplo 11 (figura 9) se puede apreciar el motivo sobre el que más se insiste en la obra, la línea que hay que destacar está marcada en círculos (c.25-27).

~~~~~  
32. c.= compás, cc. = compases.

Figura 9

Ejemplo 11 motivo sobre el que más se insiste en la obra.



Fuente: Velázquez, 1975, p.2.

En general una cantidad importante de los motivos en todas las secciones (letra A hasta la G) de la obra son de saltos en intervalos abiertos de octava, décima, catorceava, etc., con indicaciones de ligadura de fraseo o *staccato*, en algunos casos con acentos, estableciendo variaciones en la altura y una mayor o menor duración de las voces.

La métrica de la pieza es constantemente modificada lo que produce constantes cambios en la acentuación. El autor maneja el octavo o corchea como unidad de medida, los tipos de compás, por lo general, son 10/8, 12/8, 9/8, 6/8, no obstante, hay momentos especiales donde cambia a 3/4 y a compás partido , o metro de 18/8, 15/8, 5/8 y 3/8, que aparecen una sola vez (ver tabla No.2).

Tabla 2
Toccata para piano de Leonardo Velázquez cambios de compás.

Metro	Extensión en compases	Total de compases
10/8	1-8, 59-60, 64, 108-110, 112, 114, 185-190	22
14/8	9-10	2
12/8	11-20, 23, 46, 49, 52, 65-68, 76-80, 104-107, 117, 119, 123-124, 130-132, 153, 162, 165, 168, 191-194	42
9/8	21-22, 28, 43, 74-75, 120-122, 137-139, 141, 154-161, 170, 195, 198	24
15/8	24	1
6/8	25-27, 29-33, 35-42, 44-45, 47-48, 50-51, 57-58, 61-63, 69-72, 81-102, 127, 133, 135, 163-164, 166-167, 176-184, 196-197	71
11/8	34, 111, 113, 115, 118, 129, 134, 136	8
18/8	53	1
8/8	54-56, 73, 125-126, 128, 140, 142, 169	10
5/8	103	1
3/4	116, 148, 171-175	7
	143-147, 149-152	9
3/8	199	1

Dificultades técnicas

Como ya se ha mencionado, la complicación para el intérprete que aborde esta *toccata* es que: requiere de extensión de los dedos y muñeca flexible, un toque percutido, una articulación variada: ligado o *staccato*, en algunos casos con acento, hacer notar los matices contrastantes (por ejemplo, *ff* a *pp subito*), la diferenciación de los planos sonoros y la velocidad en la ejecución. Lo anterior se puede apreciar en el compás 53 es un pasaje que presenta dificultad, involucra los dos extremos del piano. El autor utiliza cromatismo diatónico descendente en la mano derecha en octavas arpegiadas que van desde octava 7 hasta 3, en grupos de tres notas BbAG#, AAbG y AbGF#. La mano izquierda asciende de forma cromática de B1 a F#2 haciendo contratiempo con una voz superior que asciende B2C#3D#3 (ver ejemplo 12, figura 10).

Figura 10

Ejemplo 12 mano derecha recorrido cromático diatónico con octavas arpegiadas y mano izquierda ascenso cromático con segunda voz a contratiempo.

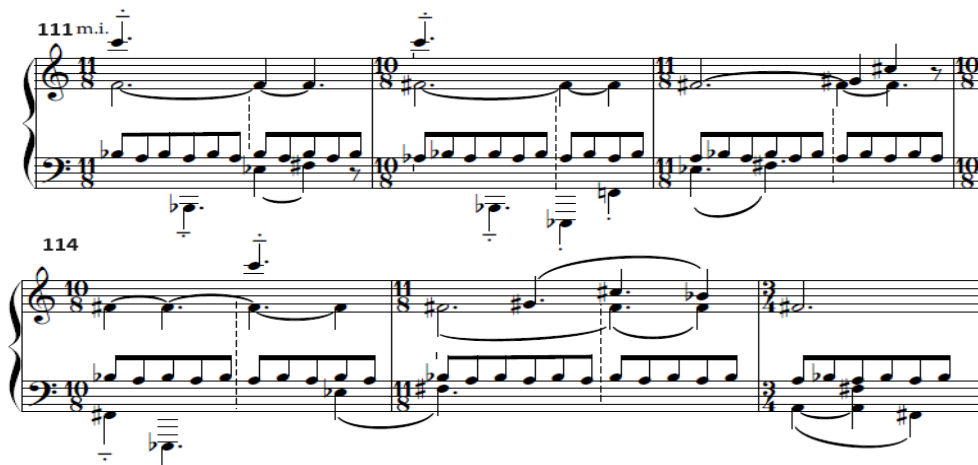
The musical score for Example 12 is presented in 18/8 time with a fortissimo (ff) dynamic. The right hand (treble clef) plays a diatonic chromatic descent, starting on G5 and moving down to F#3, with arpeggiated octaves indicated by curved lines. The left hand (bass clef) plays a chromatic ascent, starting on B1 and moving up to F#2, with a second voice at the contrary time indicated by a dashed line. Chord labels above the right hand include Bb7, A6, A5, G#5, G#4, A6, Ab5, G4, G3, Ab6, G5, F#4, and F#3. Bass line labels below the left hand include B1, C2, C#2, D#2, E2, and F#2.

Fuente: Velázquez, 1975, p.5.

En los compases 111 a 116 de la sección D (ejemplo 13, figura 11), el F#4 y las corcheas (Bb3 y la bordadura A3) se mantienen constante, variando el F# su duración solo por los cambios de métrica, la melodía va del registro agudo al grave, lo que convierte el pasaje en uno de dificultad.

Figura 11

Ejemplo 13 Pasaje de dificultad técnica (melodía mano izquierda) y métrica (cambios de acentuación) y velocidad.



Fuente: Velázquez, 1975, p.9.

En los ejemplos 1, 10 y 11 muestran la diferenciación de planos sonoros, el bajo es la percusión, la voz superior es la que canta y la voz del medio marca el movimiento perpetuo de corchea.

Conclusiones

La *toccata* de Leonardo Velázquez presenta dificultades de alto nivel técnico. Tiene un carácter enérgico y muy contrastante: en algunos casos manifiesta la intensidad de manera repentina, otras preparan la llegada de los clímax, tal como los truenos y relámpagos a lo lejos anuncian una tormenta cada vez con más fuerza hasta que llega el agua, para luego pasar a momentos de relativa paz en cuanto al vigor del discurso, ya que la velocidad del movimiento de la obra nunca cambia.

La educación que se imparte en escuelas de música de México apunta en un alto grado a la literatura pianística de Europa, contemplando en menor medida la música

nacional. Es importante formar a los alumnos en el repertorio de su nación, en el caso de la obra en cuestión es poco interpretada en la ciudad de Zacatecas, ya que en el archivo de la UAAUAZ (Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas) figura poco en los programas de mano. Esta obra debe ser abordada por un mayor número de intérpretes de nuestro entorno zacatecano y nacional, así como el resto de la producción pianística de Velázquez y la prolija producción musical de los compositores mexicanos.

Referencias Bibliográficas

- Abromont, C. y De Montalembert. (2012). *Teoría de la música. Una guía*. (Segunda Edición). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Estrada, Julio. (1984). *La Música de México*. México: Universidad Autónoma de México: Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Forte, Allen y Gilbert, Steven E. (2003). *Análisis Musical. Introducción al análisis Schenkeriano*. España: Idea Books, S.A. Colección Idea Música.
- Kotstka, S. y Payne, D. (1989). *Tonal Armony, with an introduction to twentieth-century music*. E.E. U.U.: Alfred A. Knopf.
- Pareyón, Gabriel. (1995). *Diccionario de Música de México*. México: Secretaría de Cultura de Jalisco.
- Soto Millán, Eduardo. (1998). *Diccionario de Compositores Mexicanos de Música de Concierto*. México: Sociedad de Autores y Compositores de Música, Fondo de Cultura Económica, tomo II.
- Zamacois, Joaquín. (1987). *Curso de Formas Musicales*. España: Editorial Labor, S. A., 7ª edición.

Partitura

- Velázquez, Leonardo. (1975). *Toccata para piano*. México: Ediciones Mexicanas de Música A.C. Colección Arion 127.

La transposición musical en la interpretación de la música de cámara

*Ibel María Couso Suárez*³³

Es de utilidad proporcionar una plataforma para la expresión artística, musical, creativa e interpretativa, donde se fusionen la transposición musical y la música de cámara -con especial aplicación al piano camerístico/acompañamental- promoviendo la interacción y la comunicación al aportar un nuevo enfoque y una nueva dimensión.

Es por eso conveniente definir conceptos tales como transposición musical y música de cámara, clarificar cuáles son las técnicas transpositivas más comunes en la interpretación camerística, distinguir cómo afecta el transporte musical la interpretación de las obras para distintos instrumentos de cámara con acentuación especial en el piano camerístico/acompañamental, así como reconocer cómo puede la transposición musical influir en la emoción y el carácter de una obra musical de cámara y dedicada a este formato específico.

La transposición musical tiene un papel muy importante en la adaptación de obras para distintos instrumentos de cámara y puede afectar significativamente la estructura armónica y melódica de determinada obra musical. Es por eso que es conveniente explorar la importancia de la transposición musical en la interpretación de la música de cámara y su impacto desde la obra musical en la estructura formal, genérica, instrumental, creativa e interpretativa.

La práctica de la transposición musical varía de acuerdo con los estilos y los instrumentos musicales. Los compositores e intérpretes utilizan esta técnica para adaptar las obras a sus necesidades y preferencias y aunque puede ser una herramienta de mucha

33. M. Sc. Especialista Principal, cousosuarezibelmaria@gmail.com, Escuela Profesional de Arte “El Cucalambé”. Las Tunas. Cuba.

utilidad también plantea retos y deben tomarse decisiones acerca de cómo aplicarla para preservar la integridad artística de las obras y la coherencia del conjunto interpretativo.

En la ejecución de la música para un reducido número de ejecutantes, así como al mencionar el espacio pequeño donde apareció, se puede hablar de música de cámara (Kilburn, 1904, p. 1); la cual se instituye desde su riqueza melódica y armónica, en formato y género que posee variedad de repertorio, principalmente para la combinación camerística del cuarteto de cuerdas: dos violines, viola y violoncello (Latham, 2008, p. 257).

En lo referente a la transposición musical, el Diccionario de la Lengua Española, establece que, **transponer**, proviene del latín *transponere*, y en su primera acepción indica que es poner a alguien o algo más allá, en lugar diferente del que ocupaba (Real Academia Española, 2014, definición 1); por su parte, **transposición**, es la acción y efecto de transponer o transponerse. Y en el “Diccionario Enciclopédico de la música”, Latham define que es interpretar o transcribir la música en altura diferente a la original, además los instrumentos transpositores son los que producen un sonido diferente de la nota escrita en la partitura (Latham, 2008, p. 1524).

La autora coincide con Salas que occidente ha generado un sinfín de géneros y formatos y la música de cámara es un ejemplo de ello, la cual es compuesta para pocos instrumentos, debido al espacio reducido donde se ensayaba y presentaba (cámaras = habitaciones), con carácter intimista; cada músico se sitúa de manera que exista comunicación entre el conjunto y se favorezca el logro de la conexión entre todos y cada uno de ellos, con la interpretación de obras contrapuntísticas en las que cada integrante instrumentista protagoniza una voz en el tejido musical, que, unidos, hacen una interpretación única (Salas, 2005, p. 13).

Es así que, transposición musical es el procedimiento donde se reubican y conducen un conjunto de notas de una partitura a otra tonalidad. Conlleva a mantener un encadenamiento coherente con todas las notas. Trasladar las notas ascendentemente o descendientemente. Es un pasaje musical que se transfiere de una tonalidad o grupo tonal a otro, sin afectar su estructura melódica y armónica (Latham, 2008, p. 1524).

En la experimentación, ejecución, enseñanza-aprendizaje, interpretación e interacción desde el rol de espectador de la música de cámara escrita y/o interpretada en vivo o grabada, se han constatado la importancia, el impacto y la trascendencia del transporte musical en la ejecución camerística-acompañamental.

Desde la teoría musical, las técnicas de transporte son: el escrito y el mental. En el transporte escrito se escribe la melodía con la sustitución de la tonalidad con su armadura correspondiente, y las notas, siempre con la distancia definida para la transportación. En el transporte mental la posición de las notas se conserva y se cambia la

clave (Alba, S/A, p. 80). Mas según Lathan es importante diferenciar transposición y modulación (Latham, 2008, p. 969).

En el transporte escrito se establece el intervalo de transposición para la tonalidad nueva, se define a la tonalidad que se va a trasportar el pasaje musical y se escribe la armadura de clave, posteriormente se aplica el intervalo en que se ha transpuesto la obra para todas y cada una de las notas que la componen. Al transportar siempre se tienen en cuenta las alteraciones propias, es decir las contenidas en la armadura de clave, pero también es necesario realizar un buen proceder con las accidentales.

Otro proceder, es el transporte por semitono cromático, el cual no necesita cambio de clave ni cambiar la posición de las notas en el pentagrama porque los sonidos mantienen su nombre; en otras palabras, se delimita el intervalo de transposición que como su nombre lo indica es un semitono, el cual puede ser ascendente o descendente, se establece la tonalidad en que se va a interpretar el arreglo y, por último, se incluye la armadura de clave del tono transportado. Las alteraciones accidentales cambian de acuerdo a la dirección del transporte (ascendente o descendente). En el caso de dobles alteraciones, se enarmonizan (Alba, s.f., p. 80).

Al construirse instrumentos musicales, su fabricación lleva implícita una afinación específica. Aquellos que por afinación o tamaño emiten un sonido distinto al representado en la nota escrita son denominados: instrumentos transpositores. La guitarra y el contrabajo son ejemplos de instrumentos transpositores de registro. La generalidad de los instrumentos transpositores se encuentran en la familia viento metal y viento madera debido a sus tonalidades nativas poco comunes. Son clasificados también como instrumentos transpositores de tonalidad (Latham, 2008, p. 1524).

En la música de cámara se emplea la técnica transpositiva dado por la posible variedad instrumental y la multiplicidad de agrupaciones. La magia comienza cuando todos y cada uno de los integrantes son importantes, en su rol de protagonistas, o en función de acompañantes. El conjunto se entrelaza en el tejido melódico-armónico para lograr ambientes que rememoren estilos, se haga brillar la riqueza tímbrica participante, se realice una presentación entretenida, enriquecedora, comunicativa y divertida.

El piano es parte integrante en la música de cámara desde sus inicios, cuando el clavicémbalo (antecesor del piano) apoyaba y completaba la melodía la armonía e interpretaba el bajo continuo. En su evolución adquirió un papel sobresaliente en el conjunto, alternando protagonismo con acompañamiento. El piano acompañante realza, complementa y respalda a un solista que puede ser un instrumento musical, un bailarín o la voz (Latham, 2008, p. 1524).

El piano acompañante es esencialmente música de cámara (pero la música de cámara no es necesariamente acompañante), y hace uso de sus posibilidades técnico-musicales, los cuales le ofrecen mayor ductilidad y oportunidad de acople. Los intérpretes solistas de todos los instrumentos, incluyendo el aparato vocal, requieren de este instrumento musical para el acompañamiento.

El piano es instrumento no transpositor y es además uno de los más populares dentro de la música, utilizado por muchos compositores e intérpretes. En su interrelación con los instrumentos transpositores y/o no transpositores, engrandece las sonoridades particulares de cada uno de ellos que los distingue, y en su interacción se funden los timbres y los colores, con el consecuente desenlace de un producto artístico bello.

Salas, Kilburn, Latham y Radice coinciden en que el cuarteto de cuerdas (generalmente dos violines, una viola y un violoncello) es la combinación camerística más utilizada y difundida, donde las líneas del contrapunto sonoro son más nítidas y la polifonía tiene más posibilidades. Con el cese gradual del bajo continuo, tras una lenta y gradual evolución, las partes de relleno del acompañamiento consiguieron vitalidad, sin permitir la improvisación al ejecutante. El clave y el clavicordio tuvieron gran popularidad, pero en el Clasicismo se sustituyeron por el fortepiano (Salas, 2005, p. 27).

No pudo imaginarse Bartolomeo Cristofori (1655-1731) la trascendencia de su invención (Radice, 2012, p. 25), devenido a: solista, acompañante, instrumento clave para ensayar, en la pedagogía, en la música de cámara, como insustituible utensilio sustentador de las asignaturas teóricas, excelente herramienta para componer y complementario e imprescindible para todo músico.

El pianista que opte dedicarse a la vertiente pianística camerística y acompañamental, necesita herramientas propias sin las cuales no será un músico diestro y versátil en su haber laboral posterior, por lo que la presencia de las asignaturas: música de cámara, acompañamiento y teoría musical (donde se imparte el transporte-mental y/o escrito y los conocimientos acerca de los instrumentos transpositores), deben transmitir al estudiantado la cultura que lleva implícita la música y que la experimente en la interpretación. Es decir, hacer llegar el lenguaje de la música e interrelacionar conceptos teóricos dentro de la partitura que el estudiante estará interpretando a través de un enfoque pedagógico.

La Escuela Profesional de Arte, orienta la formación artística especializada, en particular, la continuidad de todas las manifestaciones y expresiones de la música. Durante treinta y dos años de experiencia laboral en la Enseñanza Artística como profesora de Piano, la autora ha conjugado la práctica artística con la práctica edu-

cativa, al trabajar en asignaturas relacionadas con Acompañamiento, Piano Básico y Complementario, las cuales tributan a la Música de Cámara (cátedra que aún no está formalizada en las escuelas de nivel elemental y medio pertenecientes al Sistema Educativo de la Enseñanza de las Artes en Cuba).

Teoría musical, música de cámara y piano camerístico/acompañamental son asignaturas necesarias en la formación y práctica profesional de un artista, pues su interdisciplinariedad permite la apropiación y aplicación de las mismas desde la interpretación o desde la práctica compositiva.

Mediante la teoría musical, como punto de partida para emprender la práctica musical en la aplicación de lo aprendido y lo aprehendido y en la búsqueda de caminos inexplorados, se comprenden y emplean los modelos implícitos en las tonalidades y en las escalas. Es importante señalar que una tonalidad mayor no puede transponerse a una tonalidad menor y viceversa, por la interrelación entre la distancia interválica de los sonidos.

La transposición musical, además de divertida, es útil y necesaria para productores musicales, compositores, arreglistas e intérpretes, porque mediante ella es posible colocar una obra musical de su tonalidad nativa a otra, según convenga, teniendo en cuenta y en función del rango o registro vocal del vocalista, o las posibilidades interpretativas del músico y/o su instrumento con su tonalidad de origen, además, se aplica en el contexto de una tonalidad compartida al unir composiciones musicales o samples.

Con la aparición y desarrollo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), las opciones de transposición se han ampliado y diversificado. Es posible la transposición con software digital, con estaciones de trabajo de audio digital MIDI o archivos de audios, inclusive aditamentos incluidos en los instrumentos musicales electrónicos como el sistema de cambio de tono.

En el siglo XX, el compositor francés Olivier Messiaen (1908-1992), al inspirarse en la escala cromática occidental de doce notas, creó los “modos de transposición limitada”, los cuales son varios grupos de notas que se hacen a partir de módulos generadores o secuencia de intervalos. La última nota de cada grupo se constituye en la primera del siguiente. Después de un cierto número de transposiciones cromáticas cada modo no se transporta más porque coincidirían las notas con las primeras. Tienen simetría porque ninguna nota se puede percibir como la tónica (Latham, 2008, p. 948).

Es de interés acotar la relación que existe entre la música, la física y las matemáticas, y más específicamente la acústica musical que estudia la producción del sonido en

los instrumentos musicales, y los sistemas de afinación de la escala, pues las notas son vibraciones que se propagan por el aire a una determinada velocidad, condicionadas por la presión y la temperatura, y se detectan por el tímpano.

Todos estos conocimientos son imprescindibles para el pianista en formación y el profesional que ejerza su actividad en la música de cámara y en el acompañamiento, donde la transposición y la improvisación son fundamentos correspondientes a la creatividad musical. El conocimiento de los lenguajes musicales, estilos, características propias de cada familia musical, las técnicas interpretativas y sonoras, el manejo del oído interno como sustento de la afinación, la audición armónica y la interpretación.

Por ejemplo, al interactuar un pianista con un cantante, si al segundo le resulta la obra muy alta o muy baja con relación a su registro vocal, quien acompaña al piano debe agilizar y manejar correctamente la técnica del transporte musical para subirle o bajarle la tonalidad según convenga. Es así también cuando se esgrime lo camerístico con instrumentos transpositores, en los ensayos, el pianista ha de ser hábil en la transposición para que el proceso fluya y tenga éxito.

En el jazz o en la música popular es conveniente estar alerta con la intervención de los cantantes e instrumentos transpositores para facilitarles que brillen sus registros y se ejecuten sus pasajes musicales con soltura. Además, tener disposición para la integración y la disciplina. Poseer reflejos para la resolución de contingencias en la interpretación en vivo, autocontrol, coordinación, concentración, memoria, dominio de la lectura a primera vista y comunicación entre los músicos y con el público.

La práctica de música de cámara y el acompañamiento, aportan al proceso formativo de los estudiantes de piano: audición, interpretación de diferentes épocas y estilos, desarrollo de la articulación, respiración y fraseo. Asimismo, les permite hacer uso de los diferentes conceptos aprendidos en otras asignaturas, además de promover el trabajo grupal y el aprendizaje cooperativo.

Hacer migrar la armadura original a una nueva es una habilidad y un conocimiento indispensables en el piano. La repentización, la transposición, lo camerístico y el acompañamiento son destrezas y herramientas básicas para los pianistas, primero para su formación y posteriormente para su desempeño profesional.

Históricamente el piano ha sido imprescindible en la ejecución a dúo, tanto como integrante, como acompañando a otros instrumentos y también al canto. Hay dos formas musicales ampliamente utilizadas durante el siglo XIX: la pieza breve para piano y la canción, en las cuales dicho instrumento se mantiene en un plano de igualdad y la transposición juega un rol importante, pues la localización de la tonalidad apropiada es garantía en la calidad interpretativa (Latham, 2008, p. 869).

El arte de la transposición musical, la música de cámara, el piano camerístico y el piano acompañante son conceptos afines en la práctica, desarrollo, composición, producción e interpretación musical, han estado presentes como lenguaje expresivo y artístico de la humanidad en su necesidad de atrapar lo efímero de un sonido, lo mágico de una audición y lo imperecedero de una obra musical.

*Dime, piano acompañante
si en tu sueño te ves libre
con música de jengibre
y una inspiración andante.
Que tu pasión desbord---ante
te haga cielo despejado
que en tu dulzor seas salado
para que seas anhelo,
refugio, paz y consuelo
pues siempre estoy de tu lado. (Couso, 2017)*

Conclusiones

La transposición, la música de cámara y el piano acompañante son fundamentales en el estudio, la ejecución y la composición musical de los intérpretes y de los compositores; al permitir una mejor adecuación de una tonalidad dada a un determinado registro vocal o instrumental -según sea el caso-, y producir una obra artística, estructurada de manera tal que sea estéticamente bella.

El piano, se instituye como favorito entre los instrumentos para la ejecución y práctica de la música de cámara. Como integrante de una agrupación de cámara o en su función de acompañante, el pianista debe pertrecharse de conocimientos, herramientas y habilidades teóricas básicas como la repentización y la transposición, el estudio individual es básico, así como el ensayo grupal, siempre en la búsqueda de un estilo propio.

Conforme al legado artístico-cultural que tributa a la sociedad el pianista como músico de cámara, acompañante y su relación con los procesos formativos de los estudiantes de música, específicamente los de la especialización pianística, es importante ofrecer un camino donde la transposición musical, el acompañamiento y la música de cámara, sean potenciadores de una debida formación artístico-profesional de los estudiantes y una habilidad de los profesionales.

La transposición musical y la música de cámara, enriquecen la formación de los estudiantes sobre conocimientos considerados indispensables para desempeñarse en el futuro como pianistas acompañantes y músicos de cámara, porque desde sus clases, ensayos y/o presentaciones en público, se preparan desde sus estudios y brindan proyección de futuro como profesional en el arte, como persona íntegra y como ser social con un papel a desarrollar, un encargo en la sociedad a la cual está relacionado, y converger su accionar y legado a ser incansable maestro para las venideras generaciones de pianistas camerísticos, acompañantes, músicos relacionados y público que interactúa con sus procesos.

Referencias Bibliográficas

- Alba, A. (S/A). *Teoría Musical*. Chile: C. Kirsinger & G.
- Couso, I. (2017). *El Acompañamiento de piano. Valoraciones didácticas en función de la formación artístico profesional del estudiante de Piano Básico*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de las Artes (ISA).
- Kilburn, N. (1904). *The Story of Chamber Music*. London: The Walter Scott Publishing Co., Ltd,
- Latham, A. (2008). *Diccionario Enciclopédico de la música*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Radice, M. (2012). *Chamber Music. An essential history*. U.S.A.: The University of Michigan Press.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española (23a ed.)*.
- Salas, V. (2005). *La historia de la música de cámara y sus combinaciones*. Vision Net.

Recursos y adornos en la música violinística de mariachi

Angel Alfonso Ochoa Cutiño ³⁴

De la familia de cuerdas frotadas el violín se erige como instrumento característico en la música para el mariachi. Tiene el emperador de la orquesta, una participación especial en la música clásica y en la popular, así como en la folklórica. Puede decirse que es insustituible en la música popular y folklórica clásica, por lo que su renovación y estudio técnico-musical es indispensable para garantizar la calidad artística.

Sus *recursos* constituyen el trampolín necesario para alcanzar maestría, seguridad, soltura en la ejecución, ya que organizan la expresividad musical en determinada obra. Se emplean en la elaboración de efectos sonoros, de intenciones artísticas, de imágenes musicales; con ellos, el violinista hace uso de su capacidad como intérprete, su energía, talento, habilidad y conocimiento para la realización estratégica de la interpretación.

El violín tiene *adornos u ornamentos musicales* que desafían la línea melódica, resaltan su belleza; hacen que el intérprete haga uso de su inteligencia creativa y de su habilidad, proporcionan comunicación y si se emplean con eficacia, a través de ellos se obtienen beneficios artísticos. Pueden manejarse como elementos tácticos para ampliar o reducir determinado pasaje musical. Son reflejo del desarrollo profesional del artista: compositor, intérprete, arreglista o productor.

Este adaptable instrumento es utilizado en *el mariachi*, el cual es un género, y a su vez un conjunto musical; incluso a los músicos que lo integran se les denomina de igual forma. Su origen se remonta con la llegada de los frailes españoles a Cocola

34. Licenciado en Música, perfil: Violín de la Universidad de las Artes (ISA) (Universidad, categoría docente Profesor Especialista, aocviolin90@gmail.com, Escuela Profesional de Arte “El Cucalambé”. Las Tunas. Cuba.

(finales del siglo XIX); a partir de ello, se mezclaron los ritmos con los instrumentos españoles *vibuela*, *violines*, *la guitarra* elementos claves del mariachi tradicional junto con el *arpa*, *guitarrón* y más adelante las *trompetas*.

Durante la conquista, los mariachis fueron usados por la iglesia para evangelizar con cantos religiosos. (Jáuregui, 1990), (Chamorro, 1994), (Hermes, 1982). La música del mariachi moderno se conformó y se reproduce con la etiqueta de <*ranchera*>. Su contenido, musical y letrístico, se caracteriza, más que por sus cualidades intrínsecas, por una oposición relativa y cambiante con respecto a otros dos géneros: el romántico y el bailable” (Romero en Jáuregui 2009).

En este tipo de música se interpretan distintas canciones populares del folklore mexicano y universal. Cuenta con un amplio repertorio, tocan sones del occidente de México, desde la década de 1930 se incluyeron canciones en géneros; rancheras, corridos, huapangos, sones jarocho, vales mexicanos. Más adelante se adaptó el bolero formando el bolero ranchero, interpretan éxitos de cantantes populares y en ocasiones hasta baladas y cumbias.

Según Ana Triveño nos comenta el papel fundamental que tiene el melodrama en las canciones mariachis (para Barbero (2006) es “el sentir de las masas”, para Aranibar (2011) “exagera los sentimientos y deja al descubierto la sensibilidad de las masas” y para Quispe-Agnoli (2008) indica que conecta a la historia y a su espectador con emociones intensas) el poder transmitir diferentes sentimientos mediante la integración de la música y la letra, como menciona Aranibar (2011) “el contexto melodramático es secreto”.

Las personas que solicitan estas canciones ansían la catarsis que el melodrama conlleva o al menos una liberación, un desahogo de esos sentimientos (Cf. Aranibar, 2011). A pesar de existir una contradicción y exageraciones que surgen en ese estilo musical debido a que las letras en su mayoría hablan de sentimientos de amor, desamor, pérdida, nostalgia y sueños imposibles el público oyente espectador las recibe con gozo y diversión. Esto se debe en parte al estilo personal que tiene, un ritmo único al cual se le puede adaptar diversos estilos y música (Triveño, 2012). El mariachi está enriquecido por las históricas voces prodigiosas y por la interpretación instrumental con arreglos que permiten hacer una identificación inmediata.

Es por eso la importancia del dominio y uso correcto de los *golpes de arcos* o los tipos de *ornamentación* fundamentales como *recursos musicales* para lograr transmitir a las canciones emociones y caracteres diferentes. Desde principios del siglo XVII, el violín fue el instrumento con mayor potencial sin explotar hasta entonces para la expresividad o la expresión individual. Robert Donington asegura que las cualidades

que se le han concedido a la familia del violín y su actual liderazgo no son tanto por su belleza de tono sino por su extraordinaria flexibilidad:

A excepción de la voz, pocos instrumentos tienen exactamente el mismo poder de modificar su calidad y volumen en el curso de una sola nota. El violín puede sostener su tono todavía más sin descanso; puede atacar cada nota con una variedad aún más amplia de estilos. Su gama de notas es mucho mayor y puede saltar sobre todo este rango con una agilidad casi inigualable. Tiene una asombrosa selección de cualidades tonales que tienen como consecuencia un perfecto control de tono, lo que permite a un buen intérprete para estar siempre adecuadamente en sintonía. (Donington, 1998, p. 46)

El violín dentro del mariachi es muy utilizado. Puede ser instrumento solista, y también parte de una agrupación de música clásica, popular y/o tradicional. Es así como dentro los instrumentos constitutivos del mariachi se instauran dentro de las cuerdas, interpretando la melodía, alternando contracanto con el cantante y se enlaza en la armonía común.

Por eso el violín dentro del mariachi tiene un papel esencial, instrumento melódico por excelencia junto a las trompetas, llevan el enlace y conducción de las frases musicales, su gran potencial de expresión aplicado a determinada pieza musical, le permite desdoblarse lo mismo en un papel protagónico haciendo solos acrobáticos, virtuosos o pasajes musicales con cambios de carácter y estados de ánimo diferentes; también puede ser acompañante, de relleno, cuando apoya a la armonía y los cantantes con figuras rítmicas largas en colchones armónicos y bloques acordales ligados o notas sueltas.

Es importante poseer y apoyarse con documentos e informaciones verídicas que expliquen la forma adecuada de interpretar el violín en la música de mariachi mexicana, que sirvan de guía metodológica para la formación, y aporten elementos técnicos para aquellos violinistas que no han tenido un acercamiento a la formación académica, aspectos técnicos del violín y que les ayudarán a la facilidad de la ejecución de las distintas piezas y géneros musicales de este estilo.

Es necesario un método práctico violinístico para el aprendizaje de este estilo, que en su mayoría se realiza por medio de la oralidad. Los músicos que se interesen por aprender y dedicarse no logran muchas veces hacerlo de la forma correcta, al no haber una pedagogía similar a las que tiene una universidad o conservatorio. Por otro lado, los músicos empíricos interpretan las canciones en su mayoría con dificultades

técnicas por no tener una buena base de solfeo y teoría musical. La academia del violín cuenta con muchos métodos técnicos para el aprendizaje y su ejecución correcta que aplicado a la interpretación de la música académica pueden aplicarse a otro tipo de música, cuenta con suficientes recursos que facilitan la realización del método a través de la extracción de ejercicios que contengan similitudes con las piezas que se ejecutan en el género mariachi como ejercicios preliminares para el estudio y mejoramiento de la misma.

Definiciones

El violín, concepto que significa viola pequeña, proviene de *violino*, diminutivo de *viola* o *viella*, palabra de origen italiano, el vocablo se inspira en el término francés *vyollon* (Greilsamer, 1978). Perteneció a la familia de cuerdas frotadas la cual también la conforman: la viola, el violoncello y el contrabajo. El sonido se obtiene por medio de un arco, el cual frota una cuerda, he ahí el origen de su nombre (Cordófonos). Las partituras para violín siempre usan la clave de sol, llamada antiguamente: “*clave de violín*”.

Surge en la segunda mitad del siglo XVI (Carreras, 1985). Posee una caja de resonancia en forma de ocho y un mástil desprovisto de trastes. Tiene cuatro cuerdas afinadas por quintas: *sol*₃, *re*₄, *la*₄, *mi*₅. Cuando se quiere atenuar el sonido, se aplica sobre el puente la *sordina*. El arco actual, presenta una medida que varía entre los 73 y los 75 cm de largo y cuyas cerdas pueden medir 66 cm de largo y entre 10 y 12 mm de ancho (Aguirre, 2013) y (Crespo, 2017).

En Italia, en el siglo XVII era popular, mas no era bien visto pues era tocado por músicos de tabernas y de aldeas, se consideraba para los plebeyos (Boyden, 1990). Su primer uso fue el acompañamiento de danzas en eventos sociales, a menudo como un elemento lúdico y desenfadado, unas veces doblando la voz humana, otras acompañándola. Luego la historia cambió (Greilsamer, 1978).

El violín está ligado al canto porque procura imitar el sonido de la voz humana. Los *recursos y adornos* de la técnica vocal se transfieren a la técnica violinística. Entre los utilizados pueden citarse: *el vibrato* (producido por la acción de la yema del dedo sobre la cuerda con un movimiento ondulante del antebrazo y la mano), *glissando* (deslizar los dedos de una posición a otra), trino (movimiento en el que el dedo pisa la cuerda de manera repetida y regular), entre otros (Carreras, 1985).

La palabra recurso, del latín *recursus*. Se refiere a la acción y efecto de recurrir. Medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende. Conjunto de elementos disponibles para resolver una necesidad o llevar a cabo una empresa. (Real Academia Española [RAE], 2023). Los recursos violinísticos se sustentan en una serie de fundamentos técnico-musicales que favorecen al violinista una mejor ejecución de una pieza.

En la práctica con el arco, se puede lograr: el *pizzicato* (pellizcar la cuerda), el *trémolo* (mover el arco arriba y abajo con rapidez), *vibrato* (de arco), *col legno* (tocar las cuerdas con la parte de madera, la varilla del arco), *sul ponticello* (tocar cerca del puente), *sul tasto* (tocar sobre el diapason). *chop* (muy reciente [1960] que consiste en realizar ritmos con la base del arco), *ricochet o gettato* (movimiento del arco basado en la elasticidad de la madera, golpe que depende del rebote natural del arco), entre otros recursos heredados del pasado y los que se van sumando con la experimentación constante de los violinistas.

Gracias a la teoría musical se puede reconocer la variedad y riqueza de matices en la interpretación violinística donde existen diferentes golpes de arco, entre ellos: *détaché* (cada nota se toca en un golpe de arco -mitad, tercio, cuarto), *détaché* de todo el arco o *gran détaché*, *son filé* (sonido mantenido) *bariolage* (alternancia entre las cuerdas) *legato* (se tocan enlazadas, ligan las notas en una misma arcada), *staccato* (se destacan las notas en un mismo golpe de arco seco sin levantarlo), el *louré* (una “acentuación” de cada nota), *staccato volante* (se separa levemente el arco de la cuerda entre cada ataque).

Otros golpes de arco: *spiccato* (se levanta y salta el arco entre cada nota con flexibilidad de las falanges), *sautillé o saltillo* (es el spiccato acelerado), *ricochet* (spiccatos ligados en una misma dirección del arco), *martelé* (movimiento de todo el brazo con un ataque en cada extremo), *lancé* (arcada rápida con poca presión), *balsatto* (se aprovecha el rebote natural del arco sobre las cuerdas), *fouetté* (término medio entre el *détaché* con acento y el *spiccato* en la cuerda), *collé* (pegado, se comienza presionando el arco). (Vieira, 2013).

El concepto adorno, es lo que se utiliza para embellecer, hacer más agradable o atractivo. Aquello que se pone para la hermosura o mejor parecer de personas o cosas (Real Academia Española [RAE], 2023). Según Vanesa Cordantonopulos, adorno en música son signos o notas pequeñas que se colocan antes o después de la nota principal. Son ornamentaciones que se agregan a la interpretación. Originarios de la época del clave y del clavicordio (siglo XVI), porque esos instrumentos no permitían tocar ni con matices ni con articulaciones, y se buscaba “adornar” las notas para crear un atractivo especial a la música que se ejecutaba.

En la música los *ornamentos musicales*, son florituras, sonidos o grupos de sonidos que se añaden a la melodía con una finalidad artística o expresiva. En el barroco, el intérprete decidía si hacía los indicados o los improvisaba (Grabner, 2001).

Por la teoría de la música pueden aplicarse los *adornos*, los más comunes son: la *apoyatura* (apoyar, es una nota que no pertenece a la melodía o al acorde), la *acciaccatura* (una nota no armónica tocada un tono o un semitono por encima o por debajo de la nota principal y luego liberada), el *grupeto* (rápida sucesión de un grupo de tres o cuatro notas que por grados conjuntos rodean a la nota principal), el *mor-dente* (alternancia rápida de una nota con la inmediata superior o inferior por grados conjuntos), el *trino* (alternar rápidamente dos notas adyacentes, por lo general, a un semitono o un tono de distancia).

Otros tipos de *adornos* que se emplean en la música son; el *trémolo* (la fluctuación o variación periódica en la intensidad, volumen o amplitud de un sonido), el *glissando* (pasar rápidamente de un sonido hasta otro más agudo o más grave haciendo que se escuchen todos los sonidos intermedios), la *fioritura* (-*calderón* o *fermata*- adorno escrito a la manera de una improvisación, por tanto el intérprete lo ejecutará según su propio criterio), la *bordadura* (una o más notas que rodean a la nota principal por grados conjuntos o cromáticamente superior o inferior), el *arpeggio* (ejecución más o menos rápida de los sonidos de un acorde) y la *cadenza* (estilo rítmico “libre”, y a menudo como exhibición virtuosística) (Carreras, 1985).

El desdoblamiento del violín

El violín se ha difundido por todo el mundo, instaurándose como “instrumento tradicional” en muchos países. Puede aparecer como solista, en las orquestas, grupos de cámara, en el mariachi, en la música árabe, en la música celta irlandesa, country, en el jazz, en el pop, en el rock, en la música de charanga en Cuba, entre otros.

En España, se utiliza en los verdiales (Romero, 2002). En los países anglosajones, al violín folklórico se le nombra *fiddle* (Thede, 1970). La introducción hacia fines del siglo XVI e inicios del XVII del violín en América del Sur se debe principalmente a los frailes jesuitas y franciscanos, muchos de ellos nacidos italianos como Domenico Zipoli (1688-1726). Su empleo varía de acuerdo con el folklore del territorio.

El tango tiene el violín como uno de sus principales instrumentos. En Venezuela se utiliza principalmente en la región de Los Andes para la ejecución de bambucos y vales de la región (Calzavara, 1987). En Chile, es común escucharlo en danzas

como la Periconá y en pasacalles en honor a santos y vírgenes (Claro & Urrutia, 1973). En México, su uso se extiende al *son huasteco*, *huapango*, *música calentana*, *música planeca* y *mariachi*. (Jáuregui, 1990).

El violín en el mariachi

El violín ha estado presente como instrumento principal de la tradición, tuvo algunos cambios en su estructura física y ha ido evolucionando para obtener sonoridades más fuertes y brillantes hasta llegar al mariachi moderno o popular donde sigue teniendo gran protagonismo e importancia.

En el mariachi tradicional indígena se optó por el uso de violines de górgoro, los cuales se fabricaban con madera corriente y su resonancia permitía un sonido más agudo y potente superando la duplicación de las cuerdas usado generalmente por los indígenas de los altos de jalisco, luego encontramos el violín cordófono de 4 cuerdas que es el que definió mayormente el color del sonido de mariachi, en el norte de Jalisco se encuentra el violín wixárika conocido como raweri. (Chamorro, 2006).

Con la llegada del mariachi moderno y con la inclusión de la trompeta surge la necesidad de la duplicación del violín para balancear el sonido con respecto a las trompetas pues estas sobrepasan al violín en intensidad y volumen, en un principio al incluirse las trompetas, el violín había perdido un poco el protagonismo que había tenido, debido a que los violinistas le dieron menor importancia a su instrumento al sentirse opacados por las trompetas. (Chamorro en Stanford, 2006).

Todos estos cambios y evoluciones que ha tenido el violín dentro del mariachi, hacen que la forma de ejecutarse y de generar la sonoridad sea distinta al que se aprende en las academias pues el sonido debe ser más fuerte, agudo y brillante esto no quiere decir que se abandone la técnica, sino que se emplea la misma para lograr sonoridades similares para caracterizarse en la interpretación y gusto de la música de mariachi.

El violinista generalmente toma prestado adornos y recursos de su acervo histórico y se acopla al conjunto de manera que crea ambientes sonoros, apoya la melodía principal, hace contracantos, rellena los espacios en los que el cantante tiene silencios y es sostén en la armonía. Siempre con el manejo de sus posibilidades técnico-musicales que le favorecen su status en la ejecución de su propio discurso musical.

El término mariachi, tiene varias hipótesis acerca de su procedencia. Dentro de ellas se reconoce al vocablo francés: *marriage*, matrimonio (boda); al maya *mariamchi*,

los que tienen mí misma sangre; al *otomí*: día de fiesta. Como se ha expresado, el mariachi es un género de la música tradicional y regional mexicana, también se les llama así a los músicos que se dedican a este género en particular (Jáuregui, 1990).

Cuando se habla del mariachi como grupo musical tradicional mexicano, se está reconociendo como insignia del país azteca. En su composición, agrupa entre siete y doce integrantes uniformados con el traje tradicional de charro³⁵. En noviembre de 2011, la UNESCO, inscribió a *El mariachi, música de cuerdas, canto y trompeta* como integrante de la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad (Sanz & Tejada, 2016).

Entre los autores y/o intérpretes de canciones para mariachi más relevantes figuran: Jorge Negrete (1911-1953), Antonio Aguilar (1919-2007), Pedro Infante (1917-1957), Miguel Aceves Mejía (1915-2006), José Alfredo Jiménez (1926-1973), Juan Gabriel (1950- 2016), Tomás Méndez (1926-1995), Rubén Fuentes (1926-2022), Gilberto Parra Paz (1913-2000), Vicente Fernández (1940-2021) y Manuel Esperón (1911-2011). En la actualidad hay presencia de agrupaciones de mariachi por todo el mundo.

En los mariachis antiguos de Los Altos de Jalisco, como el de Acatic, se localiza un recurso importante que superó el sentido de la duplicación de las cuerdas en favor del mariachi tradicional: el uso de los «*violines de górgoro*», manufacturados en madera un poco más corriente y cuya resonancia lograba un sonido más poderoso y agudo. Es importante también la presencia del violín *nixáríka* del norte de Jalisco, conocido como *raweri* (Jáuregui, 1990).

El violín ha sido uno de los medios de expresión indígena más importantes del siglo XX, por lo que el *raweri* le da al mariachi un sonido muy característico, de exposición de armónicos, que al oído acostumbrado al sistema temperado puede resultar desafinado. Algunos tipos de *raweri* son manufacturados en madera de pochota, y su sistema de clavijas para cuatro cuerdas metálicas es muy rústico. El puente es más bajo que el violín europeo y las cerdas del arco no se tensan, por lo que, en la ejecución, el violinista produce la tensión con los dedos (Jáuregui, 1990).

El violín en su devenir histórico, incluyendo su legado técnico-musical contribuye a enriquecer la música de mariachi con la inclusión de su timbre característico, así como de sus posibilidades específicas expresadas en adornos y recursos, para enriquecer las necesidades interpretativas y compositivas en este arte y en esta cultura.

35. “Charro” es un término empleado para los denominar a los habitantes de Salamanca. También se denominaba así a un tipo de traje empleado por los campesinos (mezcla del traje vasco y andaluz). En México, el traje contenía más oro y plata y el sombrero era más amplio que el de Salamanca por el sol. A diferencia de España, donde el traje charro es un símbolo provincial, en México es un símbolo provincial (Etimología de Charro, 2023).

Desde los análisis antropológicos y sociológicos se puede observar la riqueza de *recursos* empleados por el mariachi tradicional o popular, que se reflejan en el repertorio musical, la instrumentación y el estilo de tocar. Los *jarabes*, los *sones*, los *corridos*; la *tambora*, el *violín*, el *arpa* y el *guitarrón*, forman parte de esa auténtica diversidad. Según Arturo Chamorro (1994) estudios más específicos en lo que se refiere a la práctica musical del mariachi, reconocen que el verdadero sentido de este ensamble lo ofrece el estudio de variantes y estilos del son regional, sin los cuales resulta imposible entender el fenómeno de esta tradición.

Precusores en esta inquietud han sido los trabajos de Vicente T. Mendoza (1943), que propuso una distribución preliminar del son mexicano por regiones; los de Thomas Stanford (1980), que se refiere ampliamente a su caracterización rítmica y dotación instrumental en un ámbito compartido entre algunas regiones de Jalisco y Michoacán; los de Irene Vázquez Valle (1976), que precisa las variantes de una subregión a la que identifica musicalmente como el son del sur de Jalisco; los de Mark Stephen Folgelquist (1975), que nos ofrece una vasta colección de transcripciones musicales de los sones jaliscienses, para determinar, asimismo, elementos de ritmo y estructura, como lo hace también Rolando Antonio Pérez (1990) mediante ejemplos comparativos con los sones cubanos y otros de la Tierra Caliente michoacana y guerrerense. Un aporte muy particular es el de Jesús Flores Escalante y Pablo Dueñas Herrera (1990), y el más reciente testimonio del mariachi mestizo en Tecolotlán es el de Cornelio García Ramírez (1999).

Sobre la base de las figuras y herramientas tales como los diversos *golpes de arco* y *adornos* estudiados desde las materias teóricas de la música, es posible la diferenciación entre el mariachi *wixárika* y el *nahua* (figuras 1 y 2). Con ayuda de los estudios antropológicos, se puede apreciar, además, la enriquecedora presencia de la tercera raíz, africana, desde el sentido de la corporalidad y subyacente en el sentido del ritmo en la música y el baile de los sones y jarabes, así como la musicalidad y sensibilidad de la cultura ranchera (Jáuregui, 1990).

Figura 1
Fragmento de la partitura “El limoncito”, para violines

El Cuarteto Coculense

2. El limoncito

Violines

Vihuela

Voz 2

El li



Figura 2
Fragmento de la transcripción del “Son de llegada”, para violines

Transcripción del "Son de llegada", frases 1 a 6

MARIACHI ANTIGUO, JARABE Y SON

Frase 1. primer tema

Violines D A

Frase 2. primer tema con variación al final

D A D

Frase 3. segundo tema modulante a tono cercano

A

Frase 4. segundo tema modulante con variación al final

A



El arte del mariachi llegó a Cuba inicialmente a las zonas rurales y luego se extendió a las ciudades. Los vínculos culturales e históricos entre los dos países: México y Cuba, se fortalecieron con la presencia de la filmografía mexicana en su época de oro y la gran difusión en la radio cubana. También fue determinante la migración yucateca con su influencia y tradiciones que se arraigaron a la idiosincrasia del cubano.

Este tipo de agrupación aparece en las capitales de las provincias más importantes del país. En Las Tunas, el movimiento de artistas aficionados de la Casa de la Cultura “Tomasa Varona”, adiestrados y asesorados -sobre la base de asignaturas teóricas tales como solfeo, teoría de la música y armonía para elevar su nivel artístico y profesional- por instructores de arte, profesores de la Escuela Profesional de Arte “El Cucalambé”, del Centro Provincial de Superación “Francisco Muñoz Rubalcava”, Consejo Técnico de la Empresa Provincial Comercializadora de la Música y los Espectáculos “Barbarito Diez” y del gremio artístico: profesionales, artistas, directivos de las instituciones culturales y sociales, promovieron la creación en la década de los noventa del siglo pasado, el “Mariachi Tunas”. Así comenzó esta agrupación musical tunera que por más de 30 años cultiva esta música con esencia cubana.

Si se toman como sustento las disciplinas teóricas de la música, en lo fundamental el solfeo, la armonía y la teoría musical, en las diferentes piezas del repertorio de mariachi se pueden distinguir los recursos y adornos que se emplean. Por ejemplo: el clásico “Son de la Negra” de Blas Galindo (1910-1993), tiene tres partes. Comienza con el golpe “*détaché con todo el arco*” apoyado de un *vibrato* rápido de muñeca. Posteriormente el “*Spohr*” en la punta, el cual va aumentando la velocidad gradualmente hasta estabilizarse en un tiempo rápido mantenido. El cierre con corcheas en “*détaché lancé*” corto y *vibrato*, se lanza el arco en el talón rápido con pausas cortas, se le da paso a la parte siguiente en corcheas con ligaduras cruzadas, ligados de dos corcheas, negras en “*détaché porté*”. Mas adelante, final del motivo con *apoyatura breve* y respiración, como un diálogo de preguntas y respuestas. (figura 3)

Figura 3 *Fragmento de la partitura “Son de la negra”, para violines*

La Negra

Blas Galindo

Violín 1 **Slowly** "galloping" eighth notes (on the string, always!) *accl.*

ff stylistic note: play open string whenever possible!

Violín 1

ff

Violín 1

ff

A Allegro

f

f

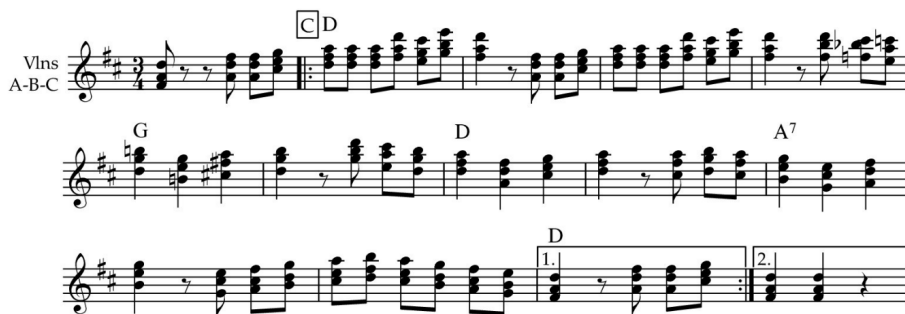
f

Puede añadirse el uso de adornos como la *apoyatura breve* para destacar, dar impulso inicial y movimiento; acentos en las corcheas con ligaduras cruzadas que permiten dar este efecto, el *glissando* como recurso muy empleado; el golpe de arco *spiccato* con la misma intención del picado que ejecutan las trompetas; el empleo del *martelé* en las figuras negras para dar un sonido percusivo y fuerte.

El danzón “Almendra”, de Abelardo Valdés (1911-1958) -clásico de la música cubana- género tan cultivado y de preferencia popular en México, fue adaptado y llevado al género bolero ranchero musicalailable por el “Mariachi Tunas”. Entre los recursos empleados se encuentran: el *pizzicato de la mano derecha* (+) para diferenciar y contrastar las partes cantables de las rítmicas. En el “solo” (segundo trío o parte de los violines) el uso del *legato* para resaltar esta melodía con un sonido cantable y tranquilo.

“El Jarabe Tapatío” de José de Jesús González (1800-1875), con el característico zapateo en compás vivo, mezcla diferentes ritmos, lo integran varios sones con un antecedente en el “Jarabe Gitano” (Jáuregui, 1990). Su introducción tiene una nota acentuada seguida por *trémolo* rápido que cierra con *vibrato* corto en dinámica *crescendo*. Luego combina pasajes en ligados y respuestas en *détaché simple*. La parte C, (figura 4), ranchera a 3x4 (tiempo de vals) con golpe *détaché simple*, en los finales los motivos son acentuados y con *vibrato*. Es un son de mariachi con golpe *détaché*. Tiene una parte que cambia a corrido, las corcheas del final del motivo se ejecutan en *staccato volante* y termina la obra con *trémolos*, igual que al inicio.

Figura 4
Parte C del Jarabe Tapatío (violines)



En los huapangos “Cucurrucucú Paloma” de Tomás Méndez (1926-1995) -figura 5-, “El Pastor” Cuates Castilla: José Castilla (1912-1994) y Miguel Castilla (1912-1979) -figura 6-, “La Malagueña” de Elpidio Ramírez (1882-1960) -figura 7-, “La Cigarra” de Raymundo Pérez y Soto (1908-1991) -figura 8- entre otros, las introducciones poseen ritmos marcados, en tempo más rápido, luego a través de un *ritardando* dan paso al cantante que hace gala de sus cualidades vocales. Se emplean *apoyaturas breves* y *dobles* en los instrumentos melódicos para dar movimiento y sustentar el *ostinato rítmico-melódico* de la base, los violines imitan el sonido de los flautines -ligero y ágil-; el uso de varios tipos de *détaché* según la dramaturgia del tema musical, la aplicación del *legato* como preguntas y respuestas al cantante apoyando la melodía, los violines y trompetas acompañan en un segundo plano en dinámica *mezzopiano* y *mezzoforte*.

Figura 5

Fragmento de la partitura “Cucurrucucú Paloma”, para violines

Cucurrucucú Paloma

Tomás Méndez
arr- Lincol Y. G.

Violines $\text{♩} = 120$

Violín 1 *rit.* $\text{♩} = 90$

Violín 2

Figura 6

Fragmento de la partitura “El pastor”, para violines

El Pastor
(Huapango)

Cuates Castilla

Violines **Andante**
♩ = 88 **4**

Violín 1

Violín 2

Violín 3

Violines

Figura 7

Fragmento de la partitura “La malagueña”, para violines.

La malagueña

Elpidio Ramírez
arr. José Martínez Jr.

Violines **♩**

Violín 1

Violín 2

Violín 3

Violines

Figura 8

Fragmento de la partitura “La cigarra”, para violines

La cigarra

Raymundo Pérez y Soto
arr. Rubén Fuentes
Trans. E. Ramírez

Violines

The musical score for Violines is written in 3/4 time and one sharp (F#). It consists of four staves. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp. It contains a series of eighth and sixteenth notes, with a repeat sign at the end. The second staff continues the melodic line with similar rhythmic patterns. The third staff starts with a boxed 'A' and a fermata, followed by an 8-measure rest, then a melodic phrase, a 3-measure rest, and a final melodic phrase. The fourth staff begins with a 2-measure rest, followed by a 'div.' (divisi) section with sixteenth-note chords, and ends with a final chord and a fermata.

En la “Fiesta del Mariachi” de José “Pepe” Martínez (1941-2016) en el inicio se utiliza el détaché acentuado o un martelé en las figuras negras siempre precisas, con carácter marcado y destacadas, el trino rápido antes del cierre final con un regulador dinámico en *crescendo*, reforzando el coro final para tener un cierre más enérgico al final (figura 9).

Figura 9

Fragmento de la partitura “Fiesta del Mariachi”

La Fiesta del Mariachi

José "Pepe" Martínez

The musical score is for a piece titled "La Fiesta del Mariachi" by José "Pepe" Martínez. It is a fragment of a larger score, as indicated by the double bar line and fermata at the beginning. The score is written for three violins (Vlín 1, 2, 3) and a brass section (Trompetas). The key signature is one flat (B-flat major or D minor) and the time signature is 3/4. The first three staves are for the violins, each starting with a forte (f) dynamic. The following four staves are for the brass section, also starting with a forte (f) dynamic. The score is written in a single system with a brace on the left side.

En “La venia bendita” se emplea y mezcla el *spiccato* y *détaché* acentuado en la introducción, se logra el mismo “toco” movido y parejo con una articulación destacada entre las trompetas y violines antes de la entrada del cantante y contrastando con las partes ligadas.

En el huapango “El gustito” de Elpidio Ramírez (1882-1960), en la introducción se usa el *détaché acentuado* y rápido con movimientos libres y apoyaturas dobles; el golpe *bariolage* después de la entrada inicial el violín solista brinda una demostración visual al público; pasajes virtuosos con arcadas combinadas complejas, ligaduras cruzadas de dos notas y ritmos percutidos llamativos; en la parte final de la pieza se hace un pasaje rápido en semicorcheas en *sautillé* como puente a un espectáculo virtuoso en *ricochet* y *col legno*.

En el pasodoble “El hidalguense” de Nicandro Castillo (1914 - 109 años) comienza con golpe *spiccato* en una frase descendente seguido de un acento fuerte al levantar el arco con una nota corta y articulación con punto para dar respuesta a la primera parte de esta frase, luego pasa al motivo en *bariolage* combinado con un *détaché* acentuado con sonido fuerte a la cuerda (se recrea así el carácter y estilo español) el vibrato debe ser de muñeca y ondulación rápida. Empleo de apoyaturas breves. El pasaje melódico con giros escalísticos en *spiccato* descendente, dinámica *forte* para un final en dobles cuerdas con *staccato volante* de dos notas.

Los recursos y adornos violinísticos son una parte importante de la música de mariachi y aportan una dimensión artística única en la interpretación de las obras. Un estudio sistemático de estos elementos puede ayudar a los violinistas, aficionado o profesionales, a desarrollar una mayor y mejor comprensión y dominio de la música de mariachi, permitiéndoles interpretar las obras con más autenticidad y expresividad. Además, puede aportar información valiosa para compositores, arreglistas, intérpretes y directores musicales, ayudándoles a crear y adaptar obras que reflejen las características del mariachi y que sean adecuadas para los diferentes niveles de habilidad de los intérpretes. Puede contribuir a la conservación de la herencia musical del mariachi, al permitir que esos contenidos sean transmitidos a las nuevas generaciones de músicos y sean mantenidos como parte integral de la tradición mexicana.

Desde su desarrollo histórico, el violín aporta conocimientos técnico-musicales que permiten diseñar literatura musical en la cual es líder, creando bienes artísticos a los cuales aporta su mágica sonoridad. Adapta sus características instrumentales específicas al servicio de las necesidades musicales a las cuales se le destina. Es proveedor de sentimientos y emociones además de satisfacer las necesidades estéticas.

Los recursos y los adornos violinísticos lo integran un conjunto de saberes, conocimientos, habilidades y destrezas que se interrelacionan y permiten la transformación musical de determinada partitura, atendiendo a la satisfacción de deseos, necesidades, expectativas, experiencia creativa y dominio interpretativo, además, por su medio se obtiene el acabado de la obra con su derivado placer estético alcanzado.

El estudio de los recursos y adornos en la música violinística para el mariachi es de vital importancia para preservar y transmitir la tradición musical del género. Un método práctico para la sistematización y aprendizaje de estos elementos dentro de este estilo puede contribuir a la conservación de la herencia musical de tan rica tradición cultural y artística.

El mariachi es México. Ha sembrado la semilla en el mundo entero y sigue rejuveneciéndose cada vez, instaurando y renovando su reinado. Música que no se detiene. Llega hasta la fusión, sin perder su esencia. Entre sus seguidores y ejecutantes hay de todos los grupos etarios. Está presente en todos los momentos de vida humanos. Describe pensamientos, emociones, sueños; es memoria histórica y cultural.

La música violinística de mariachi cumple una función estética, pues a través de ella se ve la esencia de mexicanidad y se percibe la belleza cultural y artística impregnada en cada interpretación. También cumple una función simbólica, al representarse por medio de notas, recursos y adornos el patrimonio mexicano, sus costumbres, su religión, folklore, lenguaje, vestimenta, sonoridad propia y distintiva.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, H. (2009). “¡¡¡El Mariachi, la Música de México!!!” En <http://artistasdesonora.com/blog/?p=126> (19/11/11).
- Aguirre, I. J. (2013). Estudio del arco del violín como una de las principales herramientas que apoyan al instrumentista en el desarrollo de su interpretación. Revisión hitórica de su desarrollo morfológico y elementos técnicos relevantes. Trabajo de grado. Proyecto curricular de Artes Musicales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes ASAB. <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/28364554-7ac8-4f03-8225-77ac-650b2aa7/content>
- Araníbar, A., R. (2011). “*Consumo cultural del melodrama en la música ranchera*” Tesis de licenciatura en Comunicación Social. Universidad Católica Boliviana “San Pablo, Cochabamba.
- Boyden, D. (1990). *The History of Violin Playing from its Origins to 1761: And its Relationship to the Violin and Violin Music*. Oxford University Press.
- Calzavara, A. (1987). *Historia de la música en Venezuela*. Editores Individuales
- Carreras, O. (1985). *Apuntes sobre el arte violinístico*. Letras Cubanas
- Carreras, O. (1990). *Metodología de la Enseñanza del Violín*. Pueblo y Educación.
- Chamorro, A. (1994), «La transregionalización del mariachi tradicional: de Michoacán a Colima y de Jalisco a Michoacán», en *Relaciones: Estudios de Historia y Sociedad*, vol.16
- Claro, S. & Urrutia, J. (1973). *Historia de la Música en Chile*. Orbe. XVI, núm. 60, otoño, Zamora: El Colegio de Michoacán
- Crespo, D. (2017). La evolución del arco del violín a través de la iconografía pictórica. Tesis Univ. Granada. Programa Oficial de Doctorado en: Arte, Universidad de Granada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. <http://hdl.handle.net/10481/48654>
- Donington, R. (1998). *La Música y sus instrumentos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Etimología de Charro*. (2023). <https://etimologias.dechile.net/charro>.
- Greilsamer, L. (1978). *Le violon l'alto le violoncelle. Hygiène anatomie Physiologie*. Editions d'Aujourd'hui.
- Hermes, R. (1982). *Origen e historia del mariachi*. México: Katun.
- Jáuregui, J. (1990), *El mariachi: símbolo musical de México*. INAH/Banpais.
- Martín Barbero, J. (2006). “La telenovela en Colombia: televisión, melodrama y vida

- cotidiana”. En <https://felafacs.org/dialogos/pdf17/barbero.pdf>
- Quispe-Agnoli, Rocío (2008). “Pathos, ethos y catarsis: la telenovela latinoamericana como apoteosis del melodrama”. En http://www.elhablador.com/dossier15_quispe1.html
- Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Romero, M. (2002). *Los Verdiales. Raíces del Folklore Andaluz*. Ediciones Sarriá.
- Sanz, N. & Tejada, C. (2016). *México y la UNESCO, la UNESCO y México. Historia de una relación*. UNESCO Office México. <https://unesdoc.unesco.org/ark:>
- Theede, M. (1970). *The Fiddle Book*. Oak Publications
- Treviño, E. (2013). *La riqueza rítmica de la música folklórica mexicana*. Recuperado de <http://rac.db.uanl.mx/id/eprint/2804/1/Famus6-0003.pdf>
- Triveño, A. (2012). “Mariachis, Letra y Música” Punto Cero, Año 17 – 1º Semestre 2012 pp 49-57. Universidad Católica Boliviana “San pablo” Cochabamba
- Vanesa Cordantonopulos. pianoaventura.com <http://www.pianoaventura.com> > ... PDF *Curso completo de Teoría de la Música* – PianoAventura.com
- Vega, H. (2010). *La música tradicional mexicana: entre el folclore, la tradición y la World music*. Historia actual on-line, (23), 155–169. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3671093>
- Vieira, C. A. (06 de 2013). https://estudiarelvioлин.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/golpesde_arco.pdf. Retrieved 2013, from https://estudiarelvioлин.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/golpesde_arco.pdf

Parte III
**Herramientas didácticas de organización,
innovación y estructura de la clase teórica de música**

Diseño didáctico para una clase teórico-práctica en música

Dargen Tania Juan Carvajal³⁶

Los núcleos teóricos de esta temática, por lo general, suscitan interrogantes que tienen diversas respuestas según el investigador y el contexto. ¿Qué es el diseño didáctico? ¿Qué importancia tiene? ¿Cuál es la estructura de un diseño didáctico? ¿Cuántas disciplinas se agrupan en el diseño didáctico de una clase teórico-práctica en la música?, entre otras. Como alternativa a estas interrogantes, se presenta un análisis del diseño didáctico de una clase con un corte metodológico que toma como punto de partida y sustento teórico a la Didáctica General. Se ofrece, además, un ejemplo desde una de las materias de la música considerada dentro del rango teórico-práctico: el Solfeo.

Las disciplinas o asignaturas teóricas constituyen pilares fundamentales en la formación del músico por su contenido universal y multidisciplinar que enmarca, entre otros, al conocimiento del lenguaje musical, la semiótica, la armonía, la estética, los factores socioeconómicos del arte musical, el rol de la música “...como lenguaje emocional, cuya significación está determinada por el contexto histórico-cultural” (Skriagina, 1993, pág. 20). A decir de Bernabé (2015), estas pudieran agruparse en bloques que circunscriben elementos histórico-artísticos, filosóficos, sociológicos-musicales, lenguaje musical, composición, fundamentos del lenguaje de la música, investigación e idiomas. Los bloques complementan y enriquecen a las disciplinas que agrupan las *asignaturas del ejercicio de la profesión*, es decir, aquellas más cercanas a su objeto (Álvarez de Zayas, 2001).

36. Doctora en Ciencias Pedagógicas por el Centro de Investigaciones Pedagógicas en La Habana, Profesora Titular, djcarvajal@isa.cult.cu, Universidad de las Artes, La Habana, Cuba.

Nunca esperé encontrar tanta fascinación en la investigación sobre la naturaleza de la teoría musical y la composición. Aspectos nuevos que se abren ante mí me enseñan por qué las reglas de las teorías musicales establecidas no podrían ser aplicadas a la música “moderna”, por qué pareció existir desde el principio una ruptura que desacredita o bien nuestra obra contemporánea o bien todo aquello que tomamos del pasado. Encuentro, para mi asombro, que estas teorías son erróneas en relación con la música contemporánea únicamente porque no son menos falsas en relación con la vieja música de la cual fueron deducidas; también que corrigiéndolas y precisándolas podemos establecer con nitidez y en su totalidad la inmensa estructura de la música. (Toch, 2001, pág. 15)

Aunque por lo general, las disciplinas que complementan la formación del músico se reconocen como materias teóricas, poseen un componente práctico que favorece el desarrollo de habilidades en los campos de la audición, la ejecución y la teorización de la música; lo cual se fundamenta desde la concepción y el modelo curricular para el diseño de la carrera.

El modelo curricular para la formación del músico describe los niveles macro, meso y micro que favorecen el diseño de la carrera teniendo en cuenta, entre otros aspectos, el rol que juegan y el lugar de las disciplinas de diferentes áreas del conocimiento. Su implementación es efectiva en el micro curricular, “...que consiste en planear cada uno de los espacios formativos propuestos en la malla curricular, ...” (Tobón, 2013, pág. 161). Es en este nivel donde se materializa el diseño didáctico, esencialmente como la planeación, desarrollo y autoevaluación de una clase.

Antes de iniciar la exposición sobre la estructura de esta forma organizativa del proceso pedagógico, se precisa enunciar las propiedades esenciales que definen los tres conceptos clave declarados en el título: música, clase teórico-práctica y diseño didáctico, este último considerado el eje temático de este trabajo.

Música y clase teórico-práctica. Su vínculo en el diseño didáctico

Los términos citados como núcleos teóricos se han arraigado tanto en el lenguaje cotidiano que ha sido difícil encontrar un significado en la literatura especializada actual, aun cuando se reiteran en los artículos estudiados (últimos 10 años). Respecto

a la música, en la mayoría de los casos manifiestan un carácter metodológico; se relacionan con la enseñanza ya sea en la educación infantil y básica general como en el proceso pedagógico para la formación del músico profesional.

En los diccionarios general y especializado, se plantea que el origen de la palabra **música** se sitúa en el griego *μουσική* (mousike) y su significado se relaciona con el arte y la musa; su génesis se encuentra en el término indoeuropeo “men”: pensar (Etimología de MÚSICA, 2023). Sin embargo, décadas de investigaciones han revelado que sus primeras manifestaciones nacen con el hombre. “Casi todos los pueblos primitivos entretejieron con leyendas los orígenes y el ejercicio musicales” (Herzfeld, 1996, pág. 3). Quizás esta sea la causa de los disímiles significados y funciones que se le atribuyen: melodía, ritmo y armonía combinados; sucesión de sonidos modulados que recrean el oído; arte de combinar los sonidos de la voz humana, de los instrumentos, o de unos y otros a la vez para producir deleite conmoviendo la sensibilidad, ya sea alegre o triste; entre otros (Diccionario de la lengua española, 2001); “...idea que hay detrás o más allá del sonido...” (Maconie, 2007, pág. 26). Todo lo que se enmarca dentro de “...cuatro elementos esenciales: el ritmo, la melodía, la armonía y el timbre...Es su efecto combinado -la red sonora inextricable, que forman- lo que más importa a los oyentes” (Copland, 2004, pág. 47).

La música es un campo de la expresión humana que ha demostrado ser refractario a los análisis realizados desde una teoría convencional. Es un proceso de información que opera simultáneamente sobre múltiples niveles generando una serie de respuestas que van de lo más básico y físico a lo más inaprensible y abstracto. (Maconie, 2007, pág. 16)

Con el fin de encontrar una definición genérica del término música se revisaron artículos y capítulos de libros en los que observamos algo peculiar; en la mayoría de los casos se declara una función como su significado, la cual se asocia como medio de comunicación.

La música puede ser funcional en situaciones de incertidumbre social porque parece presentar una ‘señal honesta’ pero que permite una indeterminación semántica (y así el espacio para la interpretación individual del significado) en el ‘mensaje’ que está siendo comunicado, al mismo tiempo que provee un marco para el surgimiento y el mantenimiento de un sentido fuerte de afiliación interpersonal. (Cross, 2010, pág. 14)

La intención del acercamiento a una definición ha sido para declarar elementos que, por su esencia, favorezcan la identificación de aspectos imprescindibles en la preparación de una clase. Con este propósito se continuó el estudio de referentes teóricos.

Warminster (1990), en el prólogo del libro “La música como concepto”, expone una problemática dada por la diversidad de disciplinas que se articulan desde la música:

El problema radica en que se encuentran dispersas en una amplia gama de ámbitos de estudio e investigación, y los especialistas en historia de la música, composición, acústica, ingeniería de sonido, filosofía y psicología de la percepción, anatomía del oído y el cerebro, o diseño de instrumentos musicales parecen tener dificultades en comunicarse mutuamente.” (Maconie, 2007, pág. 9)

Copland (2004) ofrece una división imaginaria para comprender la música. Expresa que existen diferentes planos: el de la *audición musical* o *sensual*, enunciado en primer lugar, en el que declara que “...el elemento sonoro varía con el compositor” (pág. 28); como segundo plano presenta el *expresivo*, dada la capacidad que tiene toda música de alcanzar el área afectiva de las personas según el momento, aunque no puedan “...definir sus reacciones musicales...” (pág. 30); y en tercer lugar distingue el *puramente musical*.

El auditor inteligente debe estar dispuesto a aumentar su percepción de la materia musical y de lo que a ésta le ocurre. Debe oír las melodías, los ritmos, las armonías y los timbres de un modo más consciente. Pero sobre todo, a fin de seguir el pensamiento del compositor, debe saber algo acerca de los principios formales de la música. Escuchar todos esos elementos es escuchar en el plano puramente musical. (pág. 33)

Aprender a escuchar la música de un modo más consciente invita a repensar lo planteado por Warminster (1990), como apertura de su prólogo: “La música es una experiencia que la mayoría de la gente disfruta, pero muy pocos entienden de verdad” (Maconie, 2007, pág.9). Ello constituye una expresión de la importancia del estudio de las materias teórico-prácticas.

En síntesis, la música combina cuatro elementos primarios: melodía, ritmo, armonía y timbre. Constituye un medio de comunicación entre el compositor, el intérprete y el público; opera simultáneamente en varias áreas de la personalidad; y tiene un carácter multidisciplinar que revela la presencia de un campo amplio y diverso.

Esto provoca la necesidad del análisis del proceso pedagógico que, desde el diseño curricular, favorece la elaboración del didáctico; lo cual revela la conexión con el diseño didáctico de la clase.

Para muchas instituciones la enseñanza de la música contribuye a desarrollar conocimientos y habilidades generales, específicas y valores. Incluyen -además de los contenidos propios del modo de actuación visible en las diferentes disciplinas- la concepción estética, la sensibilidad artística, el análisis y valoración histórica, el ejercicio de la crítica, adentrarse en los conceptos científicos de la música, valorar el patrimonio musical, entre otros. De esta forma se aspira a lograr una formación artística de calidad, que aumenta su rigor con el nivel educativo, hasta alcanzar los "... conocimientos científicos, tecnológicos y los procedimientos técnicos especializados desde un enfoque teórico-práctico adecuado no sólo a los requerimientos del sector productivo, sino también a la preservación y renovación de las artes" (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s/f). Por consiguiente, se recapitula sobre su carácter multidisciplinar, lo cual complejiza la preparación de la clase como forma organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tipología de la clase es diversa según el objeto de estudio del autor que la refiera. En los momentos actuales se reiteran la clase teórica, la práctica, la clase encuentro, la independiente, la virtual, la invertida, entre otras. Desde el pasado siglo, Álvarez de Zayas (1996) ofrece una clasificación general acorde con la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje; actualmente, se observan puntos de encuentro con esta clasificación en Rodríguez, Chércoles, Santiesteban, Ricardo y Uriarte (2017), y Nolasco (s/f), quienes ofrecen nuevas perspectivas.

♪ Clase de introducción de nuevo contenido (teórica, en lo fundamental la conferencia); predomina la actuación del profesor que presenta los aspectos teóricos generales, ejemplifica, e indica métodos de trabajo y los fundamentos del objeto de estudio de la disciplina o asignatura.

♪ De asimilación o desarrollo del contenido (práctica), se enfatiza la formación o el desarrollo de habilidades con base en los conocimientos teóricos para aplicar métodos, ejecutar ejercicios, generalizar, profundizar y enriquecer los conceptos en situaciones concretas.

♪ De sistematización (seminario, taller, etc.), se orienta a que el estudiante integre contenidos y encuentre nuevas cualidades resultantes.

♪ De evaluación del aprendizaje, se constata el cumplimiento de los objetivos proyectados.

Respecto al carácter teórico o práctico de la clase, en la actualidad teoría y práctica se integran en cualquiera de las variantes. Es por ello que otorgarle un criterio de clasificación, dependerá del objeto de estudio del investigador y tendrá un carácter metodológico.

...la enseñanza no deberá llevar a las alumnas y alumnos a la práctica por la práctica, sino promover que en la unidad dialéctica teoría – práctica, se apropien de manera consciente de las generalizaciones teóricas que les permitan operar con conceptos, leyes, establecer nexos y relaciones; todo lo cual favorecerá el desarrollo de un pensamiento reflexivo y que el aprendizaje adquiera significado y sentido para ellos. (Zilberstein, 2019, pág. 19)

Muchos investigadores reconocen como atributos de una clase: a) es un sistema; b) tiene como punto de partida un objetivo que define y limita el contenido; c) su nivel corresponde al desarrollo del estudiante. Estos atributos justifican la flexibilidad y diversidad en su estructura metodológica; en consecuencia, sólo es posible trazar pautas que sirvan de orientación y su diseño dependerá, en primera instancia, del grado de dificultad de la disciplina, así como de la preparación y creatividad del profesor. La premisa fundamental para la clase es el estímulo al estudiante para que desarrolle habilidades por medio de su actuación, bajo la orientación del docente (Garrote, Garrote, Jiménez, 2016; Ontoria, Gómez, Molina y Sánchez, 2023).

...el estudiante pasa a ser el responsable de su propio aprendizaje. Tanto a nivel individual (se prepara, pregunta sus dudas, y si quiere, puede ir más allá de los contenidos mínimos) como a nivel grupal, que sería el caso de un grupo en el que los alumnos se hacen preguntas y buscan respuestas más allá de los contenidos del examen. En esos casos, el papel del profesor consiste responder sus preguntas, en abrir nuevas puertas, e invitarles a ir más allá del examen. (Guardiola-Víllora, y Pérez-García, 2017 pág. 412)

Para facilitar que el estudiante sea el protagonista central de la clase se recomienda, durante la planeación o diseño didáctico, tener en cuenta las ideas siguientes:

- ♪ El profesor como referente que enseña demuestra y facilita.
- ♪ La clase como modelo de comunicación metodológica.
- ♪ Énfasis en la valoración individual y colectiva de los resultados.

- ♪ Equilibrio entre las actividades presencial e independiente.
- ♪ Combinación de métodos y técnicas participativas.
- ♪ Aplicación de los conocimientos precedentes y de interdisciplinariedad según el objeto de estudio.
- ♪ Evaluación sistemática sobre la base de la participación de los alumnos, la observación pedagógica y otras técnicas evaluativas.

La comprensión de la dialéctica entre teoría y práctica en la clase de música, la premisa del estudiante como responsable de su formación y las recomendaciones para lograrlo, así como el conocimiento de los atributos de la clase se vinculan durante el diseño didáctico.

El diseño didáctico de una clase teórico-práctica en la formación del músico. Una derivación lógica

Durante la elaboración del diseño didáctico es preciso regresar al diseño curricular como proceso de construcción, ejecución y valoración del currículo que, sustentado en una concepción curricular, describe las exigencias para la formación del profesional. Este refleja las diferencias entre los niveles de generalidad en su planeación, desde el nivel macro hasta el micro, desarrollado desde una disciplina, asignatura o clase.

El diseño curricular se concreta en tres componentes fundamentales con una relación lógica: perfil profesional, plan de estudios y programas docentes (Sanz, González, Hernández y Hernández, 2003). Estos documentos reflejan la concepción curricular y, en consecuencia, la didáctica³⁷ -directamente relacionadas-, así como sus respectivos modelos³⁸, para la derivación lógica de los objetivos, competencias y contenidos a desarrollar por el docente.

La concepción y los modelos curricular y didáctico, por lo general, constituyen documentos resultantes de investigaciones. Su esencia se precisa en el plan de es-

37. En la literatura especializada es amplio el espectro de criterios respecto a las concepciones curricular y didáctica; sin embargo, en ambos casos se reitera su carácter eminentemente teórico y sistémico; así como su función rectora para los diseños curricular y didáctico (Vila, 2011; Fonseca y Gamboa, 2017; Zamora, Rodríguez, Rojas, Chamizo, León, Almanza, Molina, Benítez, y Cañizares, 2019; Gutiérrez, 2020; Gil, Alfonso, Meléndez; y Páez, 2021; Zamorano, 2021).

38. De la concepción se derivan los modelos como su representación. Esta herramienta ofrece una idea metodológica para la ejecución del proceso las relaciones esenciales que se deberán establecer entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje (Morales y Álvarez, 2023).

tudios de la carrera, puntualmente en: fundamentación, objetivos, perfil del egresado, mapa o malla curricular, indicaciones metodológicas y de organización³⁹, entre otros elementos que favorecen la derivación lógica de la disciplina hasta el diseño didáctico de la clase.

A finales del pasado siglo comienza a tomar auge una concepción didáctica desarrolladora que sustenta el carácter rector de los objetivos, la atención a las condiciones del proceso y entrega al estudiante la responsabilidad en su formación (Zilberstein y Olmedo. 2015). Bajo sus principios, la actividad docente se estructura desde posiciones reflexivas que motiven la participación, estimule el desarrollo lógico del pensamiento y la interacción e intercambio con el colectivo.

Una vez conocido este sustento teórico se procede a revisar los programas de la disciplina y sus derivaciones (el programa sintético y el analítico⁴⁰) que facilitan la idea de la secuencia lógica del diseño didáctico.

Aunque es variada la bibliografía sobre el diseño didáctico, en pocos casos se ha podido encontrar una definición general ya que cada investigador le contextualiza en correspondencia con su objeto de estudio. Pérez (2018) propone una definición que, en síntesis, indica que el diseño didáctico refleja los rasgos esenciales de la disciplina o asignatura según el contexto en que se desarrolle y la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje que revela la articulación de sus componentes.

De modo similar, en la literatura especializada referida a los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje se declara su enunciado, relaciones y representación. La variedad de elementos descritos como tal, indica la evolución y contextualización de la Didáctica como teoría que sustenta la dinámica de dicho proceso. En general, entre los componentes se reiteran: objetivo, contenido, método, medios, formas organizativas, evaluación, docente, estudiante y grupo, articulados como un sistema para obtener el resultado esperado.

39. Aspectos extraídos de las páginas web o documentos normativos de las universidades (Secretaría Académica Universitaria, 2007; Facultad de Música FaN UNAM, 2008; Ministerio de Educación Superior, 2019; Centro de Iniciación Musical Infantil-Xalapa [CIMI], 2018; Dirección de Asuntos Académicos, 2018; Unidad Académica de Artes [UAAUAZ], 2021; Unidad Académica de Artes, s/f).

40. “Representan una ruta que seguir, a partir de la reflexión de las intenciones de la unidad de aprendizaje que se está programando” (Colectivo de autores, 2020, pág. 7).

Apuntes para el diseño didáctico de una clase de Solfeo en la Licenciatura en Música

Las ideas iniciales para la elaboración del diseño didáctico de una clase surgen en la *etapa de preparación* donde se realiza la búsqueda y sistematización de saberes sobre el tema, así como la puntualización de la dinámica interna de la clase. Se despliegan en la *etapa de desarrollo* con la ejecución de tareas docentes y la articulación armónica de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, se valoran en la *etapa de análisis*, en la cual el docente recapitula sobre la implementación del diseño y considera las críticas que favorezcan el mejoramiento de su desempeño y del proceso.

La secuencia lógica y contenido del diseño didáctico dependen del contexto, año que se cursa, de las disciplinas o asignaturas precedentes, propias del año y subsiguientes, que favorecen la relación interdisciplinaria con la materia en cuestión. De esta forma, cada actividad docente tendrá una estructura diferente y flexible.

La cantidad de variables a tener presente es amplia, por lo que no es posible ejemplificar todos los aspectos a recapitular en cada etapa. No obstante, se ofrece una posible variante del diseño didáctico de una clase tomando como referencia un programa de solfeo. Sobre este término, dada su polisemia, se adoptó la posición de Borne (2019) en su sentido amplio: "...la asignatura que desarrolla el oído, la imagen musical, la habilidad de leer y cantar melodías desde la partitura, etc.," (pág. 26) donde se precisa su rol de asignatura.

La **etapa de preparación** es, por lo general, la más compleja y laboriosa. El docente reúne la información para la organización interna de la clase. En un inicio se sugiere atender a las dimensiones: *teórica o especializada* (desde la rama del saber que se estudia), *metodológica* (articulación armónica de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje), *tecnológica* (aprovechamiento del potencial tecnológico), y *organizativa* (coordinación, orden, cumplimiento de lo acordado y normado).

Dimensión teórica o especializada. En el programa de solfeo tomado como referente, se enuncia lo peculiar de la lectura e interpretación de una partitura, teniendo en cuenta las diferencias en claves, entonación, ejecución de compases y ritmos, así como la discriminación auditiva de los elementos melódicos y armónicos argumentados desde una base teórica; con lo que se inicia la caracterización de la asignatura.

Los objetivos se pueden enunciar en tres niveles: generales⁴¹, específicos⁴² y particulares⁴³; lo que establece límites para el desarrollo del contenido y la proyección de tareas docentes. Dado el tiempo preconcebido en el programa y la periodización de las clases, se recomienda que el docente reflexione sobre las variables que se integran en la actividad lectiva para que formule los objetivos concretos que podrá cumplir. Al elaborarlos debe considerar la habilidad a desarrollar, el contenido esencial, las condiciones en que se ha de lograr y los criterios evaluativos generales; asimismo, dada la concepción didáctica desarrolladora asumida, se escribirán en función del estudiante, serán comprensibles, alcanzables y medibles. Un ejemplo de la posible derivación lógica del objetivo desde el plan de estudio hasta el diseño didáctico se presenta en la tabla 1.

41. Describen lo que se desea alcanzar al concluir la materia con un grado máximo de generalidad.

42. Derivados de los generales, favorecen la organización del contenido por temas con una secuencia lógica y progresiva.

43. Especifican los conocimientos y habilidades a alcanzar de manera progresiva en cada período y el crecimiento paulatino del grado de dificultad.

Tabla 1*Ejemplo de derivación lógica para la formulación del objetivo de la clase.*

Objetivos				Variables o aspectos para reflexionar
Plan de estudios	Programa de la asignatura	Programa sintético y analítico	Diseño didáctico de una clase	
Proporcionar conocimientos teóricos y prácticos del lenguaje musical que permitan su identificación en la práctica y la escucha	Comprender los aspectos teóricos prácticos solfeo como recurso y para acceder a la interpretación musical de una partitura instrumental, en un ámbito de disciplina y respeto.	Cantar melodías en la escala de Do mayor, de forma individual y en colectivo.	Conocer las notas musicales en el pentagrama, situados en la clave de sol, propiciando la identificación del sonido y una lectura con fluidez, de forma individual y en grupo. Escribir las notas musicales en clave de sol en la segunda línea del pentagrama.	Nivel, duración de la actividad lectiva, cantidad de estudiantes, características individuales y grupales, instrumentos que estudian, asignaturas precedentes, del año o subsiguientes.
Desarrollar la sensibilidad, disciplina, constancia y compromiso de los niños a través de las diferentes experiencias educativas brindadas por el centro.		Discriminar auditivamente melodías simples, así como intervalos de tercera mayor, tercera menor y quinta justa...		
Compartir conocimientos teóricos y prácticos que le permitan al estudiante, tener una base sólida para darle continuidad a su actividad artística		Ejecutar precisión ritmos con los de redonda, negra, y sus silencios, y ritmos de dos corcheas y cuatro semicorcheas; ...		

Fuente: elaboración propia.

El contenido, expuesto de manera general por la subordinación que tiene respecto a los objetivos en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, responde al objeto de estudio de la asignatura, por lo que estarán presentes: la lectura en diversas claves, y los elementos esenciales (melódicos, rítmicos, armónicos y timbre). Este se planifica según su grado de dificultad y las actividades presenciales y de estudio independiente, cuidando su equilibrio a partir del nivel, la caracterización de los estudiantes, así como el intervalo de tiempo entre una y otra clase. Sobre la base de los objetivos propuestos se muestra un posible contenido (tabla 2).

Tabla 2
Alternativa del diseño del contenido con base en los objetivos propuestos.

Contenido en el programa de la disciplina	Objetivos en el diseño didáctico de la clase	Contenido de la actividad -diseño didáctico-	Observaciones
Reconocimiento, escritura y lectura de notas en el pentagrama en clave de Sol y en clave de Fa en cuarta. ...	Conocer las notas musicales en el pentagrama, situados en la clave de sol, propiciando la identificación del sonido y una lectura con fluidez, de forma individual y en grupo. Escribir las notas musicales en clave de sol en la segunda línea del pentagrama.	El pentagrama, la clave de sol en segunda línea, las notas musicales en Do M. Entonación de melodías simples y cortas, y la escala de Do M. Reconocimiento, en el pentagrama, de las notas de las melodías estudiadas. Escritura de notas en clave de sol en segunda línea.	♪ Proyección paulatina del contenido con una secuencia lógica sobre la base de las características de los estudiantes y del grupo. ♪ Tener presente que el contenido abarca conocimientos, modos de actuación, experiencias y sistema de normas y relaciones, lo que indica la necesidad de atender a las asignaturas o disciplinas que, desde la clase, pueden vincularse (relaciones interdisciplinarias).

Fuente: elaboración propia.

Las relaciones interdisciplinarias implican la articulación de asignaturas precedentes, las del propio año académico, y las subsiguientes, descritas en la malla o mapa curricular. Favorecen la motivación para el estudio y desarrollan habilidades específicas relacionadas con su perfil profesional. De acuerdo con ello, el conocimiento de los instrumentos que se estudian propicia la ejemplificación de particularidades tales como la lectura en diferentes claves y la transportación. Reiteramos que la formulación de los objetivos y la selección del contenido de la clase es flexible por la cantidad de variables a observar; la sencillez de los ejemplos propuestos es para favorecer la comprensión.

Una vez declarados los objetivos y el contenido, se procede a reflexionar sobre el modo en que se articularán los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) -*dimensión metodológica*-. Desde esta dimensión se materializa su dinámica teniendo en cuenta que, en la concepción didáctica asumida, el objetivo es el elemento rector del proceso, a partir de él se proyecta el contenido, el tipo y modo en que se desarrollarán los ejercicios, la forma en que se emplearán los recursos, la concepción de evaluación, la organización para la participación de los estudiantes como centro del proceso y la interacción con el grupo.

Para las clases de solfeo se sugiere que la evaluación sea sistemática, fundamentalmente con el empleo de técnicas e instrumentos que propicien la comprobación del cumplimiento y efectividad de los objetivos, las más frecuentes son: observación, preguntas de control y pruebas pedagógicas. Una evaluación presupone la observancia de la correspondencia con la profesión, la selección de instrumentos, el rigor del procedimiento, el procesamiento de la información acorde con el tiempo requerido, la caracterización del estudiante, la sistematicidad y la creatividad. En consecuencia, durante el diseño se ha de tener presente el tiempo de revisión y corrección de las tareas docentes.

Con base en los ejemplos puestos en las tablas 1 y 2, en la 3 se muestra una posible alternativa del modo en que se proyecta el desarrollo del contenido.

Tabla 3

Alternativa para el diseño didáctico desde la dimensión metodológica.

Componentes del PEA	Ejemplos	Observaciones
Objetivo	Conocer las notas musicales en el pentagrama, situados en la clave de sol, propiciando la identificación del sonido y una lectura fluida, de forma individual y en grupo. Escribir las notas musicales en clave de sol en la segunda línea del pentagrama.	Los objetivos proporcionan los límites para la determinación del contenido de la actividad lectiva.

Contenido	El pentagrama, la clave de sol en segunda línea, las notas musicales en Do M. Entonación de melodías simples y cortas, y la escala de Do M. Reconocimiento, en el pentagrama, de las notas de las melodías estudiadas. Escritura de notas en clave de sol en segunda línea	♪ Introducción paulatina de los contenidos en correspondencia con el avance de los alumnos, debe ser asequible. Una variante puede ser: conocimiento, reconocimiento, escucha, escritura, lectura y entonación. ♪ Secuencia lógica del contenido desde la teoría, la práctica o la intuición según las condiciones del proceso y la percepción del docente y las características del grupo. ♪ Provisión de ejemplos prácticos atendiendo al carácter multidisciplinar de la música y a la influencia de otras asignaturas, de tal forma que se motive al estudio de los contenidos proyectados para la clase. ♪ La tarea docente para el estudio independiente no debe ser una repetición de lo visto en la clase. ♪ Tendrá como fin ampliar conocimientos, desarrollar habilidades, o complementar y ampliar el espectro de saberes del estudiante. ♪ Tener presente en la proyección del contenido la sistematicidad presente en los temas de la disciplina.
------------------	--	--

Método	Orales, trabajos con textos, intuitivos, prácticos, trabajo independiente, explicativo e ilustrativo y reproductivo.	♪ Se proyecta la combinación de métodos en correspondencia con el objetivo propuesto. ♪ Tener presente que, además de los mostrados en el ejemplo, existen la exposición problemática y la búsqueda parcial o heurística, que pueden emplearse en actividades o niveles más avanzados. ♪ Para el solfeo, es importante seleccionar métodos que propicien la participación individual y colectiva, el desarrollo paulatino del contenido teniendo en cuenta el avance del grupo, así como la atención diferenciada procurando mantener la dinámica de clase y la motivación orientada hacia el aprendizaje. ♪ Tener en cuenta que la música es un medio de comunicación que puede emplearse durante la ilustración o demostración en los diferentes ejercicios o ejemplos. El profesor desarrollará habilidades que, de acuerdo con su preparación y los recursos disponibles, le permita una buena comunicación con los estudiantes.
--------	--	--

Medios	Pizarrón (liso y pautado), libros, videos, teclado o piano, fotocopias de materiales complementarios, computadora y bocinas.	♪ Durante el diseño didáctico se seleccionarán los medios de enseñanza-aprendizaje o recursos didácticos que mayor probabilidad tengan para el desarrollo del contenido. ♪ Se proyectan, además, los medios necesarios para el trabajo independiente del estudiante según el potencial a su alcance y las posibilidades de realización de la tarea.
Forma organizativa	Clase	Prevista desde el programa.
Evaluación	Dictado de sonidos y entonación de la escala Do M.	La evaluación es frecuente o sistemática, responde al objetivo y aumenta su rigor en correspondencia con el contenido. Se fomentará la autoevaluación y evaluación colectiva.
Profesor	Orientador, facilitador	El rol del docente se corresponde con la concepción dinámica que se asuma. En la clase que combina teoría y práctica, debe ser creativo, explicar, demostrar, ejemplificar, orientar y preguntar motivando la participación activa del estudiante.
Estudiante	Centro del proceso de enseñanza-aprendizaje	Se propicia la participación activa del estudiante teniendo en cuenta: ♪ El estudiante es responsable de su formación. ♪ Su trabajo es consciente y creador. ♪ Se compromete con el proceso y proyecta su aprendizaje.

Grupo	Se proyectan actividades que propicien la participación del grupo de manera coordinada, efectiva y disciplinada.	El trabajo colectivo propicia el alcance de la zona de desarrollo próximo de manera que, con ayuda de otros, se llegue a un nivel que le permita continuar ejecutando actividades de mayor complejidad. En colectivo se fomentan la comunicación asertiva, el respeto y la socialización.
-------	--	---

Fuente: elaboración propia

La *dimensión tecnológica* invita a la observancia del potencial de recursos disponibles para el tema y la clase. En los momentos actuales los recursos son diversos, la existencia de plataformas, ambientes y espacios virtuales pone a disposición de los estudiantes un amplio espectro de referentes para el estudio. El docente los selecciona según la posibilidad real de empleo para el logro del objetivo y de acuerdo con los que estén al alcance de los estudiantes y el grupo, tanto para la actividad lectiva como para la independiente.

Desde la *dimensión organizativa* se atiende el cumplimiento de las normas descritas en el proyecto educativo y reglamentos de la institución, así como las normas de convivencia y participación acordadas, por lo general, desde el primer día de clases.

Es necesario enfatizar en que la estructura y contenido del diseño didáctico no se puede enmarcar en pautas inflexibles. La articulación entre los componentes del proceso depende de la concepción didáctica que se asuma, del contexto, del nivel de dificultad de la asignatura, de las condiciones, de la motivación del grupo, de la preparación del docente y de las características de los estudiantes.

La *etapa de desarrollo* constituye un reto para el profesor, debido a que pone a prueba la efectividad del diseño didáctico proyectado y la creatividad del docente para cambiar la dinámica de la clase acorde con las situaciones concretas que van surgiendo.

En la introducción de la clase, el profesor propicia la motivación y realiza el diagnóstico para confirmar el cumplimiento de las tareas docentes y las dificultades presentes durante la consolidación del contenido estudiado; si es necesario, puntualiza elementos organizativos para la actividad. En esta etapa, se reflexiona sobre la teoría que se enmarca en el tema en cuestión y se ejemplifica o ejecuta desde la

práctica, de manera individual o grupal, incrementando el grado de dificultad de acuerdo con los objetivos y el avance del estudiante y del grupo. Durante el cierre, se valora a priori el cumplimiento de los objetivos, se precisan las particularidades del contenido, se orienta la tarea docente indicando su fin, tiempo de presentación, recursos bibliográficos, forma de presentación y cómo será evaluada. Asimismo, se enuncia el tema de la próxima actividad.

La *etapa de análisis* es de reflexión y corrección. El docente debe asumir una posición autocrítica, rememorar cada elemento del diseño didáctico y valorar su ejecución en la práctica. Anota las dificultades observadas, explora las posibilidades de mejora atendiendo a la disponibilidad de recursos, los resultados de investigaciones aplicables a su asignatura, las deficiencias de los estudiantes, y las buenas prácticas de otros docentes e instituciones, de manera que pueda proyectar acciones que favorezcan el mejoramiento del desempeño docente y el perfeccionamiento del diseño didáctico de la clase.

Conclusiones

Las disciplinas teórico-prácticas constituyen pilares fundamentales en la formación del músico profesional. Su contenido multidisciplinar fundamenta la génesis y evolución de la música, y complementa el desarrollo de habilidades prefijadas en los modos de actuación de los diversos perfiles de egreso.

Los atributos de una clase de solfeo, desde una concepción didáctica desarrolladora, consideran al objetivo como elemento rector que propicia y guía la dinámica existente entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre sus premisas se sitúa al estudiante como responsable de su formación, y se propicia la participación, el intercambio y la motivación para el estudio y la ejecución de actividades que fomenten el desarrollo de habilidades.

El diseño didáctico de una clase de solfeo tiene su origen en la derivación lógica del plan de estudio y los programas de la disciplina. Refleja la dinámica de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con la concepción didáctica que se asume, el contexto en que se desarrolla, el grado de dificultad enunciado en los objetivos, las características de los estudiantes y del grupo. Se proyecta durante la etapa de preparación como idea que se va erigiendo según la dinámica que concibe el docente, se pone en marcha durante la etapa de desarrollo y se evalúa y perfecciona en la etapa de análisis.

Una descripción de la estructura y contenido del diseño didáctico sólo es posible de forma metodológica, para sentar pautas que sirvan de orientación, dadas las variables que es preciso atender al preparar una clase.

Referencias Bibliográficas

- Vila, D. (2011). Las concepciones de curriculum y su importancia en la elaboración de un doctorado curricular en estomatología. *Revista Cubana de Estomatología*, 48(3), 301-314.
- Fonseca, J. J. y Gamboa M. E. (2017). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Revista REDIPE*, 6(3), 83-112. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/211>.
- Álvarez de Zayas, C.M. (1996). *Didáctica. La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Álvarez de Zayas, C.M. (2001). *El diseño curricular*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bernabé, M.M. (2015). Formación para la Ciudadanía Intercultural. ¿Qué sucede en los Conservatorios Superiores? REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 21-36.
- Borne, L. (2019). La Solfeología en materiales educativos, Un análisis documental. *Revista Internacional de Educación Musical*. ISME, (7), 25-34.
- Centro de Iniciación Musical Infantil-Xalapa [CIMI]. (2018). Programa de estudios de Solfeo. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/cimi/files/2019/08/Programa-de-Estudios-de-Solfeo.pdf>.
- Colectivo de autores. (2020). *El diseño de programas sintéticos y analíticos de las unidades de aprendizaje para programas educativos de nivel superior*. México: Universidad Autónoma de León.
- Copland, A. (2004). *Cómo escuchar la música*. México: FCE.
- Cross, I. (2010). La música en la cultura y la evolución. *Epistemos*, (1), 9-19.
- Diccionario de la lengua española. (2001). <https://www.rae.es/drae2001/m%C3%BA-sica>.
- Dirección de Asuntos Académicos (2018). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Música*. Monterrey: Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey.
- Etimología de MÚSICA. (2023). <https://etimologias.dechile.net/?mu.sica>.
- Facultad de Música FaM UNAM. (2018). *Planes de Estudio 2008*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Garrote, D., Garrote, C., y Jiménez, S. (2016). Factores Influyentes en Motivación y Estrategias de Aprendizaje en los Alumnos de Grado. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 31-44. <https://>

- efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5007/Factores%20Influientes%20en%20Motivación%20y%20Estrategias%20de%20Aprendizaje%20en%20los%20Alumnos%20de%20Grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Gil, J.L., Alfonso, A., Meléndez, R., y Páez, M. (2021). Una concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática Superior I en la carrera Contabilidad y Finanzas. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, IX (1), 63-72.
- Guardiola-Víllora, A. y Pérez-García, A. (16-17 noviembre, 2017). *El estudiante universitario responsable de su propio aprendizaje* [Ponencia]. JIDA'17. V Jornadas de Innovación Docente en Arquitectura Sevilla, 401-414. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/109606/5245-2983-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Gutiérrez, L. E. (2020). *Análisis de estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades auditivas en la educación básica* [tesis doctoral]. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Herzfeld, F. (1996). *Tú y la música*. Barcelona: editorial Labor S.A.
- Maconie, R. (2007). *La música como concepto*. Barcelona: Acantilado.
- Ministerio de Educación Superior. (2019). *Plan de Estudios "E", Carrera Música*. Universidad de las Artes, Cuba.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s/f). *Enseñanzas profesionales de música*. Educagob. Portal del Sistema Educativo Español. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/ca/enseñanzas/artisticas/musica/enseñanzas-profesionales/objetivos.html>.
- Morales, K. y Álvarez, Y. (2023). Modelo didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la apreciación de la música de concierto. *MENDIVE*, 21(1). s/p. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3098>.
- Nolasco, M.L. (s/f). Estrategias de enseñanza en Educación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n4/e8.html#refe1>.
- Pérez, T.M. (2018). *Diseño didáctico de la disciplina informática para entornos virtuales en la carrera de enfermería, cursos por encuentro* [tesis de maestría]. La Habana: Universidad Tecnológica de La Habana.
- Rodríguez, Z., Chércoles, L.E., Santiesteban, F.N., Ricardo, J.M. y Uriarte, M.E. (2017). La clase según lo establecido en reglamentos ministeriales cubanos, *MEDISAN*, 21(9), s/p.
- Sanz, T., González, M., Hernández, A., y Hernández, H. (2003). *Currículum y formación*

- profesional*. La Habana: Departamento de Ediciones e Imprenta ISPJAE – CUJAE.
- Secretaría Académica Universitaria. (2007). *Licenciatura en Música*. Universidad Autónoma de Sinaloa. <https://sau.uas.edu.mx/licenciatura/Musica.htm>.
- Skriagina, S. (1993). El papel de la historia de la música en la formación musical profesional. *Universitas Humanística*, 38(38), 19-23. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/download/9879/8096>.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Toch, E. (2001). *Elementos constitutivos de la música. Armonía, melodía, contrapunto y forma*. Barcelona: IDEA BOOKS, S.A.
- Unidad Académica de Artes (s/f). *Licenciatura en canto*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas. <https://artes.uaz.edu.mx/licenciatura-en-canto/>.
- Unidad Académica de Artes [UAAUAZ] (2021). *Licenciatura en Música con énfasis en instrumento*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas. <https://artes.uaz.edu.mx/licenciatura-en-instrumento>.
- Zamora, Y., Rodríguez, L.E., Rojas, R.T., Chamizo, Y., León, P.R., Almanza, I., Molina, M., Benítez, I.P., y Cañizares, D. (2019). *Concepción didáctica desarrolladora de la enseñanza-aprendizaje de la Física*. Proyecto de investigación. [https://www.researchgate.net/publication/351984100_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_Concepcion_didactica_desarrolladora_de_la_ensenanza- ...](https://www.researchgate.net/publication/351984100_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_Concepcion_didactica_desarrolladora_de_la_ensenanza-...)
- Zamorano, F. J. (2021). *La construcción de la identidad docente del profesorado de música en Chile: estudio de casos en las modalidades concurrente y consecutiva* [tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Zilberstein, J. y Olmedo, S. (2015). Didáctica desarrolladora: posición desde el enfoque histórico cultural. *Educação e Filosofia Uberlândia*, 29 (57), 61 – 93.
- Zilberstein, J. (2019). Principios didácticos en un proceso de enseñanza-aprendizaje que instruya y educa. En: Tunis, E. [Coord.]. *Preparación pedagógica integral para profesores universitarios*. La Habana: Editorial Universitaria EdUniv.

El uso de la TE durante la pandemia en modalidad virtual para las clases de Historia de la Música Universal

Federico Morales-Pérez-Tejada ⁴⁴

El proceso de enseñanza-aprendizaje implica la utilización de herramientas que favorezcan la adquisición de conocimientos, estas son muy variadas y en la actualidad, como en épocas anteriores, el empleo de la tecnología en diversos aspectos de la vida cotidiana es considerada útil dentro del ámbito educativo con el fin de fortalecer, dinamizar, ampliar y facilitar el manejo de información y su asimilación.

En este sentido, distintas tecnologías desarrolladas a lo largo de la historia han sido utilizadas en el ámbito educativo, se pueden mencionar desde diversos materiales para preservar la información como la arcilla y el papiro en épocas muy remotas, pasando por la elaboración de libros en monasterios en la época medieval; posteriormente en el siglo XV se dio un cambio con la utilización de la imprenta de Gutenberg que hizo posible una gran producción de estos a un menor costo, facilitando su adquisición a un mayor número de personas e impulsando el desarrollo y difusión de nuevos conocimientos.

Para el siglo XIX el profesor puede exponer de manera más visual e interactiva en el aula la información gracias a herramientas como la pizarra y más adelante con el empleo de proyectores que permitieron la presentación de diapositivas y películas educativas; esto marcó un cambio en el proceso educativo hacia métodos más dinámicos y experienciales.

Con la llegada del siglo XX también aparecieron nuevas innovaciones tecnológicas que, de igual forma, tendrían un peso en la evolución de la educación (Area,

44. Licenciado en Música con énfasis en Flauta por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Zacatecas, Docente-Investigador, federicomorales@uaz.edu.mx, Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAAUAZ), Zacatecas, México

2010). La radio y la televisión favorecieron la transmisión de programas educativos a gran escala (González & Flores, 2020), lo que trajo como consecuencia la expansión del salón de clases más allá de las paredes físicas, algo que se acrecentó con la aparición de las computadoras y los dispositivos móviles, que brindaron variadas oportunidades para el aprendizaje interactivo y su planificación.

A finales del siglo pasado con el nacimiento del internet se marca un punto de inflexión; la información comienza a ser mucho más accesible, es compartida y creada con gran facilidad y de forma ilimitada, se originan las plataformas educativas en línea y los docentes comienzan a explorar nuevos métodos de enseñanza incorporando la red al proceso educativo y haciendo suyos los nuevos entornos de aprendizaje virtual y los recursos digitales.

Como expresan las pedagogas González y Flores (2020) el desarrollo de la Tecnología Educativa (TE) ha avanzado a pasos agigantados y el proceso de enseñanza-aprendizaje ya puede llevarse a cabo más allá del salón de clases; incluso en la palma de la mano gracias a los dispositivos móviles como tabletas y teléfonos inteligentes.

La pandemia sanitaria COVID-19 obligó al mundo en el año 2020 a aislarse, lo que provocó un auge en el uso de las herramientas tecnológicas en todas las esferas de la vida social de la humanidad, incluida la educación. Los maestros tuvieron que hacer uso de múltiples estrategias y herramientas de la Tecnología Educativa, como de los nuevos modelos educativos que introdujo ésta para garantizar el proceso educativo (Morales-Pérez-Tejada & Rodríguez-Juan, 2021). Por lo tanto, en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAAUAZ) al igual que en las demás Unidades Académicas de la UAZ se instauró el modelo educativo a distancia, específicamente el e-learning o virtual como también se le conoce.

La formación profesional de un músico requiere además de la ejecución instrumental, la articulación de aspectos conceptuales y estéticos, de conocer diversos estilos y técnicas para establecer criterios de valoración comprobables, de entender las diferentes etapas del desarrollo musical y de tener una actitud crítica ante la creación y ejecución musical (Juan & Juan, 2015). Todo lo antes mencionado se relaciona con el estudio estructurado de la historia de la música, por lo tanto, las instituciones de educación musical siempre incluyen esta asignatura dentro de su currículo.

Esta investigación se pretendió de tipo descriptivo con un enfoque mixto, combinándose lo cualitativo con lo cuantitativo, el análisis cualitativo favoreció la obtención de información especializada sobre el uso de la tecnología en la enseñanza musical y el reconocimiento de las características del modelo educativo E-learning para llevar a cabo el proceso de enseñanza en la asignatura de Historia de la Música

Universal (HMU). Por su parte, el análisis cuantitativo expone resultados de encuestas y entrevistas aplicadas a estudiantes y docentes de música que permiten dar fe del uso de la TE en la asignatura.

El análisis documental ha permitido establecer que autores como Morales (2011) consideran que el interés en estudiar lo relacionado con la música y su historia fue en aumento desde el siglo XVIII, con el nacimiento de la Historiografía, alcanzando su maduración a finales del romanticismo gracias al Enciclopedismo y con el surgimiento de la Musicología como ciencia de estudio. En las postrimerías del siglo XIX, se encuentra a la Historia de la Música como una de las disciplinas que forman parte de esta última.

El conocer la historia y evolución social de la humanidad juega un papel imprescindible en la comprensión de hechos musicales y su evolución a través de los años; Morales (2011) señala que los sucesos políticos, religiosos, sociales, culturales y artísticos influyen directamente en la evolución del panorama musical ya que se encuentran estrechamente relacionada con el hombre y con el contexto en el que se desenvuelve.

A decir de la pedagoga Blanca Luz Morales (2012) la forma en la que se imparta la asignatura influirá dentro del enriquecimiento cultural y social del educando, así también, lo introducirá a la reflexión, a equiparar la práctica musical con la intelectual, fomentando el espíritu investigativo y pedagógico de los aprendices. (pág. 323)

Dada la relevancia y trascendencia de la historia de la música en la formación integral del músico profesional (ENMUNAM, s.f.), se evidencia la importancia y pertinencia de la evaluación constante en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la asignatura en la UAAUAZ, para obtener información que permita ajustar y rediseñar, de ser necesario, los programas académicos que conforman la disciplina, adaptando sus objetivos, metodologías y herramientas a la época y necesidades actuales de los estudiantes.

En la UAAUAZ la asignatura de Historia de la Música Universal se imparte en el quinto y sexto semestre de Nivel Básico y en el primer y segundo semestre de nivel Medio Superior, en estos cuatro semestres se estudia la evolución de la música desde la prehistoria y en algunas culturas antiguas como Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma; después en la época medieval y el renacimiento; posteriormente en el barroco, el rococó y el clasicismo y finalmente en el romanticismo, el nacionalismo, el impresionismo, las vanguardias artísticas y el desarrollo musical en el siglo XX.

La tecnología empleada en la asignatura se limitaba al uso del pizarrón, proyector y equipo de audio y video en el aula, con clases presenciales dos horas a la semana, con un enfoque pedagógico tradicional basado en la exposición del profesor en la clase, tareas y exámenes escritos.

En 1977 la *Association of Educational Communications and Technology* norteamericana (AECT por sus siglas en inglés) acoge la definición propuesta por la Comunicación de Tecnología Educativa de Estados Unidos en 1970, que expresa "...la tecnología educativa es un proceso complejo e integrado que incluye personas, procedimientos, ideas, recursos y organizaciones para analizar, diseñar, aplicar, evaluar y administrar soluciones a problemas implícitos del aprendizaje humano..." (González & Flores, 2020, pág. 15)

Area Moreira (2010) declara las raíces de la Tecnología Educativa en los años cuarenta en la formación militar norteamericana durante la II Guerra Mundial, donde surge un enfoque en la búsqueda de la utilización de medios y recursos tecnológicos a favor de la enseñanza, lo cual a decir de González y Flores (2020) coincide en gran medida con lo planteado por J. de Pablo en 1994. En tanto, durante las décadas de los 50 y 60 este enfoque se hizo más popular con la fascinación por los audiovisuales y la influencia conductista, favoreciendo la configuración durante los años cincuenta de la TE como campo de estudio dentro de la educación.

Al realizarse una exploración en múltiples documentos, se denota que autores como Julio Cabrero (2007), Julio Cabrero, Julio barroso y María del Carmen Llorente (2015), así como, Manuel Area (2010), establecen varias fases que evidencian el desarrollo de la TE, y aunque estas varían en cantidad, entre tres y cinco, se puede decir que existen constantes como, por ejemplo, que el inicio de la misma está marcado por la inserción de medios y recursos tecnológicos a la enseñanza, otro es la incorporación de los principios psicológicos de la teoría conductista y posteriormente la creación e introducción de aplicaciones digitales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es innegable que existe una estrecha y esencial relación entre educación y tecnología, a lo largo de la historia se puede observar un constante intento de aprovechar las herramientas tecnológicas a favor de mejorar el aprendizaje (Area, 2010); desde la creación de la imprenta hasta la época actual con el surgimiento de la inteligencia artificial, la tecnología influye directamente y de manera significativa en la forma en que se enseña y se aprende.

Con la proliferación de las computadoras personales, la expansión de Internet y los dispositivos móviles durante las últimas décadas del siglo XX y las primeras del actual, la educación experimentó una transformación radical buscando aprovechar el empleo que los estudiantes hacen de estas herramientas, en su vida cotidiana, para el entretenimiento, la comunicación y el intercambio de cualquier tipo de información; Actualmente es evidente el impacto positivo que las TIC han tenido en la creación, la manipulación y la difusión de materiales didácticos en cualquier rama del conocimiento.

La evolución de las TIC y su inserción en la educación, resaltó la necesidad de la creación de programas didácticos específicos para este propósito; con el desarrollo de la conectividad global se favoreció el intercambio y la creación de la información de forma sincrónica y asincrónica y con la aparición de plataformas de aprendizaje en línea y recursos digitales se afianzó el modelo educativo *a distancia* (Rodríguez-Juan, 2020), instituyéndose las sub-modalidades e-learning y b-learning y acentuando el denominado *aprendizaje autónomo* (Hernández, 2020). Tomando en cuenta este desarrollo tecnológico relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede establecer que todo lo anterior bien puede y debe ser aprovechado en el ámbito educativo musical.

El investigador Delanlande (2004) expone que la relación entre música y tecnología ha modificado su creación, difusión y aprendizaje según la época, ejemplo de esto es el desarrollo musical que se dio en el pasado con la escritura en papel y posteriormente en el siglo XX con la posibilidad de grabar y manipular sonidos en cinta magnetofónica. “La herramienta favorece las pasarelas entre las culturas, tanto en el seno de la clase, entre profesor y alumnos, como en las mezclas y “mestizajes” que han permitido la circulación de las músicas grabadas.” (pág. 22)

Siguiendo esta idea se puede deducir que en el siglo XXI corresponde emplear las nuevas tecnologías aplicadas a la música en la creación, en la difusión y sobre todo en su proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la TE ofrece grandes posibilidades de aplicación e innovación acordes a las exigencias actuales.

Se hace necesario considerar las ventajas y desventajas de la integración de la Tecnología Educativa; dentro de la primera cabe mencionar el acceso rápido a una amplia variedad de información y recursos educativos en línea, la adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes a través de plataformas y programas educativos basados en tecnología, además, se facilita y amplía la posibilidad de colaboración y comunicación entre estudiantes y profesores en todo el mundo, permitiendo el intercambio de ideas y la participación de proyectos internacionales, por solo mencionar algunos (Morales-Pérez-Tejada & Rodríguez-Juan, 2021).

Se deben mencionar dentro de las desventajas que la falta de acceso a tecnología y conexiones a internet en algunas áreas y sectores poblacionales, limita la igualdad de oportunidades educativas; que la dependencia excesiva a la tecnología puede afectar la continuidad del aprendizaje cuando esta falla o no está disponible; además un mal uso de los dispositivos electrónicos en el aula pueden ser distractores para los estudiantes; otro aspecto a considerar es que la implementación y mantenimiento de estas tecnologías pueden ser costosos para las instituciones educativas (Area Moreira & Adell Segura, 2009).

En este contexto, para lograr un cambio favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje el docente debe tomar una actitud distinta a la tradicional, favoreciendo la independencia y el desarrollo de múltiples habilidades de los estudiantes, incluyendo el uso de estas herramientas.

Por consiguiente, a decir de Johnson et al (2013) citado en Tapia (2020), la intervención del docente se transforma, rompiendo con esquemas preexistentes en favor del aprendizaje guiado, donde se promueven las competencias autorreguladoras con las que deben contar los estudiantes en la búsqueda del conocimiento y donde la investigación juega un papel fundamental.

Al respecto Acosta (2013) plantea que, al basar la enseñanza en la investigación, el docente no explica nada de forma directa, sino que guía y corrige el proceso de aprendizaje del alumno, incitando la síntesis y el ordenamiento del propio saber para exponerse en una discusión libre.

Se puede concluir de lo anterior que en este contexto el profesor ayuda a los estudiantes a generar preguntas que guíen la búsqueda, promuevan la reflexión y el análisis de forma individual o con ayuda de sus pares, para lograr la adquisición de conocimientos, aprovechando todo lo que esté a su alcance para lograrlo.

Dentro de las estrategias que pueden contribuir a una mayor participación de los estudiantes en sus procesos cognitivos se encuentran las relacionadas con promover la comunicación entre los involucrados en la búsqueda de conocimiento. Para ello se hace necesario primeramente la realización del diseño instruccional del curso.

El Diseño Instruccional (DI) es definido, por varios autores, como el proceso que se centra en la preparación y planeación de materiales, recursos y métodos en la búsqueda de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad que se fundamenta principalmente en las características que presenten los educandos (Rodríguez-Juan, 2020).

Las pedagogas Noemi González y Glenda Mirtala Flores (2020) exponen que el diseño instruccional implica una planeación con el fin de conocer qué y cómo se van a emplear los medios, partiendo desde la base de que con anterioridad se han determinado los objetivos y los contenidos, todo esto fundamentado en las características y los estilos de aprendizaje que predominan en el grupo de estudiantes con los que se vaya a trabajar.

Las modalidades de enseñanza - aprendizaje virtual, ya sea e-learning o b-learning, requieren de propuestas de formación que deben abarcar no solo del conocimiento de los conceptos y contenidos de la disciplina que se imparte, sino del uso de la tecnología como herramienta de transmisión de la información y promotora del

aprendizaje. Bajo esta idea se concibe la realización de un DI que se corresponda con el ambiente y los modelos virtuales, para implementar sistemáticamente las actividades que faciliten la creación de conocimientos.

Se reconoce la existencia de diversos modelos de diseño instruccional, sin embargo, para la puesta en marcha del curso en cuestión se utilizó el modelo ASSURE (por sus siglas en inglés: *Analyze learners, State objectives, Select media and materials, Utilize media and materials, Require learner participation y Evaluate and revise*), que a decir de los pedagogos Víctor Ricardo De la Torre y Raúl Sosa (2018) presenta un enfoque conductivista, cognoscitivista, constructivista y ecléctico, que, sin embargo, brinda a los maestros la facilidad de tener como pilar fundamental las necesidades y características de los educandos a atender al momento de planificar, desarrollar, evaluar y adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El modelo de DI ASSURE presenta 6 etapas, donde en primera instancia se *analizan* las características del grupo con que se trabaja; a decir de Rodríguez-Juan (2020) esto se debe realizar considerando tres aspectos fundamentales, las características de los estudiantes, las habilidades y conocimientos que presentan estos al ingresar al curso y los estilos de aprendizaje que presenta cada estudiante de forma individual y el que predomina en el grupo. Se requiere que este primer paso se realice con la mayor atención posible ya que de los resultados dependerán las demás etapas.

Para la segunda fase del modelo se establecerán los objetivos de aprendizaje del curso, los módulos, unidades didácticas y lecciones a trabajar; todos estos elementos mantienen una estrecha relación entre sí y se recuerda que están enteramente subordinados a las características de los aprendices, determinadas en la primera fase.

Posterior a esto, lo que prosigue es la selección de los recursos, materiales y medios a utilizar para garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, aquí entra en juego la relación entre las características de los educandos, incluyendo sus estilos de aprendizaje, y los objetivos del curso.

En la selección y preparación de los materiales, las herramientas y los medios, se podrán hacer uso de aquellos con los que se cuente o los que se encuentren en la búsqueda de estos, no obstante, en muchas ocasiones también se recomienda la creación y/o modificación de algunos para adaptarse mejor al grupo y así garantizar la calidad del aprendizaje. En este momento se requerirá la participación de los alumnos y en su función de guía, el docente les debe hacer ver la relevancia que presenta el aprendizaje autónomo, ya que sobre éste recaerá gran parte del proceso (Hernández, 2020).

La última etapa del modelo es la referida a la evaluación. Esta no solo deberá estar enfocada a la evaluación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes,

sino que también se encauzará a la implementación del curso en sí, la valoración de los materiales, medios, herramientas y estrategias implementados, así como, el desempeño del docente; lo que permitirá la adecuación y perfeccionamiento del DI para futuras implementaciones.

Por la urgencia y las características que se vivían en su momento, se adoptó la modalidad educativa *e-learning* o *virtual*. E-Learning es la expresión abreviada de Electronic Learning. Se le conoce también como teleformación o aprendizaje en línea. Se trata de un modelo de enseñanza y aprendizaje que emplea Internet y la TE como herramientas para que los participantes puedan comunicarse e interactuar en un proceso de formación determinado (Barroso, 2006).

En esta modalidad los estudiantes pueden llevar su propio ritmo de aprendizaje y optimizar el tiempo de su formación; se favorece la combinación de diversas tipologías de materiales auditivos, visuales y audiovisuales; y permite la interacción entre profesores y estudiantes, así como con los contenidos didácticos.

Proceso de propuesta

El presente trabajo expone como antecedentes, investigaciones realizadas como la del docente Rodríguez-Juan (2020), en el trabajo denominado *The E-learning educational model, a different experience in Solfeggio classes during COVID-19*, también en tesis de maestrías como la de Arién Rodríguez (2021) *Implementación de un curso en la modalidad educativa b-learning en la disciplina Solfeo en la Unidad Académica de Artes*; así también investigaciones como las propuestas en el libro coordinado por las pedagogas Susana Cordero Dávila y Verónica Torres Cosío (2020) *Tecnología Educativa. Propuestas para la implementación en el contexto escolar*, entre otras.

En la UAAUAZ la asignatura de Historia de la Música Universal (HMU) se imparte a partir del quinto semestre de estudios en el Nivel Básico, estando presente durante el último año del mencionado nivel y el primero del que sigue, completando cuatro semestres del mapa curricular.

Durante el semestre enero-agosto de 2020 se estaba llevando a cabo la inserción de la TE en un curso en modalidad educativa b-learning, permitiendo investigar sobre los retos y beneficios que plantea el uso de la misma en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura HMU; trabajo que se ve interrumpido por la situación sanitaria mundial COVID-19 presentada en marzo del año anteriormente mencionado.

Por lo consecuente, la transición a un modelo completamente virtual en la asignatura presentaba ya un diseño e implementación del curso anclado en el LMS-Moodle, contando con actividades y recursos divididos en unidades didácticas que generalmente abarcaban de una a dos semanas.

Al ser un curso, que originalmente se pensó en modalidad semipresencial el aprendizaje mediante el diálogo, con estrategias como el debate, la discusión y el intercambio de opiniones; la intervención del docente y aclaraciones se programaron a las sesiones presenciales, sin embargo, con la necesidad de adaptarse a un ambiente e-learning, como consecuencia del confinamiento, se optó por emplear, además, sesiones sincrónicas semanales por medio de videoconferencias, que terminaron realizándose a través de la plataforma Google Meet, las que permitieron compensar la ausencia de actividades presenciales y a éstas, se le asignaron horarios, tanto matutinos como vespertinos para cada grado, con la finalidad de posibilitar una mayor flexibilidad de acceso a los alumnos, así ellos podían elegir conectarse en uno de los dos horarios, considerando que la gran mayoría tenían actividades correspondientes a sus estudios de secundaria o preparatoria y en algunos casos trabajos de medio tiempo.

Si bien, las actividades sincrónicas, en este caso las videoconferencias, forman parte importante para la consolidación de los conocimientos definidos dentro de los aprendizajes esperados de cada unidad, a la hora de establecer la ponderación para evaluar el aprendizaje adquirido en el curso (tabla 1), se otorgó un porcentaje menor al que hubieran tenido las sesiones presenciales, tomando en cuenta que, dadas las circunstancias de confinamiento, los estudiantes estarían saturados de actividades escolares virtuales que podrían obstaculizar la asistencia regular a estas actividades sincrónicas o en el peor de los casos impedir las por completo. Sin embargo, esto no sería motivo para reprobar el curso, puesto que los objetivos de aprendizaje no se basan únicamente en la interacción que se genera en estas sesiones, sino que forman parte de una serie de actividades que se complementan entre sí para lograr un mayor entendimiento de los temas, por lo que, con la ausencia de alguna de ellas aún es posible adquirir un conocimiento suficiente para obtener una calificación aprobatoria.

Tabla 1
Ponderación para evaluar el conocimiento adquirido durante el curso

Ponderación para evaluar el conocimiento El 100% equivale a 10 puntos	
Tareas	20%
Foros	25%
Participación en videoconferencias	15%
Trabajos de evaluación	40%
Total	100%

Fuente: elaboración propia

Al comenzar la implementación del curso en modalidad e-learning, se utilizó la actividad de Chat, que tiene la plataforma Moodle, como actividad sincrónica; después se optó por el uso de la actividad *BigBlueButton*, que la misma plataforma ofrece para videoconferencias web, incorporando el empleo de elementos audiovisuales en la sesión. Posteriormente se definió utilizar la plataforma de Google Meet que permitía la misma interacción, pero de forma independiente a Moodle, ya que la red UAZ se vio interrumpida en múltiples ocasiones, generalmente por cuestiones de mantenimiento.

Pese a que la interacción de forma sincrónica mediante videollamadas por *Google Meet* era la mejor elección, al presentarse tantos problemas de conectividad la opción más viable fue la de no utilizar las cámaras de video constantemente por parte de los alumnos, ya que esto provocaba la ralentización de la señal; por tal motivo se hizo mayor uso del audio y el chat de la plataforma anteriormente mencionada, lo que permitió una buena comunicación, inmediata y dinámica, aun así, era posible compartir alguna información por medio de imagen, video, una gráfica o algún texto, así como realizar una exposición si fuese necesario.

El chat, además de posibilitar el registro de forma escrita de las participaciones, sirvió como control de asistencia, que dependía estrictamente de escribir por lo menos un comentario con respecto a los temas que se estaban viendo en esa sesión.

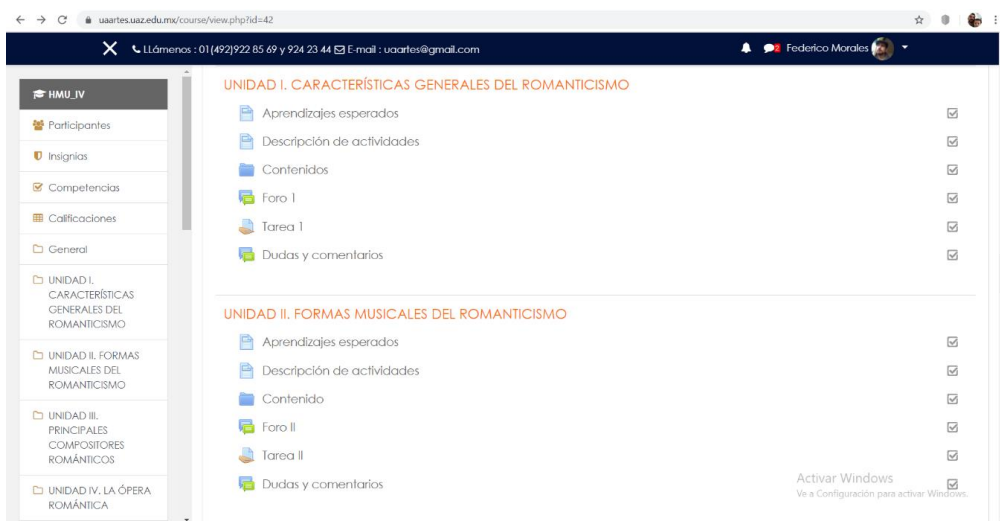
Posterior a la adaptación del DI *ASSURE*, la cronología de las actividades de cada unidad se planificó para realizarse idealmente de la siguiente forma: primero hacer investigaciones, segundo compartir información en los foros, tercero hacer comentarios a las aportaciones de sus compañeros, cuarto tener una sesión sincrónica

para hablar del tema, después realizar tareas, generalmente diagramas que sirvieran para sintetizar la información y el conocimiento obtenido después de haber analizado y complementado lo aprendido con la colaboración de sus compañeros y del docente. No obstante, los estudiantes tenían la libertad de cambiar el orden de las actividades según su conveniencia.

Como se mencionó antes, en este curso las unidades didácticas están distribuidas en una o dos semanas, iniciando los lunes a las 00:00 horas y terminando los domingos a las 23:59 horas. Al principio de la unidad, utilizando el recurso *Página* del LMS-Moodle, se presentan los *Aprendizajes Esperados*, en este se describen los objetivos de la unidad y la *Descripción de Actividades*, para luego y, mediante el recurso *Folder* del ya mencionado LMS, los *Contenidos* (figura 1), generalmente videos y documentos PDF tomados de la web.

Figura 1

Vista general de las Unidades Didácticas dentro del Curso de HMU_IV



Todas las actividades del curso giran alrededor de las investigaciones que los alumnos realizan, definidas en la Descripción de Actividades. Estas investigaciones tienen el objetivo de proveer información de forma individual que posteriormente

se comparte al grupo en los foros de cada unidad, donde, además, debían realizar comentarios a las aportaciones de sus compañeros acerca de los temas a tratar. En las videoconferencias esta información se discute y amplía de manera colaborativa con guía del docente.

Dentro de las actividades individuales se encuentran especialmente la elaboración de diagramas, como mapas conceptuales, cuadros comparativos, cuadros sinópticos, entre otros, trabajos que eran requeridos y programados en actividades de la plataforma como las *Tareas*; o también en *Foros* para que hubiera una retroalimentación entre los estudiantes al tener acceso a los trabajos de sus compañeros.

En este sentido, se pueden mencionar otras acciones que se desarrollaron en el curso para fomentar el aprendizaje colaborativo (Morales-Pérez-Tejada & Rodríguez-Juan, 2021), como la creación de *Talleres*, *Glosarios* y *Wikis*, actividades que ofrece Moodle, además de exposiciones y documentos escritos que se realizaron en distintas aplicaciones externas a la plataforma, por ejemplo, los documentos y presentaciones de *Google* o *Prezi Next*.

Estas actividades grupales generalmente se utilizaron como parte de la evaluación de los conocimientos adquiridos durante el curso, y con ellas se trataba de sintetizar el aprendizaje adquiridos en varias unidades relacionadas con una época en común.

El *Foro* es una actividad muy versátil que ofrece la plataforma que permite una interacción al compartir y comentar la información investigada por los compañeros (Cordero, 2021), por esto se emplearon en todas las unidades didácticas del curso en su modalidad de *discusión simple* con el objetivo de tener evidencia de las investigaciones hechas por cada alumno y, además, favorecer el intercambio y debate de la información entre ellos, mediante la realización de un comentario, por lo menos, a la aportación de uno de sus compañeros acerca de su investigación. Otro de los objetivos de estos foros era la de crear un repositorio de información accesible durante todo el curso, propiciando la colaboración de los alumnos en el análisis documental.

La actividad de *Tarea* se empleó principalmente con un enfoque de síntesis a través de la elaboración de distintos diagramas, como los mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mapas mentales o cuadros comparativos, que propician la organización de la información de una manera lógica que facilite su comprensión, seleccionando las ideas principales y relacionando de forma jerárquica los conceptos. Esto es posible gracias a que la actividad “permite al facilitador programar trabajos a sus estudiantes y asignarles una calificación” (Cordero, 2021, pág. 43), esta actividad se dispuso para ser realizada de forma individual en donde el docente ofrecía retroalimentación con anotaciones en su trabajo, la cual se podía ampliar en la sesión sincrónica organizada para la semana.

El *Glosario* posibilitó coleccionar y organizar recursos o información a manera de un diccionario, considerada una actividad que puede ser colaborativa (Cordero, 2021); en el curso en cuestión, se emplearon como un repositorio informativo sobre compositores, formas musicales e instrumentos musicales pertenecientes a una época o estilo, generando un documento de consulta con filtro de auto enlazado para que las palabras o frases que aparezcan en el curso sean vinculadas automáticamente a la actividad.

El uso de la *Wiki* como una actividad colaborativa, en equipos, de modo asincrónico favoreció la creación de documentos que reunieran el aprendizaje, ya fuese de la unidad o de un período histórico determinado, de una forma creativa, novedosa y dinámica.

El *Taller* posibilita al docente orientar una tarea de forma individual o de manera grupal, la cual será revisada y calificada por el maestro y/o por los alumnos (Cordero, 2021), brindando una experiencia innovadora de compartir la información del curso, ya que esto se podría realizar mediante la realización de un video, un podcast o una presentación.

Como parte de la evaluación del aprendizaje adquirido durante el curso y a modo de exámenes se contó con la actividad de Moodle denominada *Examen*, siendo muy diversa en cuanto a tipos de preguntas que favorecen el planteamiento variado de evaluación (Cordero, 2021).

A modo de valoración del curso y del desempeño del docente se utilizó una encuesta que se generó con la aplicación de *Google Form*, la cual permitió analizar las ventajas, fortalezas y oportunidades de mejora del curso y del facilitador. Este cuestionario fue insertado en el curso mediante el recurso, que presenta el LMS-Moodle, denominado *URL*.

Los instrumentos utilizados como la observación pedagógica, la entrevista y la encuesta, permitieron analizar la aplicación del curso en la asignatura HMU en modalidad e-learning.

Al analizar los resultados de la implementación del curso en las primeras unidades se hizo evidente que los foros deberían de especificar de una forma más precisa la extensión de las participaciones, ya que algunos alumnos lo hacían de una manera muy extensa o, por el contrario, demasiado corta, por esta razón se vio la necesidad de establecer un mínimo y un máximo de palabras, de 250 a 400, con el fin de que no se copiara y pegara demasiada información sin ningún análisis o que se hicieran investigaciones muy deficientes y que se aportara muy poca información.

También se delimitó un mínimo de tres referencias para cada investigación, de las cuales se compartiría la dirección URL, el título y autor del libro o artículo

de revista de los cuales se obtuvo la información; cabe señalar que no se pretendía hacer una cita bibliográfica con propiedad, siguiendo las normas APA, Vancouver u otras, sino compartir la fuente de sus investigaciones para que sus compañeros tuvieran acceso a ellas.

Otro aspecto que se estableció de forma más precisa dentro de los foros fue referente a los comentarios hechos a las aportaciones de sus compañeros, ya que al principio estos se limitaban a la aprobación y elogio, sin incluir ninguna idea nueva ya sea a modo de reafirmación o debate de la aportación realizada, por lo que, ahora la orientación iba encaminada a que los comentarios deberían de reafirmar, debatir o contribuir con información nueva.

De igual forma se hizo necesario comenzar a integrar rúbricas de valoración a ciertas actividades como las tareas, talleres e incluso al mismo foro, facilitando al educando poder observar la forma y los aspectos que se tendrían en cuenta al momento de calificar la participación, la interacción y la difusión de información dentro de las ya mencionadas.

La encuesta realizada al finalizar el curso, a modo de valoración y retroalimentación de este, arrojó como resultados que los estudiantes vieron con buenos ojos el poder tener variadas opciones de horario para la actividad sincrónica y a su vez que el curso anclado en el LMS-Moodle les dio la oportunidad de impulsar el aprendizaje autónomo, así como el colaborativo.

Las entrevistas grupales realizadas expusieron que, al enfrentarse por primera vez, en su mayoría, al aprendizaje autodidacta y la investigación, las indicaciones para realizar la búsqueda, discriminación y difusión de información en conjunto con la guía del docente fueron de gran utilidad para los educandos, quienes, a medida que se desarrollaba el curso se iban mostrando más desinhibidos en los debates sincrónicos y con mejoras en la redacción de comentarios y documentos.

Sin embargo, entre las dificultades más frecuentes declaradas por los alumnos fue la de la conectividad, fundamentalmente al momento de ingresar a las videoconferencias o de participar en estas, ya fuese por problemas con el internet o por cuestiones de estar realizando actividades escolares o laborales.

De igual forma, se puede constatar la sugerencia de que la plataforma tuviera una dirección de ingreso secundaria que no dependiese exclusivamente de la red UAZ, esto debido a la saturación por el ingreso de tantos estudiantes a la *LMS-Moodle* universitaria; en este sentido cabe aclarar que se tomaron las medidas de gestionar e implementar la plataforma Moodle de la Unidad Académica de Artes y así separarse de la plataforma general de la universidad.

Por otra parte, los educandos solicitaron mayor tiempo para la realización y entrega de las actividades, teniendo en cuenta que muchos debían dividir su tiempo entre labores escolares y de remuneración.

Cabe señalar que los estudiantes manifestaron sentir un mayor grado de atención en su proceso de enseñanza-aprendizaje en comparación con otros cursos, donde la retroalimentación de los docentes era únicamente a través de comentarios escritos, que en ocasiones se realizaban mucho tiempo después de haber entregado los trabajos requeridos.

Conclusiones

La experiencia obtenida en la implementación del curso de Historia de la Música Universal en modalidad educativa e-learning con la inclusión de la Tecnología Educativa se puede concluir que:

Las adaptaciones hechas en los foros y otro tipo de mejoras en otras actividades como implementar rúbricas, dieron como resultado que los alumnos pudieran aprovechar de mejor manera el curso, asumiendo un papel más comprometido y consciente con el autoaprendizaje autónomo y colaborativo. Logrando los objetivos planteados en el curso y el diseño de sus actividades en modalidad E-learning.

Las videoconferencias fueron un recurso efectivo en la sustitución de las actividades presenciales, planteadas originalmente en la modalidad b-learning, al programarse semanalmente con horarios matutinos y vespertinos, propiciando la flexibilidad necesaria para lograr la mayor asistencia posible, permitiendo el diálogo y debate guiado por el docente de forma sincrónica, con el fin de aclarar dudas y complementar los conocimientos esperados.

La asignatura es noble y ofrece bondades para poder desarrollarse en la modalidad virtual, no obstante, se recomienda que, en el diseño instruccional, se planifiquen actividades sincrónicas, preferiblemente mediante videollamadas, que sean constantes y con una periodicidad semanal; por otra parte, a título personal quien suscribe continúa prefiriendo la interacción presencial dentro del salón de clases y apoyado con la TE.

De igual forma, se puede establecer como oportunidad de mejora la exploración y explotación de mayores recursos y actividades que puede ofrecer la LMS-Moodle, o la plataforma de preferencia del docente, para continuar impulsando el desarrollo del aprendizaje colaborativo y autodidacta.

Como futuras investigaciones se pueden plantear la implementación del curso en la asignatura en modalidad educativa b-learning y una comparativa entre la aplicación de los dos diseños instruccionales de en clases virtuales y semipresenciales.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, J. F. (julio-diciembre de 2013). Las actitudes investigativas en la formación escolar. *Praxis e Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*, 4(8), 109-133. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/2654
- Area Moreira, M., & Adell Segura, J. (2009). e-Learning: Enseñanza y Aprendizaje en Espacios Virtuales. En J. De Pablos, *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de internet* (págs. 391-424). Malaga: Aljibe.
- Area, M. (2010). Introducción a la tecnología educativa. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia* (19), 1-78. <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/306306>
- Barroso, C. (enero-abril de 2006). Acercamiento a las nuevas modalidades educativas en el IPN. *Revista Innovación Educativa* (30). https://www.researchgate.net/publication/236678122_Acercamiento_a_las_Nuevas_Modalidades_Educativas_en_el_Instituto_Politecnico_Nacional
- Cabrero, J. (2007). Tecnología educativa: su evolución histórica y su conceptualización. En J. Cabrero, *Tecnología educativa* (págs. 13-28). España: McGraw-Hill USA.
- Cabrero, J., Barroso, J., & Llorente, M. d. (2015). Tecnología educativa: historia, concepto y bases conceptuales. En J. Cabrero, & J. Barroso, *Nuevos retos en la tecnología educativa* (págs. 19-40). Sevilla, España: Síntesis.
- Cordero, S. (2021). Recursos y actividades. En M. O. Muñoz, & G. M. Flores, *Moodle 3.x. Sistema de gestión de aprendizaje. Guía ilustrada para docentes y administradores* (1ra ed., págs. 40-45). Zacatecas, México: Editorial Didáctica.
- De La Torre, V. R., & Sosa, R. (diciembre de 2018). La pertinencia del modelo de diseño instruccional ASSURE para la implementación de la educación a distancia. *Revista Digital FILHA (en línea)* (19). http://www.filha.com.mx/upload/publicaciones/archivos/20181231203275_modelo_assure.pdf
- Delalande, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. *Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación*, 23, 17-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.3916/C23-2004-04>
- ENMUNAM. (s.f.). *Licenciatura en Música. Instrumentista. Programa de Asignatura*. Programa, Escuela Nacional de Música, Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.fam.unam.mx/div/cim/licenciatura/mapas_web/pdf/inst_cuerd_alien/semestre_1/hist_music_univ_1.pdf
- González, N., & Flores, G. M. (2020). Tecnología Educativa. En S. Cordero, & V.

- Torres (Edits.), *Tecnología Educativa. Propuestas para la implementación en el contexto escolar* (págs. 11-32). Zacatecas, México: Texere.
- Hernández, M. S. (2020). El aprendizaje autónomo en la educación universitaria en un contexto de enseñanza virtual. En S. Cordero, & V. Torres, *Tecnología educativa. Propuestas para la implementación en el contexto escolar* (págs. 33-40). Zacatecas, México: Texere Editores S.A.
- Juan, M. L., y Juan, D. T. (2015). Un modelo didáctico para la clase de instrumento. En M. L. Juan, & L. G. Flores, *Propuestas para una contextualización de las artes* (pág. 168). Guadalajara, Jalisco, México: Pandora. https://www.academia.edu/43359301/UN_MODELO_DIDACTICO_PARA_LA_CLASE_DE_INSTRUMENTO
- Morales, B. L. (diciembre de 2012). Historia de la Música en los Programas de Licenciatura en Música. *El Artista* (9), 312-335. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87424873018>
- Morales-Pérez-Tejada, F, y Rodríguez-Juan, A. (2021). Aprendizaje Colaborativo y Tecnología Educativa en las asignaturas de Teoría Musical. En H. H. Pacheco, G. A. Olvera, & O. Hernández, *Investigación e Intervención desde la Universidad. Educación subjetividad y pandemia* (págs. 72-85). Zacatecas, Zacatecas, México: Taberna Libraria Editores.
- Rodríguez, A. (2021). *Implementación de un curso en la modalidad educativa b-learning en la disciplina del Solfeo en la Unidad Académica de Artes*. Tesis en opción al título de Maestro en Tecnología Informática Educativa, Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, Unidad Académica de Docencia Superior, Zacatecas.
- Rodríguez-Juan, A. (diciembre de 2020). The E-learning educational model, a different experience in Solfeggio classes during COVID-19. *Journal of Computational Systems and ICTs*, 6(18), 8-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.35429/JCSI.2020.18.6.8.17>
- Tapia, C. E. (21 de abril de 2020). *Educación a Distancia: rol del docente y diseño instruccional*. Retrieved 23 de Septiembre de 2020, from ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Clara_Tapia2/publication/340817176_EDUCACION_A_DISTANCIA_ROL_DEL_DOCENTE_Y_DISENO_INSTRUCCIONAL/links/5e9f208ca6fdcca789309461/EDUCACION-A-DISTANCIA-ROL-DEL-DOCENTE-Y-DISENO-INSTRUCCIONAL.pdf

Invención de ejercicios para mejorar el aprendizaje del Solfeo en el Nivel Elemental de Música

Arién Rodríguez-Juan ⁴⁵

Claudia Felicó Rodríguez ⁴⁶

Arlena Osa-Ricardo ⁴⁷

Desde tiempos remotos y en las disímiles etapas de su evolución, la música ha estado relacionada con el ser humano, como una herramienta de comunicación que se supone de vital importancia y mediante la cual se puede expresar emociones, ideas y sentimientos, entre otras cosas.

Basada en una trayectoria pedagógica que alcanza su mayor madurez posterior al triunfo de la revolución y estando vinculada estrechamente con los diversos programas educativos, la enseñanza musical en Cuba se concibió para que abarcara tres niveles de aprendizaje: el *Elemental*, el *Medio Superior* y el *Superior*⁴⁸. Desde su creación en las escuelas de arte, la enseñanza musical se propuso objetivos ambiciosos en la formación de profesionales competentes en las diferentes disciplinas que ha de estudiar y gracias al esfuerzo continuo de toda la estructura institucional que respalda la aplicación de la política cultural del país, en estos momentos se propone un perfeccionamiento.

45. Doctor en Didáctica y Teoría del Solfeo por la Universidad “Tito Puente”, arienrguez@uaz.edu.mx. Unidad Académica de Artes de la UAZ. Zacatecas, México.

46. Licenciada en Educación Artística, por la Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”, claudia-felico@gmail.com. Escuela elemental de música “Alejandro García Caturla”. Cuba.

47. Máster en Música, Educación y Sociedad, por la Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”, Profesora Especialista Principal, arlenaosa@gmail.com. Escuela elemental de música “Alejandro García Caturla”. Cuba.

48. A decir de Ana M. Vernia-Carrasco (2019) en la enseñanza musical, con miras a formar profesionales de la música, ya sean instrumentistas o cantantes, se identifican diversos niveles de enseñanza que, en una gran cantidad de países se encuentran emparentados directamente en la relación entre edades del niño y los ciclos propios de la enseñanza general (básica, media superior y superior).

El nivel *Elemental* abarca, con respecto a la educación general, parte de la educación primaria y toda la educación secundaria, puede iniciar “en el 3er grado para las carreras largas y en el 5to grado para las carreras cortas” (Osa-Ricardo y otros, 2023, pág. 950), entre las denominadas carreras largas se pueden encontrar la especialización en el piano, el violín, la viola y el violonchelo, entre tanto las carreras cortas se componen de percusión, contrabajo, guitarra e instrumentos de viento, por solo mencionar algunos.

En este nivel, como expresan los pedagogos Arlena Osa-Ricardo et al (2023), se reconocen una serie de asignaturas que complementan el aprendizaje íntegro del futuro músico, que, como bien expresan las pedagogas Mara Lioba Juan-Carvajal y Dargen Tania Juan-Carvajal (2015):

En la preparación del instrumentista se combinan numerosos elementos que se complementan, tales como el dominio teórico, el técnico, la interpretación, la metodología, la apreciación artística y estética, y varias disciplinas que aseguran un conocimiento básico para su desarrollo integral. (pág. 5)

Es por tal motivo que, dentro de las asignaturas en común que se encuentran en la formación académica de cada estudiante sin importar el instrumento a estudiar, dentro del nivel señalado, se encuentra la de solfeo.

Un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical es la práctica y aunque en la actualidad se identifican diversos criterios sobre cómo desarrollar dicho proceso, en opinión de quienes suscriben consideran que el pensamiento pedagógico en relación con la calidad y la actualización de la enseñanza musical en el nivel *Elemental* en Cuba, es enteramente dependiente a la opinión organizativa y la posibilidad de que en las escuelas y academias los alumnos obtengan una enseñanza que esté dirigida a satisfacer sus deseos y expectativas.

A pesar de todo lo positivo que sucede en la actualidad el modelo integrado de la enseñanza musical se encuentra dividido y da paso a dos tendencias claramente centradas: el modelo didáctico o curricular, que tiene sus raíces en los lineamientos teóricos de la pedagogía general; por otra parte, el modelo artístico, basado en los aspectos prácticos y activos de la pedagogía artística. Este último cuanta con poca bibliografía de apoyo y más específica para la disciplina de solfeo, lo que afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta asignatura.

Dentro de los factores que condicionan el aprendizaje, que a decir de Leiva (2005)⁴⁹ se pueden mencionar las características evolutivas y sociales del educando, el contexto socio-cultural en el que se desenvuelve y los recursos con los que cuenta, haciendo mención a los que se consideran más relevantes; sin embargo, este proceso conlleva a producir un cambio en la persona y en diversos aspectos que formarán su esencia, "...aprender comprende la adquisición y modificación de conocimientos, creencias, conductas, habilidades, estrategias y actitudes. Exige capacidades lingüísticas, cognoscitivas, motoras y sociales, y adopta muchas formas. (Leiva, 2005, pág. 66)

Los elementos expuesto hasta aquí, así como la experiencia en la práctica docente en la asignatura de solfeo de quienes escriben, permitió identificar situaciones adversas que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de octavo grado de nivel *Elemental* de la Escuela Elemental de Música "Alejandro García Caturla", tales como: conflictos en el aprendizaje de la asignatura por parte de los estudiantes y la escasa bibliografía básica impresa para la asignatura que favorezca y fortalezca la comprensión del lenguaje musical.

Propuesta de intervención

En Cuba la enseñanza Artística Profesional está dirigida por el Ministerio de Cultura y organizada como un subsistema dentro del Ministerio de Educación; el primero tiene a su cargo la formación de especialistas en el campo de las artes y dirige el proceso de enseñanza en la formación de artistas y profesores en las diferentes especialidades.

En la nación isleña la enseñanza musical, como ya se ha mencionado anteriormente, está dividida en tres niveles. Se debe resaltar que una gran mayoría de músicos y pedagogos de la música se han sensibilizado con la nueva política destinada a la enseñanza artística; buena parte de las clases se desarrollaron gracias a la creación de materiales propios, la donación de partituras, el prestar instrumentos a los alumnos y preparaban las nuevas lecciones de solfeo con requerimientos actualizados.

En cuanto a la formación de especialistas de alto nivel se hace necesario completar un Plan de Estudios que abarque tanto las asignaturas de la especialidad como asignaturas de formación general.

49. "...el aprendizaje se produce de forma distinta y dependiendo del nivel requerido, desde lo más simple, cuando un infante aprende a atarse los cordones, a situaciones de mayor complicación donde alcanzan destrezas para redactar ensayos o colaborar en proyectos colectivos" (Morales-Pérez-Tejada y Rodríguez-Juan, 2021, p. 75).

En el nivel *Elemental* de música las carreras largas presentan una duración de siete años, mientras que las carreras cortas duran cinco años. En este nivel se tiene como fin la formación y el desarrollo curricular de los estudiantes de las diferentes manifestaciones que tiene la música, así como el desarrollo de habilidades y técnicas interpretativas de los instrumentos.

Históricamente en la formación musical han intervenido múltiples métodos de enseñanza, sin embargo, el quehacer educativo se ha visto enriquecido también, por las experiencias de grandes docentes, favoreciendo la creación de bases sólidas para la investigación acerca de los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música.

La educación musical forma aptitudes y actitudes específicas, desarrolla capacidades, conocimientos y habilidades, hábitos necesarios para percibir y comprender el arte en sus más variadas manifestaciones y condiciones histórico-sociales, además de posibilitar la destreza necesaria para enjuiciar adecuadamente los valores estéticos de la realidad, la naturaleza, el cuerpo humano y las obras artísticas.

Sin ser un proceso rígido, sino más bien dinámico y flexible, que se adapte a las necesidades en que se desenvuelve el educando, para dotar a este de un aprendizaje adecuado y también de las herramientas para poder transmitirlo, la formación musical debe ser paulatina y progresiva desarrollando las habilidades del estudiante de música.

Es por lo anterior que ha decir de Rodríguez (1980) en el proceso de formación del músico, las escuelas de música deberán resolver las interrogantes de qué y cómo se enseña, qué tipo de músico(s) se quiere(n) formar, esto con el fin de aclarar cuál sería la misión y visión del centro, siempre tomando como referencia los planes académicos, laboral e investigativo.

El ingreso a la enseñanza musical se hace mediante pruebas de aptitudes, que como bien exponen Osa-Ricardo et al (2023), éstas se diseñan lo más abarcadoras posibles, lo que favorecerá el acceso a una mayor cantidad de aspirantes, así como, la fácil selección de estos. Parte de esas pruebas son de tipo melódicas y rítmicas, las que preparan los docentes de Teoría y Solfeo.

El solfeo es una de las bases sobre las que se sienta la enseñanza musical sin importar el instrumento que se estudie; a decir de Osa-Ricardo et al (2023), "...Mediante el Solfeo se experimenta la música desde un punto de vista más integral, ya que se vinculan el desarrollo del oído, del canto, de la expresión corporal y el ritmo, aspectos prácticos sobre una base teórica" (págs. 957-958).

Zoltán Kodály (1964) citado en Ponsoda A. (2005) expresa que la forma más efectiva de explotar las aptitudes musicales que poseen los educandos es mediante la voz, lo que reafirma lo expresado anteriormente.

El desarrollo de las habilidades en el solfeo parte de los procesos escalonados de conocer-leer-escuchar-reconocer; La misión de la asignatura es proveer de todas las herramientas necesarias para la vida profesional por lo que debe satisfacer a todas las demandas que exige el profesor de instrumento.

Las clases de solfeo deben realizarse en aulas especializadas, con piano afinado, algunos instrumentos de percusión menor y pizarra pautada. Algunas aulas requieren de medios audiovisuales, sobre todo para impartir *Apreciación Musical*. A los alumnos se les debe proveer de pentagramas, literatura especializada, posibilidad de acceso a música grabada o información digital.

Haciendo un breve análisis documental se puede expresar que el solfeo es la habilidad de reconocer y entonar una melodía respetando todas las indicaciones de la partitura y signos de notación musical representados, gesticulando la marca del compás generalmente con movimientos de la mano con patrones simples de dirección y pronunciando el nombre de los sonidos entonados.

Como asignatura teórico- práctica debe proporcionar el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para resolver los problemas más individuales de cada instrumentista, aunque esta asignatura no se supedita a las características particulares de cada especialidad.

Así en la asignatura se desarrolla la percepción, la memoria, la atención, la imaginación, las emociones y sentimientos. Está considerada la columna vertebral de la música ya que enseña todos los códigos del lenguaje musical. Presenta tres aspectos fundamentales: el adiestramiento auditivo, ya sea oral o escrito, la teoría aplicada y la práctica de la lectura, lo que comúnmente se conoce como solfear.

La pedagoga Alina Ponsoda (2005) expresa que en el Nivel Elemental el educando adquiere los conocimientos básicos sobre los que se cimentarán los del nivel consecutivo, además, en la disciplina de solfeo, comienza el aprendiz comienza su recorrido por la lectoescritura, requisito indispensable para posteriores estudios musicales; esto da a entender, como sigue exponiendo la autora, la relevancia que presenta el nivel ante mencionado en la evolución académica del músico y lo importante que es que se adiestre correctamente en la lectoescritura musical y la percepción auditiva de la música.

La investigación que aquí se presenta contó con una población de cuarenta y ocho estudiantes que cursan el octavo grado, de los cuales se tomaron como muestra

veinticuatro, correspondiendo al cincuenta por ciento de la población; estos últimos son estudiantes de carreras cortas.

Se realizó una exploración por visitas en las prácticas docentes, un análisis documental donde se incluyen revisiones en los cuadernos de solfeo de cada uno de los escolares, además de observaciones de su desempeño en el transcurso de las clases, con el objetivo de identificar dificultades en el desarrollo de la audición, la entonación y el razonamiento musical lógico de los estudiantes y se pudo apreciar en los 24 estudiantes seleccionados (ver tabla 1).

Tabla 2.

Calidad de los aspectos apreciables en las clases de solfeo durante el diagnóstico inicial.

Aspectos	B	R	M
1.Escalas	11 (45,3%)	10 (41,6%)	3 (12,5%)
2. Acordes	8 (33,3%)	11 (45,3%)	5 (20.8%)
3. Intervalos	11 (45,3%)	10 (41,6%)	3 (12,5%)
4. Melodías	3 (12,5%)	5 (20.8%)	16 (66,6%)
5. Ritmos	6 (25%)	9 (37,5%)	9 (37,5%)

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la observación permitieron detectar deficiencias en los estudiantes seleccionados a la hora de realizar una correcta entonación de escalas, melodías a primera vista, acordes e intervalos, así como la adecuada ejecución de figurados rítmicos, teniendo como mayor dificultad los escasos conocimientos teóricos necesarios que les permitan desenvolverse con mayor fluidez en cada aspecto mencionado.

También se realizó una entrevista grupal a los estudiantes que conforman la muestra de la presente investigación para conocer sobre sus criterios y estados de ánimo con relación a la asignatura de solfeo, así como identificar las dificultades que presentan. Ellos refieren en su mayoría que les gusta la asignatura, pero les es difícil, tienen pocos materiales impresos para estudiar, les cuesta trabajo la lectura de melodías a primera vista, entonar de forma correcta los intervalos y los acordes, así como realizar adecuadamente la ejecución de ritmos.

En el análisis de los resultados de los métodos empíricos empleados se ha podido constatar que:

- ♪ Los educandos cuentan con una musicalidad entre la media y la alta generalmente, pero la fluidez de las actividades abordadas en las clases de solfeo se ve afectada al presentar dificultades en la comprensión de los contenidos teóricos que deben dominar.
- ♪ La bibliografía que sirve como material de apoyo a los contenidos de las clases de solfeo es prácticamente nula.
- ♪ El turno de clase no se aprovecha al máximo debido a que los estudiantes tienen que copiar algunos ejercicios en el cuaderno pautado para después realizarlos.
- ♪ Los estudiantes manifiestan que les gusta la asignatura pero que la dinámica de los ejercicios, por lo general, es rápida y no les permite desenvolverse con seguridad.
- ♪ La frecuencia de las clases (2 veces por semana) es insuficiente para lograr que los alumnos dominen con seguridad los contenidos.
- ♪ Los ejercicios que encuentran más complicados son la reproducción melódica, rítmica y la lectura de melodías a primera vista.

Estas regularidades permitieron a la autora considerar la necesidad de proponer un conjunto de ejercicios para el mejoramiento del aprendizaje del solfeo en la muestra seleccionada para la investigación.

Teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico inicial, se determinó para la solución del problema el diseño de un conjunto de ejercicios; a decir de la musicóloga cubana Alina Ponsoda (2005), los ejercicios favorecen el familiarizarse, reproducir, aplicar y ejercitar el conocimiento adquirido con el fin de un correcto aprendizaje musical y poder representar el sonido mentalmente.

La propuesta lleva por título *Cantando y pensando con el Solfeo*, su objetivo general se centra en: Desarrollar las habilidades musicales de los estudiantes de octavo grado en la asignatura de solfeo.

Los ejercicios propuestos (tabla 2) presentan la siguiente característica: serán dirigidos a estudiantes en etapa de adolescencia. Se fundamentarán sobre la comprensión auditiva. Presentarán un carácter participativo. Serán flexibles, adaptándose a las posibilidades y necesidades de los educandos. El local donde se apliquen estos ejercicios deberá ser condicionados según las especificidades de la disciplina de solfeo

y el docente que la imparta y presentar poca contaminación sonora a su alrededor. El diseño constará de doce ejercicios, véase Anexo 1, que abarcarán los aspectos fundamentales de la disciplina: las escalas, los acordes, los intervalos, el ritmo, la reproducción y entonación de melodías. Los ejercicios se apoyarán en el pentagrama para tener una referencia escrita de cada uno de ellos. Al culminar la realización de cada ejercicio se entonarán o ejecutarán de forma individual y luego grupalmente siempre con el apoyo del piano como base armónica.

Tabla 3
Ejercicios que se proponen.

No	Título	Objetivo
1	Ordena lo que escuchas.	Reconocer auditivamente los intervalos ejecutados en el piano y ordenarlos según se escuchen.
2	Determina el error.	Identificar en una melodía las variaciones de ritmos y sonidos para luego corregirlas.
3	Canta y piensa.	Analizar una melodía corta escuchada en el piano y completar los tiempos que falten.
4	Sigue el ritmo.	Reconocer auditiva y visualmente varias combinaciones rítmicas y ordenarlas según se escuchen.
5	¿Qué escala soy?	Reconocer auditivamente fragmentos de escalas ejecutados en el piano y determinar a cual pertenecen.
6	Del oído al pentagrama.	Reproducir de forma escrita los intervalos ejecutados en el piano.
7	Adiestrando la memoria.	Reproducir de forma escrita una frase melódica corta ejecutada en el piano.
8	Complétame ¿Qué soy?	Reconocer auditivamente los acordes escuchados en el piano, completar las notas que faltan y clasificarlos.
9	Alegre o triste.	Entonar acordes e inversiones cambiándole el modo.
10	Sigue el ritmo.	Reproducir los ritmos escritos en la pizarra según indique el profesor.
11	Alegre o triste.	Entonar melodías a primera vista cambiándole el modo.
12	Completa y canta	Reconocer auditivamente los fragmentos de escalas escuchados en el piano y completar las notas que faltan.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados de la aplicación de instrumentos de investigación

Los ejercicios propuestos se pusieron a disposición de especialistas, cuya selección fue determinada por la experiencia como docentes, en lo científico y pedagógico en relación con las artes y la formación vocacional, para su valoración teórica y de igual forma, para constatar la pertinencia de la propuesta.

El análisis de los resultados de los instrumentos de investigación aplicados arroja que los especialistas consideran la propuesta adecuada, argumentando que constituye una forma diferente y creativa para desarrollar las competencias que se plantean en la asignatura durante el curso, así también en su totalidad los especialistas la consideran pertinente.

Como sugerencia destacaron que se realice este tipo de ejercicios en los primeros años de estudio de la disciplina y el uso de imágenes para el apoyo a los contenidos teóricos que los estudiantes deben dominar.

Posterior a la puesta en práctica de la propuesta, se realizó una comparación de las evaluaciones cualitativas dadas a los ejercicios ejecutados en su forma tradicional y los que conforman la propuesta que aquí se expone, lo que reveló la eficacia de la misma en correspondencia con el objetivo trazado, la estructura y esencia de la propuesta, para que contribuya a mejorar el aprendizaje del solfeo en los estudiantes de octavo grado del Conservatorio de música “Alejandro García Caturla”.

Tabla 4.

Calidad de los aspectos apreciables en las clases de solfeo posterior a la aplicación de la propuesta de ejercicios.

Aspectos	B	R	M
1. Escalas	21 (87,5%)	2 (8,3%)	1 (4,1%)
2. Acordes	20 (83,3%)	2 (8,3%)	2 (8,3%)
3. Intervalos	22 (91,6%)	1 (4,1%)	1 (4,1%)
4. Melodías	18 (75%)	3 (12,5%)	3 (12,5%)
5. Ritmos	22 (91,6%)	2 (8,3%)	0 (0%)

Fuente: Elaboración propia.

Las evaluaciones cualitativas dadas a los ejercicios ejecutados en su forma tradicional muestran un por ciento elevado de alumnos calificados de Regular (R) y Mal (M),

mientras que en las evaluaciones cualitativas del conjunto de ejercicios propuestos expone que el mayor porcentaje de estudiantes se encuentran evaluados de Bien (B).

A su vez, estos se muestran más motivados y dispuestos durante el trabajo en el turno de clase lo cual condiciona una mayor concentración y análisis mental y crea un clima más favorable para en momentos posteriores ir aumentando paulatinamente el nivel de complejidad de los ejercicios. Se evidencia una mayor asistencia y participación en los turnos de clase de la asignatura de solfeo.

Otra valoración de la pertinencia de la propuesta estuvo en resaltar que los educandos una vez insertados y motivados por este conjunto de ejercicios, asuman la crítica y la autocrítica como poderoso instrumento de autogestión del conocimiento. Propicie un clima de compromiso, consagración y un nivel de autoestudio mayor de la asignatura para que así la utilicen de forma consciente y oportuna en su desarrollo como instrumentistas.

Conclusiones

El estudio realizado sobre la temática desarrollada mediante métodos científicos permitió la determinación de los principales referentes teóricos y metodológicos que sustentan el solfeo en el nivel elemental como vía fundamental para el desarrollo de habilidades musicales en los estudiantes.

De acuerdo con las posibilidades existentes, a la caracterización psicopedagógica de la población seleccionada y a vivencias de la autora se pudo constatar las dificultades en el aprendizaje del solfeo por parte de los estudiantes y la escasa bibliografía básica impresa en la asignatura que permita apoyar y fortalecer la comprensión del lenguaje musical.

La propuesta de ejercicios dirigida a estudiantes del nivel elemental de música tiene como características ser participativa, flexible acorde a las posibilidades de los estudiantes para un mejor desarrollo en la asignatura y en su carrera.

Se valoró la propuesta mediante el criterio de especialista, la observación y una entrevista grupal que constató la pertinencia, importancia, necesidad del conjunto de ejercicios para contribuir al mejoramiento del aprendizaje del solfeo en los estudiantes de octavo grado del nivel elemental de música.

La propuesta que se plantea en este trabajo ya ha sido puesta en práctica en los cursos solfeo que se imparten en los niveles *Básico* y *Medios Superior* del programa educativo *Licenciatura en Música con énfasis en instrumento* que se imparte en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Referencias Bibliográficas

- Benward, B., y Kolosick, J. T. (2010). *Ear Training. A Technique for Listening*. Mc Graw-Hill. Higher Education.
- Juan, M. L., y Juan, D. T. (2015). Un modelo didáctico para la clase de instrumento. En M. L. Juan, y L. G. Flores, *Propuestas para una contextualización de las artes* (p. 168). Guadalajara, Jalisco, México: Pandora. https://www.academia.edu/43359301/UN_MODELO_DIDACTICO_PARA_LA_CLASE_DE_INSTRUMENTO
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en Marcha*, 18(1), 66-73.
- Morales-Pérez-Tejada, F., y Rodríguez-Juan, A. (2021). Aprendizaje Colaborativo y Tecnología Educativa en las asignaturas de Teoría Musical. En H. H. Pacheco, G. A. Olvera, y O. Hernández, *Investigación e Intervención desde la Universidad. Educación subjetividad y pandemia* (pp. 72-85). Zacatecas, Zacatecas, México: Taberna Libraria Editores.
- Osa-Ricardo, A., Rodríguez-Juan, A., Galván, E., Morales-Pérez-Tejada, F., y Barajas-Guerrero, J. A. (2023). La relación entre el Canto Coral y el Solfeo en el nivel elemental de música. *XXI Conferencia Científica sobre Arte y Cultura* (pp. 949-961). La Habana: Ediciones Cúpulas.
- Ponsoda, A. (2005). *Iniciación Musical en edades tempranas. Desde la percepción sonora a los Conceptos Musicales* (1ra ed.). Londres, Gran Bretaña: Orbach & Chambers Ltd.
- Rodríguez, D. (1980). *Orientaciones Metodológicas. Educación Musical*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vernia-Carrasco, A. M. (2019). Educación musical en el panorama español. Contexto, niveles y perfiles educativos. *Didacticae* (7), 17-29. <https://doi.org/10.1344/did.2020.7.17-29>

Anexos

Anexo 1. Ejemplificación de algunos ejercicios.

Ejercicio 1

Figura 1

Reconocimiento de intervalos

5ta dism. asc.
(3ra M)

2da M
arm.

6ta m asc.

3ra m desc.

4ta J desc.

7ma M asc.

ORDEN PARA EJECUTAR

② ④ ⑤ ③ ⑥ ①

Fuente: Elaboración propia

Título: Ordena lo que escuchas.

Objetivo: Reconocer auditivamente los intervalos ejecutados en el piano y ordenarlos según se escuchan.

Contenidos: seis intervalos entre los que se encuentran: Mayores, menores, justos, aumentados o disminuidos con sus resoluciones.

Método: ejercicio

Procedimientos: reconocer auditivamente los intervalos, analizarlos y ordenarlos en sus cuadernos.

Medios de enseñanza: pizarra pautada, cuadernos pautados y piano.

Evaluación: de forma práctica, mediante la observación.

Ejercicio 2

Figura 2

Identificar variaciones en una melodía



Melodía para ejecutar



Fuente: Elaboración propia

Título: Determina el error.

Objetivo: Identificar en una melodía las variaciones de ritmos y sonidos para luego corregirlas.

Contenidos: melodías con una duración aproximada de 4 compases donde se trabajan los figurados rítmicos y giros melódicos característicos del programa del año.

Método: ejercicio

Procedimientos: analizar auditivamente una melodía y determinar las variaciones rítmicas y melódicas que se le hacen para luego corregirlas.

Medios de enseñanza: pizarra pautada, cuadernos pautados y piano.

Evaluación: de forma práctica, mediante la observación.

Ejercicio 3

Figura 3

Melodía para analizar y completar



Fuente: Elaboración propia

Título: Canta y piensa.

Objetivo: Analizar una melodía corta escuchada en el piano y completar los tiempos que falten.

Contenidos: melodías con una duración aproximada de 4 compases donde se trabajan los figurados rítmicos y giros melódicos característicos del programa del año.

Método: ejercicio

Procedimientos: analizar una melodía escuchada y reproducir los tiempos que falten en sus cuadernos, con los figurados rítmicos y sonidos correspondientes.

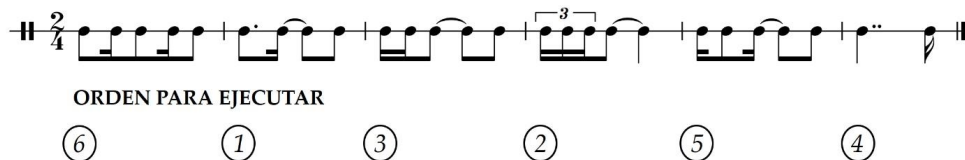
Medios de enseñanza: pizarra pautada, cuadernos pautados y piano.

Evaluación: de forma práctica, mediante la observación

Ejercicio 4

Figura 4

Variaciones rítmicas para reconocer auditiva y visualmente



Fuente: Elaboración propia.

Título: Sigue el ritmo.

Objetivo: Reconocer auditiva y visualmente varias combinaciones rítmicas y ordenarlas según se escuchen.

Contenidos: seis combinaciones de figurados rítmicos importantes del año y de años anteriores con el valor de dos tiempos.

Método: ejercicio

Procedimientos: reconocer auditivamente las combinaciones rítmicas, analizarlas y reproducirlas en sus cuadernos según el orden en que se escuchen.

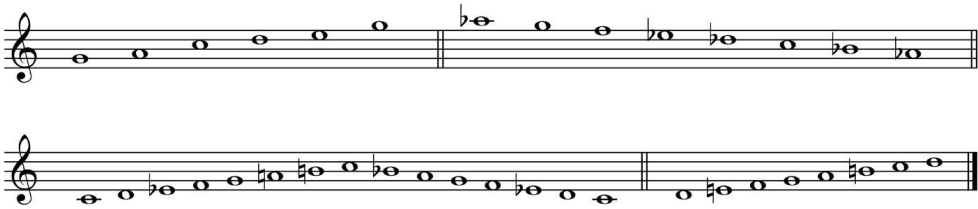
Medios de enseñanza: pizarra pautada, cuadernos pautados y claves.

Evaluación: de forma práctica, mediante la observación.

Ejercicio 5

Figura 5

Escalas para reconocimiento auditivo



Respuestas

1. Pentátona tipo Sol
2. La $\flat$ Mayor
3. Do m melódica
4. Modal Frigia

Fuente: elaboración propia

Título: ¿Qué escala soy?

Objetivo: Reconocer auditivamente fragmentos de escalas ejecutados en el piano y determinar a cuál pertenecen.

Contenidos: fragmentos de cuatro escalas que pueden ser: Mayores y menores: natural, armónica y melódica hasta cuatro alteraciones, escalas pentátonas y modales estudiadas.

Método: ejercicio

Procedimientos: reconocer auditivamente los fragmentos de escalas ejecutados, analizarlos y determinar las escalas a las que pudieran pertenecer.

Medios de enseñanza: pizarra pautada, cuadernos pautados y piano.

Evaluación: de forma práctica, mediante la observación.

Semblanza de los autores

M. en M. José Arias Olmos

Maestro en Música: Teoría de la Música (UV), con estudios de Posgrado en Oboe en el Conservatorio de Brabante, Tilburg, Holanda. Ha sido oboe principal en la Orquesta Sinfónica del Estado de Hidalgo, en la Orquesta Sinfónica del Festival Internacional Tamaulipas en los años 2001 y 2002, en la Orquesta Sinfónica del XV Festival Internacional de Música de Morelia, en la Orquesta Filarmónica de Jalisco y en la Orquesta Sinfónica de Xalapa. Ha participado como ponente en foros como el Festival Internacional Camerata XXI de la (UV), en el Coloquio la Educación Auditiva y la Teoría de la Música en la Actualidad (UNAM), en el Primer Foro de Composición y Teoría de la Facultad de Música (UV) o el Festival Expresiones Contemporáneas. Actualmente se desempeña como Profesor en la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana y en el Instituto Superior de Música del Estado de Veracruz, y como oboísta principal de la Banda Sinfónica del Gobierno del Estado de Veracruz.

Dra. Lidia Ivánovna Usyaopín

Doctora en Ciencias sobre el Arte, pianista y docente-investigadora en la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAA-UAZ).

Cuenta con una rica producción de artículos y libros alrededor de tópicos musicales y de índole pianística en donde destacan los estudios e investigaciones sobre la interpretación musical, el género pianístico-concertante, la música y el desarrollo humano. Su formación profesional incluye estudios en *La Academia Gnesin* de Moscú (Licenciatura en Piano y Maestría en Bellas Artes) y el Instituto Superior de Arte de la Habana (Doctorado en Ciencias sobre el Arte).

Se ha desempeñado como docente e investigadora en las universidades de Nuevo León, Coahuila y Zacatecas. Es evaluadora disciplinar del Consejo de Acreditación de la Educación Superior de las Artes y miembro del CAC-UAZ-129: *Interpretación, Docencia en Investigación con énfasis en los instrumentos de cuerda*.

Dr. Gonzalo de Jesús Castillo Ponce

Doctor en Ciencias sobre el Arte. Docente-Investigador de la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Originario de la CDMX.

Realizó sus estudios musicales en el Conservatorio Nacional de Música (México), el Conservatorio Chaikóvski (Moscú, Rusia), el Conservatorio de Odessa (Ucrania) y

el Instituto Superior de Arte de la Universidad de las Artes en La Habana (Cuba). Es autor activo de varios libros, capítulos y artículos editados en reconocidas revistas indexadas y prestigiosas editoriales de México. Es líder del Cuerpo Académico Consolidado “CAC-UAZ-129” *Investigación, docencia e interpretación musical con énfasis en los instrumentos de cuerdas*, cuerpo que agrupa a diversos investigadores de la UAZ e interactúa con otros de universidades del país y del extranjero.

Es miembro de la Sociedad de Autores y Compositores de Música de México. (SACM). Forma parte del Padrón de evaluadores del CAESA, ha sido miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI de 2004-2011 y cuenta desde hace varias décadas con el Perfil PRODEP que otorga la Secretaría de Educación Pública.

Es el creador y director general del proyecto académico-investigativo “Cima y Sima: La acción multidisciplinaria en la musicología y Musicología en acción”, el cual cuenta con la realización de siete congresos internacionales, seis coloquios y cuatro jornadas que han involucrado a más de un centenar de destacados especialistas, compositores, artistas, investigadores y estudiosos de la música, el arte y la cultura.

Ha sido maestro en diferentes universidades, incluyendo la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y la Facultad Nacional de Música de la UNAM, el Departamento de Música de la Universidad Regiomontana, la Escuela Superior de Música de la Universidad Autónoma de Coahuila y la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Durante su trayectoria musical como compositor ha desarrollado una obra musical que refleja diversos intereses creativos e incluye géneros concertantes y vocales.

Dra. Mara Lioba Juan-Carvajal

Doctora en Ciencias sobre Arte (ISA, Cuba, 2012) y Doctora en Historia (UAZ, México, 2005); Master en Filosofía e Historia de las Ideas (UAZ, 1997), y Licenciada en Música con especialización en viola (ISA, 1987). Actualmente es Docente-investigador en la Unidad Académica de Artes de la UAZ, Perfil PRODEP y Miembro del Sistema Nacional de investigadoras e investigadores (SNII)-Nivel I. Participa regularmente en eventos de investigación científica y de artes a nivel nacional e internacional. Su producción académica incluye la publicación de artículos indizados, memorias, varios libros como *Cuerdas frotadas en Cuba* medio siglo de creación e *IniciARTE*. Un acercamiento a la investigación científica [en coautoría], *La zarabanda pluralidad y controversia de un género musical*, *Leo Brouwer modernidad y vanguardia* y capítulos de libros (<https://uaz.academia.edu/MJuanCarvajal>), que se enlazan con las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento del Cuerpo Académico Consolidado PRODEP-UAZ-219 “Música e Interdisciplina” del cual es líder. Como

intérprete de la viola, fundó el Ensamble Clásico de Zacatecas (ENCLAZAC), con el que ha grabado varios discos compactos: *Música de Salón*; *Joyas Musicales de Zacatecas*; *Ecos Perdidos*; *Música Latinoamericana*; *Diálogos Musicales latinoamericanos* (que mereció el Premio Internacional CUBADISCO 2016); y el CD doble *Música contemporánea para viola*, algunos, con obras de estreno mundial.

Dra. María Vdovina

Doctora en Ciencias sobre Arte (ISA, CUBA) y graduada del Conservatorio Tchaikovsky de Moscú (Rusia) como *Master of Arts* y con Diploma Honorífico como Licenciada en Música, especialidad viola (1984). Estudió bajo la dirección de prestigiados maestros como: Yuri Bashmet, Fiodor Druzchinin, Valentín Berlinsky y Mijail Terián. Ganadora del Premio Especial en el Concurso de violistas de la U.R.S.S (1984), se desarrolló profesionalmente dando conciertos en diversas salas de Moscú y otras ciudades de la exURSS, con diferentes agrupaciones, bajo la batuta de prestigiados artistas internacionales. Llegó a México (1990) como miembro del Cuarteto de Moscú y trabajó como Asesora Nacional en el proyecto de Coro y Orquestas. Por varios años, impartió clases en la Escuela de Música Ollín Yolistly en la Ciudad de México. Actualmente, es Docente-investigadora de Tiempo Completo en la Unidad Académica de Artes de la UAZ y Perfil PRODEP. Es miembro del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-219 “Música e Interdisciplina”. Tiene publicados diversos artículos, capítulos de libros y memorias, derivados del trabajo colegiado del CA. Ha impartido Clases Magistrales de Viola y Música de Cámara en varios estados de México y en otros países de Latinoamérica, y ha sido jurado en diversos concursos de música a nivel nacional e internacional. Fundó el Ensamble Clásico de Zacatecas (ENCLAZAC) con el que ha grabado los Cd’s: *Música de Salón*, *Joyas Musicales de Zacatecas*, *Ecos Perdidos*, *Música Latinoamericana*, *Diálogos Musicales latinoamericanos* y el CD doble *Música contemporánea para viola*.

Dra. Elena Kopylova Tulubayeva

Musicóloga-investigadora, con Maestría en Musicología por el Conservatorio Tchaikovsky de Moscú y Doctorado en Musicología por la Facultad de Música de la UNAM. Es investigadora del CENIDIM, profesora de disciplinas teórico-musicales en la Escuela Superior de Música (INBAL) y pianista. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, radica en México desde 1997.

Ha participado en la creación y actualización de planes y programas de estudio para diversas instituciones musicales del país. Ha dictado conferencias en numerosos congresos nacionales e internacionales e imparte cursos sobre educación musical, análisis, solfeo, teoría musical, contrapunto, forma musical, reducción de partituras orquestales e historia de la música. Su campo de investigación incluye, entre otros temas, el análisis estilístico de la música de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, el estudio de la recepción de la música renacentista italiana en el siglo XIX, el análisis de los conciertos mexicanos para piano y orquesta en el siglo XX, la retroalimentación e influencias entre la música rusa e hispanoamericana, análisis y edición y del repertorio operístico y sinfónico mexicano.

En el ámbito de la crítica musical, ha escrito reseñas y notas al programa de conciertos para varias orquestas sinfónicas, además de notas para discos compactos. Es autora, colaboradora y editora de libros, partituras, artículos científicos y textos de divulgación. Como pianista, ha acompañado a cantantes e instrumentistas en repertorios de música clásica europea y mexicana. Como solista, participa en el proyecto de la edición y divulgación del repertorio pianístico de Silvestre Revueltas.

Dr. Samuel Caleb Chávez Acuña

Licenciado en Derecho y Licenciado en Piano por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Maestro en Impuestos por la UAZ, Maestro en Artes por el ISEA “Calmecac” y Doctor en Administración Pública por el Instituto Internacional del Derecho y del Estado. Pianista y abogado. Sus investigaciones abordan los temas Derechos Culturales, Estímulos Fiscales para las Artes, Música del Siglo XX, Educación Musical y Estética de la Música. Docente Investigador adscrito a la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Adscrito al Cuerpo Académico UAZ-172 “Teoría, Historia e Interpretación del Arte”. Candidato a SNI.

Dra. Solanye Caignet Lima

Solanye Caignet Lima: Licenciada en canto por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Maestra en Filosofía e Historia de las Ideas por la UAZ y Doctora en Políticas Educativas y Estudios Culturales por el Centro de Investigación Docente CENID. Docente Investigadora adscrita a la Unidad Académica de Artes de la UAZ y al Cuerpo Académico UAZ-172 “Teoría, Historia e Interpretación del Arte”. Ha tenido una amplia experiencia como cantante de ópera y conciertos en México, Cuba y Estados Unidos. Escritora de cuentos. Ha cantado varios roles de ópera en producciones profesionales, como Santuzza, Carmen y Cenicienta. Candidata a SNI.

Dra. Laura Gemma Flores García

Licenciada en Historia por la Escuela de Filosofía y Letras de la Universidad de Guanajuato. Maestra en Historia de México por El Colegio de Michoacán, A.C. Maestra en Arquitectura con especialidad en Restauración de Sitios y Monumentos por la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Guanajuato. Maestra en Tasación de Obras de Arte por GRUPO ESNECA FORMACIÓN, Doctora en Historia Colonial por el INAH-UAZ. Docente investigadora adscrita a la Unidad Académica de Humanidades e Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Investigadora Nacional y Líder del Cuerpo Académico UAZ-172 “Teoría, Historia e Interpretación del Arte”.

Dr. Jesús Vinaja Castillo

Docente de la academia de piano y coordinador de la misma, en la Unidad Académica de Artes (Programa Instrumento) de la UAZ. Licenciado en Contaduría y Administración y Licenciado en Piano por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Magister en Interpretación de Música Latinoamericana del Siglo XX, por la Universidad de Cuyo en Mendoza, Argentina. Doctor en Investigación y Docencia por el Centro Panamericano de Estudios Superiores en Zitácuaro, Michoacán, México.

Participa como ponente en congresos como Primer Foro Internacional de Perspectivas de la Educación Artística, Cima y Sima: La Acción Multidisciplinaria en la Musicología, 1er Encuentro Internacional de Teoría musical. Ha publicado artículos en revistas indexadas como: Las emociones el intérprete pianista y la Inteligencia Emocional, Cómo desarrolla la música las capacidades Intelectuales y emotivas del ser humano, Sonata number 2 for piano by Carlos Chávez a look from the theory of multiple intelligences y Musical rhetoric in three of the 10 preludes for piano by Carlos Chávez.

Lic. Ibel María Couso Suárez

Pianista concertista, de cámara y acompañante. Profesora de piano en diferentes escuelas de arte cubanas. Pianista y tecladista de música popular en la orquesta “Charanga Oriental”. Guitarrista acompañante de teatro guiñol. Directora de cantorías. Acordeonista. Directora de capilla y organista de música sacra (Iglesia Católica). Compositora y poetisa. Profesora de la Universidad de Las Tunas. Experiencia laboral de 34 años y 49 de vida artística. Master en Procesos Formativos de la Enseñanza Artística, en la Universidad de las Artes, Cuba; Licenciada en Educación Musical en el Instituto Superior Pedagógico “Pepito Tey”, Las Tunas; graduada de piano en la Escuela Profesional de Música “José María Ochoa”, Holguín,; graduada de violín en la Escuela de Superación Profesional para la Cultura “Francisco Muñoz Rubalcava”, Las Tunas; Diplomado en Estudios Teológicos, en el Instituto Internacional de Teología a Distancia (en colaboración con la Facultad de Teología de la Universidad Pontificia “Comillas”), Madrid. Es doctoranda en Ciencias sobre Arte en la Universidad de las Artes, Cuba. En 1994 realizó un viaje de trabajo a Costa Rica, y se especializó en Música Sacra. En 2018, actuó en una gira artística, en Turquía. Investigaciones suyas son “Raza Tunera”. Himnos a los generales tuneros, “La música en los versos martianos”, “La décima martiana”, “Solfeo: ¿regalo o castigo?”, “Pianista acompañante versus miedo escénico”, entre otras. Ha obtenido premios como en 2001, el Premio Único en Concurso Nacional de la Biblioteca “José Martí” en Las Tunas; en 2015 en el Concurso: “Pueblo Maya de Guatemala y presencia de Culturas Indígenas en Cuba”; la Canción “Chihuahueño”, Concurso Nacional de Creación de la Canción Infantil “Cantándole al Sol” (2015); la Canción “Mi Tunas, así te quiero”, Premio de la Popularidad e incluida en CD por el Aniversario 225 de la Fundación de la ciudad de Las Tunas (2021).

Lic. Angel Alfonso Ochoa Cutiño

Violinista concertista y de cámara. Asesor de la cátedra de cuerdas frotadas de la Escuela Profesional de Arte “El Cucalambé” en Las Tunas. Concertino de la Orquesta de Cámara de Las Tunas y de la Orquesta Sinfónica de Las Tunas. Violinista principal de los segundos violines. Director, arreglista y violinista primero del “*Mariachi Tunas*”. Asesor y profesor de violín, Metodología de la Enseñanza del Violín e Historia de los instrumentos de Cuerda. Violinista de la gran orquesta “Eclipse”. Integrante del consejo asesor de la Empresa Provincial Comercializadora de la Música y los Espectáculos “*Barbarito Diez*”. Graduado de Instrumentista-Profesor de Violín-Práctica de

Conjunto-Copista en el Conservatorio Profesional de Música “José White” de Camagüey y Graduado en licenciatura en Música, perfil: violín en la Universidad de las Artes (ISA), en la filial en Camagüey. Ha participado en concursos como: el de violín “*Brindis de Salas*” en 2009. Reconocimiento por la participación destacada en la 9na edición de los Talleres por la Paz, desarrollados en la Escuela Profesional de Arte “El Cucalambé” por la escuela de San Pablo de Buceite, Cádiz, España en 2010; integrante de la orquesta ocasional formada por la “*Camerata Romen*”, en el teatro “Tunas” (2010); violinista de la orquesta ocasional conformada para los Conciertos realizados con la escuela de Música y Deporte de Quebec, en Las Tunas en los años 2011, 2012, 2013 y 2014; Premio en 2015 en el Concurso: “*Pueblo Maya de Guatemala y presencia de Culturas Indígenas en Cuba*”; Premio con la Canción “Chihuahueño” en el Concurso Nacional de Creación de la Canción Infantil “Cantándole al Sol” en 2015; ganador del Premio de la Popularidad con la Canción “Mi Tunas, así te quiero”, incluida en CD con motivo del Aniversario 225 de la Fundación de la ciudad de Las Tunas en 2021.

Dra. Dargen Tania Juan Carvajal

Doctora en Ciencias Pedagógicas (2008), máster en Ciencias de la Educación, mención Diseño Curricular (1998) e ingeniera Radioelectrónica (1987). Se ha desempeñado en cargos de profesor de la enseñanza técnico-profesional, de nivel superior y de educación de posgrado. Desde el Centro de Referencias para la Educación de Avanzada de la Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría” (CREA-Cujae) coordinó el entrenamiento para el programa de formación de doctores en Ciencias Pedagógicas de las universidades de Ciencias Informáticas, de Artemisa y de la Cujae durante tres años consecutivos y formó parte del Comité de Doctorado de dicho programa. En la actualidad es metodóloga de la Dirección de Investigación y Posgrado y presidente de la Comisión de Grados Científicos de la Universidad de las Artes. Participa regularmente en eventos científicos de nivel nacional e internacional. Su producción académica incluye la publicación de artículos indizados, memorias, capítulos de libros relacionados con las Ciencias Pedagógicas, la Gestión y la investigación en Artes, y libros como *Cuerdas frotadas en Cuba medio siglo de creación* [en coautoría] e *IniciARTE*. Un acercamiento a la investigación científica.

Lic. Federico Morales-Pérez-Tejada

Licenciado en Flauta por la Unidad Académica de Artes de la Universidad Autónoma de Zacatecas; Actualmente se desempeña como coordinador de la academia de Teóricas en la Unidad Académica de Artes y como docente investigador del programa de la Licencia-

tura en Música con Énfasis en Instrumento, impartiendo las asignaturas de Apreciación Musical, Historia de la Música Universal, Flauta y Conjuntos de Cámara o Ensamblés. Cuenta con estudios de Maestría en Tecnología Informática Educativa por la Universidad Autónoma de Zacatecas; Pertenece al Grupo de Investigación Tecnología y Educación en la Música, funge como organizador de los Encuentros Internacionales sobre Teoría y Práctica Musical. Tiene en su haber diversas publicaciones de artículos en revistas indexadas, capítulos de libros, disponibles en el siguiente enlace <https://independent.academia.edu/FedericoMorales28>, además de participaciones en congresos y conferencias nacionales e internacionales.

Dr. Arién Rodríguez-Juan

Doctor en Didáctica y Teoría del Solfeo (Universidad Tito Punte, 2025); Máster en Tecnología Informática Educativa (UAZ, 2021); Licenciado en Educación, Instructor de Arte (UCPEJV, 2011). En la actualidad es Docente-investigador en la Unidad Académica de Artes de la UAZ y Perfil PRODEP. Con regularidad participa en eventos de investigación científica y de artes a nivel nacional e internacional. Dentro de su producción académica se pueden encontrar la publicación de artículos indizados, memorias y capítulos de libros (<https://uaz.academia.edu/ariengruez>), los cuales se relacionan con las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento del Grupo de Investigación UAZ-GI-001 “*Tecnología y educación en la música*” del cual funge como líder. Como arreglista musical participó en los arreglos de las obras “*Triste*” de Alberto Ginester y “*Arrullo*” de Blas Galindo incluidas en el CD **Música Latinoamericana** del *Ensamble Clásico de Zacatecas (ENCLAZAC)*, además de realizar los arreglos de las piezas interpretadas por el Ensamble Universitario “*Corde Persuonare*” y por el *ENCLAZAC* en el “II Festivas Internacional de Redes de Arte”, arreglo coral de la obra “*Panameño*” de Pedro Altamiranda interpretado por la agrupación coral *Anima e Cuore* y publicado en el libro “*Polifonías panameñas: Anima e Cuore*”.

Lic. Claudia Felicó Rodríguez

Licenciada en Educación Artística (UCPEJV, 2023). Actualmente es jefa de Cátedra de las asignaturas Teórico-Prácticas de la música en la Escuela elemental de música “Alejandro García Caturla” donde además imparte clases de solfeo e Iniciación Musical. Ha participado en encuentros de investigación científica y en seminarios y conferencias tanto a nivel internacional como nacional. En su labor como artista presenta trayectoria como cantante y flautista del Dúo “Eclipse”, integrante del Coro de Cámara y la Banda Municipal de Concierto del municipio Isla de la Juventud.

M. Sc. Arlena Osa-Ricardo

M. Sc. en Música Educación y Sociedad (2021), (Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona, Cuba 2021) Licenciada en Música perfil Musicóloga (2013), ISA, Cuba 2013. Se ha desempeñado como profesora de Asignaturas-teórico musicales en el nivel elemental de Cuba, desde el año 2006 a la fecha. Participa regularmente en eventos científicos de nivel nacional e internacional como conferencista y ponente. En la actualidad es colaboradora permanente del grupo de investigación “*Tecnología y educación en la música*” desde el año 2021, año de fundación del grupo de investigación, adscrito a la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” de México. Su producción académica incluye la publicación de artículos indizados. También ha fungido como pianista acompañante en escuelas de música y cantante profesional en agrupaciones vocales.



La multiplicidad de las formas de la investigación en el mundo contemporáneo permite a los autores la exploración de campos muy disímiles para llegar a resultados particulares sobre cómo abordar la música desde diferentes facetas. En este sentido, las reflexiones y propuestas sobre la teoría y la práctica de la música que sustentan estas investigaciones han sido realizadas por intérpretes, compositores, teóricos y docentes que, desde la experiencia práctica han sintetizado su observación. Para facilitar su lectura, el contenido de los textos se ha dividido en grupos que abordan los temas relacionados con el análisis e interpretación teórico-conceptual de terminologías y/o partituras; las reflexiones teórico-prácticas e interpretativas desde la experiencia docente, y herramientas didácticas de organización, innovación y estructura de la clase teórica de música.

