

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Facultad de Formación del Profesorado
Departamento de Didácticas Especiales



EL ANÁLISIS AUDITIVO Y EL ANÁLISIS ORIENTADO A LA INTERPRETACIÓN SEGÚN LA METODOLOGÍA IEM

DIAGNÓSTICO INICIAL Y DESARROLLO DE PROPUESTAS
METODOLÓGICAS PARA EL ANÁLISIS MUSICAL

Tesis Doctoral presentada por
Daniel Roca Arencibia

Directores:
M^a Carmen Mato Carrodegua
Fernando Bautista Vizcaíno

Las Palmas de Gran Canaria, 2013

certificación del órgano responsable del Programa de Doctorado con la autorización para su presentación a depósito.

EL ANÁLISIS AUDITIVO Y EL ANÁLISIS ORIENTADO A LA INTERPRETACIÓN SEGÚN LA METODOLOGÍA IEM

DIAGNÓSTICO INICIAL Y DESARROLLO DE PROPUESTAS
METODOLÓGICAS PARA EL ANÁLISIS MUSICAL

Tesis Doctoral presentada por
D. Daniel Roca Arencibia

(firma)

Dirigida por los doctores

M^a Carmen Mato Carrodegua
Fernando Bautista Vizcaíno

La Directora

El Director

El Doctorando

Las Palmas de Gran Canaria, Junio 2013

*Todo este trabajo está dedicado a
mi mujer, Marién, mis hijos, Daniel y Luis
y mis padres, Daniel y Yolanda*

*Y también a mi “otra familia”,
todos los amigos del IEM*

EL ANÁLISIS AUDITIVO Y EL ANÁLISIS ORIENTADO A LA INTERPRETACIÓN SEGÚN LA METODOLOGÍA IEM.

Diagnóstico inicial y desarrollo de propuestas metodológicas para el análisis musical

RESUMEN

La presente tesis se centra en la didáctica del análisis musical (AM), cuyo estudio se aborda bajo diversos enfoques. El análisis musical experimentó un espectacular desarrollo durante el s. XX a nivel mundial, estableciéndose como disciplina autónoma y entrando en la educación superior. A partir de los años 80, el enfoque marcadamente estructuralista y especializado, basado en las metodologías tradicionales que se habían venido desarrollando hasta entonces, dio paso a una gran ampliación del campo de acción analítica que redefinió el “análisis musical” y para muchos ha supuesto una crisis del término. Surgieron así una serie de visiones y metodologías renovadoras de carácter interdisciplinar, como las variadas propuestas de sistematización de los procesos de síntesis, el análisis psicológico, semiótico, estilístico, auditivo y en especial el análisis orientado a la interpretación (AOI). En todo caso, esta renovación del AM ha tenido más consecuencias investigadoras que pedagógicas.

Sin embargo, el sistema educativo musical español vivió en gran medida ajeno a esta evolución, entrando el AM en los currículos oficiales sólo a raíz de la promulgación de la LOGSE, en la década de 1990, y posteriormente en la enseñanza superior a partir de 2000. Por esta razón, el reto que los docentes españoles de AM han debido y deben afrontar es considerable.

Nuestra investigación pretende por un lado describir el momento actual del AM en los Centros Superiores y plantear dos propuestas metodológicas diferentes, que tienen en cuenta la renovación de la disciplina, pero que al mismo tiempo sean practicables en nuestra realidad educativa actual.

En el Marco Teórico se describe una amplia y detallada panorámica de la evolución del AM, tanto en sus metodologías tradicionales como renovadoras, y posteriormente se describe el proceso de implantación de la disciplina en España, con una minuciosa exploración de la normativa estatal y autonómica.

A continuación se aborda la Fase 1 de la investigación, en la que se explora la realidad de la enseñanza del AM en los Centros Superiores de Música en España a través del estudio de una amplia muestra de Programaciones Didácticas del área, así como de una encuesta realizada a los profesores del área, utilizando la técnica del análisis de contenido. Para este estudio preliminar hemos definido los siguientes parámetros de renovación:

- Análisis orientado al intérprete
- Análisis orientado al oyente
- Uso de metodologías renovadoras
- Tratamiento específico en función de las especialidades de los alumnos
- Metodología explícita de análisis autónomo
- Análisis auditivo

Los resultados de esta fase muestran una enseñanza dominada por el análisis de la estructura musical, fundamentalmente desde el punto de vista del compositor (que es el perfil de los profesores del área). Los poco frecuentes rasgos renovadores se centran en un moderado uso de nuevas metodologías (sobre todo con determinadas técnicas de síntesis como el análisis

schenkeriano) y un mayor carácter de experimentación en el escaso catálogo de asignaturas optativas relacionadas con el AM.

A partir de aquí diseñamos nuestras propuestas didácticas, que están fuertemente vinculadas con nuestra experiencia con la Metodología IEM, que plantea promover un aprendizaje musical más significativo a través de la creatividad, el análisis y la educación auditiva. Toda nuestra práctica didáctica está basada en la propuesta de dos modelos didácticos que pueden servir de marco filosófico y didáctico para el AM. El primero de ellos propone una renovación de la práctica tradicional de análisis de partituras y describe un proceso organizado y sistemático de análisis que no presupone el uso de ninguna metodología analítica en particular. El segundo modelo didáctico trata específicamente del AOI, esbozando cómo podría abordarse en el aula un tipo de análisis destinado a guiar, describir y dar soporte a la interpretación musical.

De estos modelos pueden surgir muy diversas aplicaciones didácticas, de las cuales desarrollamos dos en la Tesis. Nuestra primera propuesta didáctica consiste en un sistema para sistematizar en el aula el análisis auditivo que definimos como *una actividad grupal de aula en la que se analizar una obra sin ayuda de la partitura, a través del reconocimiento auditivo de elementos analíticos significativos*. Aportamos datos empíricos sobre la misma a través de un estudio realizado en un curso monográfico realizado en una movilidad Erasmus en el Conservatorio de Monopoli (Italia), que muestran un claro aumento de la capacidad de reconocimiento auditivo de aspectos ligados al análisis como son la relación entre fragmentos, la forma y la armonía, tanto en alumnos sin experiencia en análisis y educación auditiva como en los que ya la tenían. Esta actividad puede ser adaptada en otros niveles de la educación musical, y muy especialmente en aquellos entornos en los que no se usan partituras regularmente.

La segunda propuesta didáctica se concreta en la asignatura optativa “Análisis orientado a la Interpretación” (AOI), ofertada en el Conservatorio Superior de Música de Canarias durante el periodo de vigencia de la LOGSE. En la misma se cambia radicalmente el enfoque analítico, centrándonos en el análisis de las obras que los alumnos interpretan, e integrando su propia práctica interpretativa en la asignatura. Abordamos su evaluación a través de una triangulación de técnicas con la que analizamos nuestra propia práctica educativa. Así, combinamos la narración autoetnográfica del desarrollo de la asignatura durante el curso 2010-2011 con un estudio de las memorias de trabajo realizadas por los alumnos durante la asignatura y con el informe de un evaluador externo que nos proporcionó claves para plantear interesantes cuestiones sobre nuestro modelo didáctico. El estudio de las memorias, basado en la técnica del análisis de contenido, se concentra en analizar la pluralidad de enfoques abordados por los alumnos, dentro de los siguientes bloques:

- Análisis de la estructura
- Análisis del estilo y las prácticas instrumentales
- Análisis del significado
- Análisis de grabaciones
- Análisis de la interpretación
- Análisis del proceso de construcción de la interpretación

Los datos muestran que los alumnos integran el análisis de la estructura y el estilo (más propio de la asignatura tradicional de AM) con el análisis de grabaciones y el trabajo con su propia interpretación, siendo este último el verdadero núcleo de la asignatura, a través del estudio de la proyección de características de la estructura en la interpretación.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	17
1.1. <i>Descripción general del tema de la tesis</i>	19
1.2. <i>Justificación y objetivos de la tesis</i>	22
1.3. <i>Descripción de cada apartado de la tesis</i>	23
2. MARCO TEÓRICO	27
2.1. <i>Métodos tradicionales de Análisis Musical</i>	28
2.1.1. <i>Breve historia del Análisis Musical hasta el s. XX</i>	29
2.1.2. <i>Análisis formal</i>	43
2.1.3. <i>Análisis armónico</i>	57
2.1.4. <i>Análisis melódico</i>	73
2.1.5. <i>Análisis rítmico</i>	91
2.1.6. <i>Análisis de la textura</i>	96
2.2. <i>Métodos renovadores de Análisis Musical</i>	107
2.2.1. <i>Técnicas de síntesis analítica</i>	110
2.2.2. <i>Análisis del estilo</i>	121
2.2.3. <i>Análisis auditivo</i>	130
2.2.4. <i>Técnicas formales de Análisis Musical</i>	135
2.2.5. <i>Análisis psicológico y cognitivo</i>	142
2.2.6. <i>Análisis semiótico o del contenido</i>	146
2.2.7. <i>Análisis orientado a la interpretación (AOI)</i>	159
2.2.8. <i>Análisis de interpretaciones</i>	176
2.3. <i>La implantación curricular del Análisis en los Centros Superiores de Enseñanza Musical en España</i>	187
2.3.1. <i>El Análisis musical anterior a la implantación del Grado Superior según la ordenación de la LOGSE</i>	188

2.3.2.	<i>El Real Decreto 617/1995 de aspectos básicos del currículo según la LOGSE</i>	193
2.3.3.	<i>El desarrollo normativo de Grado Superior según la OM 14767/99 del MEC.</i>	195
2.3.4.	<i>El Análisis general en los desarrollos autonómicos según la LOGSE</i>	200
2.3.5.	<i>El Análisis de la música contemporánea en los desarrollos autonómicos según la LOGSE</i>	203
2.3.6.	<i>Otras asignaturas de Análisis musical en los desarrollos autonómicos según la LOGSE</i>	204
2.3.7.	<i>Nuevas ordenaciones según la LO 2/2006, de Educación (LOE)</i>	205
2.3.8.	<i>Contribución del análisis musical al desarrollo de las competencias generales y transversales. Materias de Formación Básica</i>	209
2.3.9.	<i>Contribución del análisis musical al desarrollo de las competencias específicas y perfiles profesionales. Materias Obligatorias de Especialidad</i>	212
2.3.10.	<i>Síntesis sobre la implantación curricular del Análisis musical y perspectivas de futuro</i>	215
3.	MARCO EMPÍRICO (Diseño y desarrollo de la investigación)	219
3.1.	<i>Objetivos</i>	223
3.2.	<i>Hipótesis y determinación de variables</i>	224
3.3.	<i>Metodología</i>	226
3.3.1.	<i>Fase 1. Investigación preliminar. Definición del contexto</i>	228
3.3.2.	<i>Fase 2. Evaluación de propuestas renovadoras</i>	229
3.3.3.	<i>Análisis auditivo</i>	231
3.3.4.	<i>Análisis orientado a la interpretación</i>	232
3.4.	<i>Diseño de propuestas metodológicas</i>	234
3.4.1.	<i>Fundamentación. La Metodología IEM y el Análisis Musical</i>	237
3.4.2.	<i>Modelo didáctico para el análisis de partituras</i>	243
3.4.3.	<i>Modelo didáctico para el Análisis orientado a la interpretación</i>	250
3.4.4.	<i>Propuesta metodológica para el análisis auditivo</i>	254

3.4.5. <i>Propuesta metodológica para una asignatura optativa de “Análisis orientado a la Interpretación”</i>	263
3.5. <i>Instrumentos de recogida de datos</i>	269
3.5.1. <i>Análisis de Programaciones Didácticas del área de AM</i>	270
3.5.2. <i>Descripción de la población y muestra</i>	272
3.5.3. <i>Tabla-base y definición de parámetros de análisis</i>	275
3.5.4. <i>Análisis de datos globales</i>	284
3.5.5. <i>Análisis de datos según la variable asignatura</i>	285
3.5.6. <i>Cuestionario dirigido a profesores del área de AM</i>	287
3.5.7. <i>Propósito del cuestionario. Población y muestra</i>	288
3.5.8. <i>Diseño del cuestionario</i>	289
3.5.9. <i>Proceso de recogida de datos</i>	293
3.5.10. <i>Análisis del perfil de los encuestados</i>	294
3.5.11. <i>Datos generales del estudio</i>	296
3.5.12. <i>Parámetros de análisis de los datos</i>	298
3.5.13. <i>Estudio del reconocimiento auditivo de elementos analíticos</i>	303
3.5.14. <i>Descripción del estudio</i>	304
3.5.15. <i>Concreción de la variable independiente: Metodología de trabajo</i>	309
3.5.16. <i>Parámetros de concreción de la variable dependiente</i>	312
3.5.17. <i>Análisis de memorias de la asignatura “Análisis orientado a la interpretación” (AOI)</i>	317
3.5.18. <i>Descripción de la muestra</i>	318
3.5.19. <i>Repertorio trabajado</i>	319
3.5.20. <i>Elaboración de la tabla-base</i>	320
3.5.21. <i>Elaboración de la tabla-resumen</i>	326
3.5.22. <i>Datos por bloques</i>	327
3.5.23. <i>Desglose de datos por categorías e indicadores</i>	328
3.5.24. <i>Datos según la variable “Nivel instrumental”</i>	329

3.5.25. Datos según la variable “Nivel analítico”	330
4. Análisis y Discusión de resultados	333
4.1. Análisis de Programaciones Didácticas del área de AM	334
4.1.1. Ficha del estudio y análisis de la muestra	335
4.1.2. Datos globales	338
4.1.3. Datos según la variable asignatura	345
4.2. Cuestionario dirigido a profesores del área de AM	351
4.2.1. Perfil de los encuestados	352
4.2.2. Datos generales del estudio	356
4.2.3. Parámetro 1: Análisis orientado a la interpretación / análisis orientado al oyente	365
4.2.4. Parámetro 2: Uso de técnicas analíticas renovadoras	367
4.2.5. Parámetro 3: Especificidades según las especialidades de los alumnos	373
4.2.6. Parámetro 4: Metodología para el análisis autónomo	375
4.2.7. Parámetro 5: Uso del análisis auditivo	379
4.3. Estudio de reconocimiento auditivo de elementos analíticos	382
4.3.1. Ficha del estudio	383
4.3.2. Datos personales	384
4.3.3. Parámetro 1: Relación	385
4.3.4. Parámetro 2: Forma	391
4.3.5. Parámetro 3: Armonía	396
4.3.6. Parámetro 4: Carácter y textura	400
4.3.7. Síntesis de los resultados	404
4.4. Análisis de la praxis en la asignatura “Análisis orientado a la interpretación” (AOI)	405
4.4.1. Praxis desde la perspectiva del investigador: Descripción	406
4.4.2. Análisis de las memorias realizadas por los alumnos de AOI	412

4.4.3. <i>Repertorio trabajado</i>	413
4.4.4. <i>Tablas-base de análisis de cada memoria</i>	415
4.4.5. <i>Tabla-resumen de análisis de memorias</i>	416
4.4.6. <i>Datos por bloques</i>	417
4.4.7. <i>Desglose de datos por categoría e indicadores</i>	419
4.4.8. <i>Desglose de datos según la variable “Nivel instrumental”</i>	426
4.4.9. <i>Datos según la variable “Nivel analítico”</i>	428
4.4.10. <i>Informe de la evaluación externa</i>	430
5. Conclusiones	441
5.1. <i>En cuanto a los objetivos e hipótesis de la investigación</i>	442
5.2. <i>En cuanto a la metodología utilizada</i>	447
5.3. <i>Aplicación de los resultados y propuesta de nuevas investigaciones</i>	449
6. Bibliografía	450
6.1. <i>Referencias bibliográficas</i>	450
6.2. <i>Páginas web</i>	464
6.3. <i>Referida a la normativa, por orden cronológico</i>	465
7. Anexos	468

Abreviaturas utilizadas en el texto (por orden alfabético)

AM: Análisis Musical

AOI: Análisis orientado a la interpretación

AOC: Análisis orientado al compositor

BOC: Boletín Oficial de Canarias

BOE: Boletín Oficial del Estado

BOJA: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía

CCSSMEE: Centros Superiores de Música españoles

CSMC: Conservatorio Superior de Música de Canarias

D: Decreto

ECTS: European Credit Transfer System (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos)

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

LIMC: Lectura e Interpretación de la Música Contemporánea

LO: Ley Orgánica

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOCE: Ley Orgánica de Calidad en la Educación

LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo

LOMCE: Ley Orgánica de Mejoras en la Calidad Educativa

MAB: Materias de Aspectos Básicos

MFB: Materias de Formación Básica

MOE: Materias Obligatorias de Especialidad

OM: Orden Ministerial

PAC: Práctica Armónico-Contrapuntística

RD: Real Decreto

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi reconocimiento y agradecimiento a todos los que han colaborado en la realización de esta Tesis.

En primer lugar, al gran número de profesores y amigos de los distintos Centros Superiores de Enseñanza Musical españoles que han hecho posible la laboriosa recogida de datos sobre la realidad de nuestras aulas, por haberme permitido llegar más allá de lo que los cauces oficiales permiten, dando ejemplo de colaboración y generosidad. A todos ellos hay que agradecerles que entiendan que la puerta de nuestras aulas siempre debe estar abierta.

En segundo lugar al Doctor Marcos Andrés Vierge, en primer lugar por sus inspiradores artículos y especialmente por su magistral aportación en el informe de evaluación externo.

También quiero mencionar a María Nagore, Ramón Sobrino, Luis Ángel de Benito y Rubén López Cano, que en una medida u otra, han inspirado mi trabajo, aún sin ellos saberlo.

Las Dras. Maravillas Díaz y Johanela Tafuri hicieron de catalizadoras iniciales de mi espíritu investigador, y me dieron el mejor ejemplo que se puede pedir al empezar el camino que ahora culmino.

Merecen un reconocimiento especial el Dr. Emilio Molina y toda la gran familia del IEM, con quienes día a día compartimos ilusión, ideas y experiencia, y que son la más rica fuente de aprendizaje que he conocido.

Y finalmente quiero agradecer sinceramente a mis Directores, la Dra. María del Carmen Mato y el Dr. Fernando Bautista, por el apoyo prestado durante estos largos años. Gracias a ellos la nave he llegado a buen puerto.

INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

La presente Tesis Doctoral pretende contribuir a la renovación pedagógica en el campo del análisis musical en los Centros Superiores de Música en España (CCSSMMEE). El análisis musical experimentó un extraordinario auge a nivel mundial con su consolidación como disciplina autónoma durante la primera mitad del s. XX, a partir de una serie de metodologías tradicionales que tienen su raíz en el s. XIX, y experimentó una fuerte expansión de sus propósitos y herramientas en colaboración con otras disciplinas científicas a partir de los años 60, lo que ha supuesto a la vez una crisis y una renovación en el análisis musical, que hoy está más vivo y es más plural que nunca, tanto en el ámbito investigador como en el pedagógico.

Sin embargo, esta evolución, experimentada en Europa y América (sobre todo en Norteamérica) contrasta con su implantación en los sistemas educativo e investigador en España. En el caso especial de la formación profesionalizadora de los músicos, el Análisis no se implanta hasta los años 90 con la promulgación de la LOGSE. Por lo tanto, el desarrollo del campo que nos ocupa supone un reto importante y trascendente para los actuales docentes, y muy en especial para los que imparten clases en los CCSSMMEE. En nuestra opinión, resulta urgente evaluar las metodologías y herramientas utilizadas, a fin de ampliar el ámbito docente del área, que suponemos basado en las metodologías tradicionales anteriormente mencionadas. Este reto debería suponer la instauración de herramientas que, sin olvidar la realidad de la enseñanza musical actual en España, puedan renovar la formación de los músicos y por lo tanto de los futuros docentes.

En primer lugar repasamos las herramientas y metodologías analíticas tradicionales que forman el cuerpo esencial de la disciplina, así como las propuestas renovadoras que han ido desarrollándose a partir de la Segunda Guerra Mundial, y también exponemos en detalle cómo ha sido la historia de la implantación de esta disciplina en las enseñanzas musicales superiores en España. A continuación realizamos un diagnóstico inicial de las metodologías utilizadas en los CCSSMMEE a partir del estudio de las Programaciones Didácticas del área y de una encuesta a los profesores, a fin de establecer si en la enseñanza actual dominan las técnicas tradicionales o las renovadoras.

A partir de este diagnóstico diseñamos dos propuestas metodológicas, basadas en la "Metodología de la Improvisación" del Instituto de Educación Musical (IEM), que promueve una renovación de la enseñanza musical a través de una visión global y esencialmente práctica, que hemos desarrollado e implantado a lo largo de nuestra experiencia didáctica en el Conservatorio Superior de Música de Canarias (CSMC).

La primera de estas propuestas está relacionada con el análisis auditivo, es decir, el reconocimiento auditivo de aspectos analíticos sin la ayuda de la partitura. Evaluamos esta propuesta a través del análisis estadístico de los resultados obtenidos en un curso monográfico de análisis auditivo realizado en una movilidad Erasmus en el conservatorio de Monopoli (Italia).

La segunda propuesta está relacionada con el análisis orientado a la interpretación (AOI), como enfoque alternativo al tradicional análisis de partituras orientado al compositor (AOC), que hemos canalizado a través de la asignatura optativa homónima que hemos impartido durante los últimos cursos en el CSMC y, actualmente, dentro de la asignatura obligatoria "Evolución del repertorio y la interpretación". Evaluamos esta propuesta a través de una triangulación de técnicas de recogida de datos afín a la investigación-acción realizada durante el curso 2009-2010. Estas técnicas incluyen el relato autoetnográfico del profesor, el análisis

de los documentos didácticos elaborados por los alumnos (memoria del proceso de trabajo) y la evaluación de un experto externo.

Las conclusiones apuntan a que ambas herramientas tienen un carácter renovador, ya que incluyen puntos de vista y técnicas analíticas distintas a las tradicionales y que cumplen eficazmente sus propósitos didácticos, *siendo además altamente valoradas por el alumnado*. Son asimismo actividades y metodologías fácilmente aplicables al aula dentro de los parámetros habituales en la enseñanza musical superior en España, y por lo tanto estimamos que pueden enriquecer la formación de los alumnos de estudios superiores musicales en nuestro país.

1.1. Descripción general del tema de la tesis

El término “análisis musical” ha tenido y tiene muy diferentes acepciones en función del momento histórico, el propósito e incluso de la ideología estética del analista. Un primer acercamiento general al tema nos lo proporciona Bent en la enciclopedia *New Grove* (Bent y Pople, 2001¹), definiéndolo como *aquella parte del estudio de la música que toma como punto de partida la música en si misma, en vez de factores externos*². Este enfoque en “la música misma”, por tanto, es lo característico de la indagación analítica y la diferencia de otros acercamientos propios de la musicología histórica o la teoría musical, si bien, como veremos, la evolución de la disciplina tiende a que las fronteras entre unas y otras se difuminen progresivamente e incluso se confundan. Es precisamente la definición de esta “música en si misma” lo que da lugar a diferentes concepciones del análisis que determinan los distintos enfoques y técnicas analíticas, y que han hecho evolucionar extraordinariamente la disciplina en las últimas épocas.

Siguiendo con la definición de Bent, su continuación centra el ámbito de la música en lo que ha venido siendo la tendencia dominante hasta tiempos recientes:

*Más formalmente, se dice que el análisis puede incluir la interpretación de las estructuras musicales, junto a su resolución en elementos constituyentes más simples, y la investigación de las funciones relevantes de estos elementos.*³

Este énfasis en las “estructuras musicales” genera la corriente estructuralista que se centra en el aspecto organizativo de las estructuras musicales, y establece una metodología basada en el desmembramiento o segmentación⁴ y en la reorganización de estos segmentos. Muchas otras definiciones abundan en este aspecto (así: *descomponer una obra en sus diferentes partes* (Pérez, 2000); (...) *trata de descomponer y explicar la estructura de una obra musical* (Trajano y otros, 2000); (...) *se ocupa de las estructuras, de los problemas estructurales y también de la audición estructural* (Adorno, 1982), (...) *toda segmentación, comentario e interpretación de una obra o de un grupo homogéneo de obras*⁵. El concepto central del análisis según esta concepción es el de “forma musical”, y sus principales subdivisiones: armonía, melodía, ritmo, textura, etc. Es una concepción *vinculada a los procedimientos empíricos y formalizados propios de las ciencias* (Nagore, 2004). En resumen, este tipo de análisis pretende responder a la pregunta “¿Cómo funciona la música?”, y su auge, a mediados del s. XX marca, según Jean Molino, el “triunfo del análisis” (Molino 1995: 37), apoyado en las siguientes condiciones (Nagore, 2004):

¹ El *New Grove Dictionary of Music and Musicians* es generalmente considerado la autoridad principal en cuestiones de investigación musical. Como tal, la voz “Analysis” es una de las fuentes de información más citadas por todo tipo de autores, y ha aparecido, con diferentes versiones, en todas las ediciones del Diccionario así como en Bent (1987). Nosotros nos referiremos, excepto indicación en contra, a la versión del *Grove Music Online* (Bent y Pople, 2010)

² *A general definition of the term as implied in common parlance might be: that part of the study of music that takes as its starting-point the music itself, rather than external factors.* (Bent y Pople, 2010)

³ *More formally, analysis may be said to include the interpretation of structures in music, together with their resolution into relatively simpler constituent elements, and the investigation of the relevant functions of those elements.* (op. cit.)

⁴ Según la etimología griega de la palabra “análisis” que se relaciona con “descomposición”.

⁵ *Erpf, citado por Igoa (inédita)*

- *la multiplicación de instituciones y especialistas, (...) que propician la creación de un "mercado" de teorías que favorece la renovación incesante de los métodos*
- *la voluntad de hacer más científicas las "humanidades" (...)*
- *la aspiración de idear teorías unitarias, capaces de explicar una obra a partir de un principio de organización única, (...)*
- *la necesidad de integrar en la enseñanza y en la investigación las nuevas músicas: atonal, serial, popular, extraeuropea.*

Pero por otro lado, si bien la música funciona en un cierto nivel como una estructura fija de características casi arquitectónicas, otros analistas, sobre todo a partir de los años 80, han abogado por atender más explícitamente a *nuestra experiencia de la música* (Cook, 1994a), potenciando la descripción real de la experiencia auditiva, y alumbrando así la rama del "análisis psicológico", centrado en la figura del oyente, y no del compositor. Asimismo, el concepto de obra musical como "objeto fijo" ha dado paso al de "proceso" y ha generado un marcado interés en la figura del intérprete, alumbrando el "análisis de la interpretación" o el "análisis para la interpretación" (en adelante AOI). Otras corrientes renovadoras del análisis musical atienden al "significado", estudiando el mundo de referencias retóricas y semióticas de una obra musical. Así, estas corrientes replantean la cuestión analítica como "¿Qué significa esto?" o "¿Qué es esto para mí?" (Nagore, 2004), abriéndolo a la semántica, psicología y percepción y transformando el objeto del análisis de algo estático a algo cambiante y fluido (Pople, 2002), que puede estar encarnado en: la partitura, la representación sonora existente en el espíritu del compositor en el momento de la composición, una interpretación, o el desarrollo temporal de la experiencia de un oyente. (Nagore, 2004).

Como resultado de este proceso, el análisis ha ampliado enormemente su ámbito de actuación hasta el punto de vivirse una crisis del concepto de análisis, *aunque no de su práctica* (Nagore, 2004), que muchos autores proponen superar por medio de la multidisciplinariedad, es decir, seleccionando y combinando distintos enfoques y técnicas en función de la naturaleza de la obra y del propio propósito del análisis (Cook, 1994a, Nagore, 2004, Sobrino, 2005). Por lo tanto, el análisis musical conforma un campo de trabajo fascinante, con un conglomerado de sólidas herramientas metodológicas a disposición del analista y con un concepto en continua expansión, cada vez más en contacto con otras disciplinas.

Esta evolución, con sólidas tradiciones en el mundo anglosajón, y en expansión en América Latina y Asia, no ha tenido, hasta tiempos recientes, apenas incidencia en el mundo investigador y educativo de España. Sin entrar en las connotaciones sociopolíticas del tradicional aislamiento español de Europa hasta la Transición, lo cierto es que el sistema de educación musical español ha carecido de una regulación suficiente hasta época muy reciente, de manera que la formación del músico ha sido más de carácter de adiestramiento mecánico que de verdadera formación artística integral. Las disciplinas llamadas "teóricas" o "complementarias", más allá del tradicional Solfeo (enseñanza de la lectura musical, considerado la base de la formación no instrumental del alumno) siempre han tenido una muy escasa incidencia, tanto a nivel de desarrollo en el currículo como de consideración en los Centros. Este campo abarcaba⁶ la Armonía y Contrapunto (formación en composición), como a Historia y Estética (formación musicológica-humanística), Acústica (formación científica) y Didáctica (formación pedagógica). Resulta significativo que el Análisis ni siquiera ha figurado entre estos campos de manera explícita, quedando incluido tangencialmente sólo a partir de los años 70 en las materias de Formas Musicales y Armonía Analítica.

⁶ Según datos del llamado "Plan 66", desarrollado en 2.3.

Por lo tanto, la mención explícita al Análisis como campo de conocimiento y como asignatura no aparece hasta los planes de estudios que desarrollan la LOGSE⁷ en los años noventa, lo que hace que la historia del Análisis en nuestros Centros de formación musical sea muy breve, y que se imponga la necesidad de una rápida adecuación y una profunda reflexión para los docentes de esta materia.

El desarrollo del Análisis en los planes de estudios (al cual dedicamos el apartado 2.3 de nuestro marco teórico) se realiza en dos niveles:

- como una herramienta troncal básica en la generalidad de las asignaturas musicales
- como asignaturas específicas de Análisis en las enseñanzas generales (Bachillerato Artístico), el Grado Medio (actuales enseñanzas profesionales) y en el Grado Superior (actuales enseñanzas superiores)

En particular, en lo que se refiere al Grado Superior que nos ocupa se observa una diversificación de las materias de Análisis tanto por perfiles educativos (Análisis para intérpretes, compositores, musicólogos, etc.) como por géneros o épocas (Análisis general, de la música del s. XX o contemporánea, de la música antigua, etc.)

La diferencia temporal y conceptual entre ambos procesos (el auge y desarrollo del análisis musical a nivel mundial durante el s. XX y su muy tardía y parcial implantación en España) es central para nuestra tesis. Entendemos que el reto a que se han enfrentado y se siguen enfrentando los docentes musicales españoles, y en concreto los profesores de Análisis Musical en los CCSSMMEE es muy grande, y debe abordarse desde unas sólidas bases metodológicas y desde el conocimiento teórico, pero también desde el conocimiento de la realidad de nuestra enseñanza musical, generando soluciones y propuestas aplicables y realistas, sin perder de vista los fascinantes avances experimentados por la disciplina. Las propuestas metodológicas que desarrollaremos están concebidas, diseñadas y comprobadas en la realidad de nuestras aulas y están dirigidas, específicamente, a conseguir un aprendizaje más significativo en una materia transversal a todo el sistema de enseñanza-aprendizaje de la música.

⁷ Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LO 1/1990)

1.2. Justificación y objetivos de la tesis

La presente tesis intenta impulsar una renovación en la didáctica del análisis musical (AM) en los CCSSMMEE españoles que creemos necesaria dado el contexto histórico en que se desarrolla la implantación de estos estudios. El imprescindible desarrollo y expansión de unas técnicas significativas de AM en todas las facetas de la enseñanza musical resulta esencial para la actualización y modernización de un sistema educativo que empieza a ser homologable al del resto de país sólo a partir de la implantación de la LOGSE en los años 90 del s. XX. El reto para los docentes de análisis, y muy especialmente para los que, desde los Centros Superiores, forman a los futuros profesionales y profesores es grande y acuciante, y se ve aún acrecentado por el hecho de que la primera generación de docentes sobre los que recae dicha responsabilidad careció de formación reglada y sistemática en el ámbito del análisis musical. Los modelos didácticos y materiales más usuales que guardaban relación con el análisis en la etapa previa a la LOGSE tenían una mentalidad anclada en conceptos decimonónicos, que, aun cuando puedan ser aún válidos hasta cierto punto, han perdido del todo su antiguo estatus hegemónico y conviven hoy con una multitud de enfoques que en ocasiones les superan.

Por lo tanto, consideramos necesaria la reflexión y la investigación sobre la renovación tanto en los que se refiere sistemas y herramientas analíticas como en modelos y prácticas didácticas, y en esta línea abordamos la presente investigación, que pretende por un lado averiguar si las aulas de AM han sido permeables a enfoques renovadores y por otro lado proponer dos propuestas metodológicas que tienen en cuenta la realidad de nuestro entorno musical, y por tanto podrían ser implantadas, tanto en el área de AM como en otras facetas de nuestro sistema educativo musical.

Para esto es premisa necesaria abordar una sistematización de los distintos enfoques analíticos que hoy coexisten en el AM, por una parte de los sistemas tradicionales, pero aún mucho más, y de una manera muy especial, de las propuestas y metodologías renovadoras, sobre las que la información disponible en castellano es aún fragmentaria e incompleta. Si bien artículos excelentes como los de Nagore (2004) y Sobrino (2006) nos presentan ya una panorámica general del campo de estudio, entendemos que es necesario ampliar y actualizar esta información, lo que constituye una tarea previa de gran envergadura

Los objetivos generales de nuestra investigación son, por lo tanto:

En la investigación bibliográfica:

- Analizar y sistematizar las técnicas analíticas actualmente existentes en el AM, con una especial atención a las de corte renovador

En la investigación experimental:

- Averiguar el grado de implantación de metodologías y prácticas renovadoras en el área de AM en los CCSSMMEE durante el periodo de implantación de la LOGSE
- Fundamentar, diseñar y exponer dos propuestas metodológicas renovadoras de AM:
 - Análisis auditivo
 - Análisis orientado a la interpretación
- Evaluar ambas propuestas a través de herramientas adecuadas a la naturaleza de cada una de ellas.

1.3. Descripción de cada apartado de la tesis

El marco teórico de nuestra investigación comprende tres grandes apartados:

- En el apartado “Métodos tradicionales de análisis musical” (2.1) realizamos un recorrido histórico por la disciplina, para a continuación describir las técnicas analíticas más usuales hasta la mitad del s. XX (y aún ampliamente utilizadas hoy en día)
- En el apartado “Métodos renovadores de Análisis Musical” (2.2) describimos los distintos enfoques que han venido a abrir extraordinariamente el campo del Análisis Musical en las últimas décadas, redefiniendo la disciplina y poniéndola en contacto con otras
- El tercer bloque del marco teórico (2.3) examina en detalle la implantación curricular y docente del Análisis en los estudios superiores de Música en España en una revisión exhaustiva de la normativa y el desarrollo de estas enseñanzas desde los antecedentes históricos hasta el gran cambio que supuso la LOGSE, contemplando además el incipiente desarrollo, aún por desarrollar y definir, de la LOE. Esta revisión, que comprende desde la normativa básica estatal hasta los desarrollos autonómicos a la implantación a nivel de Centro, no había sido abordada hasta ahora.

Posteriormente se ha realizado un estudio empírico en dos fases:

- Fase 1: Investigación preliminar de la práctica docente de Análisis Musical en España, mediante un análisis de contenido realizado sobre las programaciones didácticas vigentes en los CCEMSS españoles (3.1) durante el curso 2009-2010 (último antes de la implantación del EEES), así como de una encuesta realizada a los profesores del área (3.2). Partimos del supuesto de que deberían observarse carencias, al menos parciales, en determinados terrenos (sobre todo en las herramientas renovadoras) dada la breve historia del análisis en España y la escasa implantación de prácticas investigadoras en los docentes musicales. En particular, y dado que en España el perfil docente del analista se corresponde generalmente con el del compositor, era de esperar un enfoque centrado primordialmente en el compositor, en las técnicas compositivas y en la intencionalidad artística de éste, frente a corrientes más recientes como las que centran su atención en el intérprete (AOI, Análisis orientado a la Interpretación) o en el oyente (enfoques psicológicos).
- Fase 2: Diseño y evaluación de dos propuestas metodológicas concretas que hemos elaborado y puesto en práctica a lo largo de más de 15 años de docencia en el área de Análisis Musical. Dichas propuestas se fundamentan en primer lugar en la *Metodología de la improvisación* o *Metodología IEM*, corriente pedagógica lanzada por el Instituto de Educación Musical, del que formamos parte, y que aspira a renovar la pedagogía musical en todas las disciplinas y niveles educativos a través de la potenciación de la creatividad controlada por el análisis, la educación auditiva y la improvisación (3.5.1). En segundo lugar, están basadas en dos modelos didácticos que proponemos para el análisis de partituras (3.5.2) y para el análisis orientado a la interpretación (3.5.3). La primera propuesta es una metodología para el análisis auditivo, que evaluamos mediante un estudio estadístico de datos recogidos en un curso monográfico de análisis auditivo realizada en el conservatorio de Monopoli (Italia) (4.3). La segunda propuesta consiste en una asignatura optativa de *Análisis orientado a la interpretación* que hemos implantado en el Conservatorio Superior de Música de Canarias (CSMC).

Estudiamos nuestra propia praxis pedagógica en un enfoque cercano a la investigación-acción (4.4), combinando una descripción desde nuestra perspectiva investigadora (4.4.1), el análisis de contenido de las memorias elaboradas por los alumnos de la asignatura (4.4.2) y una evaluación externa (4.4.3)

MARCO TEÓRICO

2. MARCO TEÓRICO

Esta tesis examina la práctica docente del análisis musical en España, por lo que resulta necesario exponer la evolución general del Análisis Musical (AM), con un especial énfasis en la notable renovación metodológica que ha experimentado en las últimas décadas, pero también es necesario ponerla en relación con el contexto educativo de la enseñanza musical en España, puesto que nuestro país ha vivido en gran medida apartada de este proceso renovador, al menos desde la perspectiva de los planes de estudio oficiales. Por lo tanto, el marco teórico consta de tres apartados:

- 2.1 Métodos tradicionales de Análisis Musical
- 2.2 Métodos renovadores de Análisis Musical
- 2.3 La implantación curricular del Análisis en los estudios superiores de Música en España

2.1. Métodos tradicionales de Análisis Musical

El primer apartado de nuestro marco teórico presenta de manera resumida una panorámica del análisis musical desde sus inicios hasta su consolidación como disciplina autónoma en la primera mitad del s. XX, haciendo especial hincapié en las principales propuestas analíticas en cuando a los principales aspectos del estudios de la música: forma, armonía, melodía, ritmo y textura.

En cada apartado haremos mención expresa de las aportaciones de la Metodología IEM a los distintos campos del análisis tradicional, por ser la visión pedagógica que fundamenta nuestras propuestas de renovación.

2.1.1. Breve historia del Análisis Musical hasta el s. XX

Hasta el s. XVIII

La historia del campo del análisis musical plantea grandes problemas desde el principio, ya que el propio objeto de estudio ha cambiado enormemente en el tiempo (Dalhaus, citado por Christensen (2008, p. 1⁸) en el inicio de la fundamental *Cambridge History of Western Music Theory*, desde sus raíces en el *quadrivium* medieval hasta nuestros días.

Si bien el análisis musical emerge como tal a partir de 1750 y sólo se establece como disciplina independiente a finales del s. XIX, podemos encontrar referencias a prácticas que se pueden considerar analíticas a partir de la Edad Media, época en la que declinó el enfoque teórico de *musica speculativa* y fue siendo progresivamente sustituido por los más pragmáticos de la *musica activa*, precisamente con un propósito fundamentalmente pedagógico, que fueron derivando hacia el análisis musical en un concepto más moderno. Esto ocurre especialmente desde los campos del estudio de los sistemas modales y de la retórica musical. La más influyente descripción de esta evolución se la debemos a Bent y Pople en el *New Grove Dictionary of Music and Musicians* accesible desde *Grove Music Online* (2010).

En efecto, la clasificación de los tonarios carolingios del llamado “canto gregoriano” ya era analítica, puesto que determinaba el modo de cada antífona y subclasificaba estos grupos en función de su final. Este tipo de “análisis” al servicio de la interpretación fue continuada en repertorios polifónicos por teóricos del Renacimiento. La idea de “forma” musical apareció con el desarrollo de la retórica musical, que aplicaba las ideas de la oratoria clásica a la polifonía medieval ya desde la Escuela de Notre Dame (s. XIII), hasta que Burmeister realiza en 1606 el primer análisis formal completo de una obra, y da la primera definición de análisis, que ya incluye la noción de segmentación de la obra en unidades de sentido⁹.

*El análisis de una composición es la resolución de esa composición en un modo concreto y una especie particular de contrapunto, (...) y en sus afecciones o periodos. (...) El análisis consiste en cinco partes; 1. Determinación del modo; 2. De la especie de la tonalidad; 3. del contrapunto; 4. Consideración de la cualidad; 5. Resolución de la composición en afecciones o periodos.*¹⁰

Posteriormente, entre otros, Mattheson¹¹ (citado en Bent y Pople, 2010) usa términos de la retórica clásica para enumerar las *seis partes de una composición bien formada: exordio, narratio, propositio, confirmatio, confutatio y peroratio*. Es Mattheson, según López Cano (2002), quien propone en esta misma obra el sistema más desarrollado de tópicos que

⁸ Si bien en la fuente esta observación se refiere al campo de la “teoría musical”, concepto del mundo académico estadounidense que se solapa con el análisis musical.

⁹ Citado en Bent y Pople, 2010

¹⁰ *Analysis of a composition is the resolution of that composition into a particular mode and a particular species of counterpoint [antiphonorum genus], and into its affections or periods. ... Analysis consists of five parts: 1. Determination of mode; 2. of species of tonality; 3. of counterpoint; 4. Consideration of quality; 5. Resolution of the composition into affections or periods.*¹⁰

¹¹ Christensen (2008) cita a Mattheson como uno de los críticos de la *theoria musicalis*, que denominaba “matemáticas musicales”, por construir elaborados edificios numéricos (hoy más bien situados dentro de la acústica musical), sin relación con la realidad sonora.

conforman *estrategias compositivas coadyuvantes a la producción de ideas musicales*, conocido como *Affektenlehre* (“teoría de los afectos”) y que es el núcleo de la retórica musical barroca, actualmente recuperadas por parte de los estudiosos de semiótica musical (Cano, 2000). De esta teoría son especialmente significativa para el análisis musical actual las *hypothiposis* o “figuras descriptivas” musicales. Sin embargo, en su momento esta teoría no se formula en forma analítica.

En 1777, Johan Forkel propuso por primera vez un programa sistemático de “*Theorie der Musik*”, de manera que fuera *necesario y útil para amateurs y conocedores*¹². Su programa contenía 5 partes: 1. Física, 2. Matemáticas, 3. Gramática, 4. Retórica y 5. Crítica. Las dos primeras cubrían las especulaciones tradicionales de la *musica theorica*, la 3ª y la 4ª los conceptos prácticos de *musica practica* y el último abre un nuevo y fructífero campo, el análisis crítico. Para Christensen (2008), este programa constituye un cambio extraordinario que expande radicalmente el dominio de la teoría y el análisis musical.

Nos interesan especialmente las partes 3 y 4, que Forkel estructura de la siguiente manera (Blasius, 2008):

- Gramática musical
 - Tonos, escalas, tonalidades, modos y patrones melódicos
 - Armonía
 - Ritmo (incluyendo prosodia, acento, compás y frase)
- Retórica musical
 - Estructuras periódicas (rítmicas, lógicas, homofónicas, polifónicas)
 - Estilo musical determinado por la función (eclesiástico, de cámara, derivado de afectos particulares)
 - Especies musicales determinadas por la función (eclesiástica, de cámara, teatral)
 - Interpretación (vocal, instrumental, combinada)
 - Crítica musical (necesidad de reglas, nociones de belleza, gusto personal y nacional)

La división de la gramática musical en melodía, armonía y ritmo inaugura una tradición que pervive en la actualidad¹³.

Otras tradiciones de la teoría musical influyen en cierta manera en el análisis, sin ser propiamente análisis: el arte de adornar melodías, la técnica del bajo figurado y la teoría de la armonía (Bent y Pople, 2010).

La práctica de los s. XVI y XVII de improvisar adornando melodías preexistentes fue recogida en manuales prácticos con tablas de ornamentos que recogían dos aspectos principales: la subdivisión de unas pocas notas largas en valores más pequeños y la aplicación de una capa menos esencial a una línea básica. En ambos aspectos se crea una jerarquía de varios niveles. En esta práctica se explicita la noción muy antigua de elaborar una línea fundamental, existente al menos desde el s. IX y que ha sido profundamente absorbida en la conciencia musical europea. Esta tradición influyó notablemente en las teorías formuladas por H. Schenker a principios del s. XX.

¹² Citado por Christensen (2008)

¹³ Si bien en nuestro Modelo didáctico 1 lo transformamos con un enfoque más explícitamente analítico en: melodía, armonía y textura, ya que entendemos que la taxonomía tradicional sólo atiende a los parámetros de altura y duración, sin tener en cuenta suficientemente al timbre y el tejido instrumental de la obra.

El bajo figurado o “bajo cifrado” también nace como práctica instrumental y asimismo se documenta en toda una línea de tratados desde Agazzari (*Del sonare sopra il basso*, 1607) hasta el s. XVIII, y se basa en el concepto de acorde como unidad indivisible. De ahí surgieron las nuevas categorías de consonancia y disonancia, profundamente entroncada a partir de entonces en el pensamiento musical. Sin embargo el acorde tal como figura en los manuales de bajo cifrado no se basa en el concepto de “fundamental” sino en la línea del bajo. Pero los problemas que plantea el *bajo continuo* (la estructura de los acordes y su sucesión) obligaron a racionalizar el sistema de la teoría armónica (Wason, 2008). El gran teórico musical del s. XVII Jean Philippe Rameau, si bien no se ocupó del análisis de la forma o estructura, influyó notablemente en la evolución del concepto de armonía a partir de su *Tratado de Armonía reducida a sus principios naturales* (Bent y Pople, 2010). Su sistema hacía prevalecer la armonía sobre la melodía y basaba la primera en las tres “consonancias primarias” (octava, quinta y tercera mayor), contenidas y generadas por una sola nota (según los estudios sobre las resonancias parciales de un cuerpo sonoro). A partir de ahí propuso el principio de “inversión”, transponiendo el orden natural de los sonidos, y de “implicación” (*sous-entendre*), que permite reconocer sonidos en un acorde aunque no existan en realidad. Estos tres principios básicos generan el concepto de “fundamental”, y por tanto de una serie de fundamentales, presentes o implícitas, que subyace a una secuencia armónica. Esta serie de fundamentales las denomino “bajo fundamental” (*basse fondamentale*).

Esta teoría proporcionó herramientas de análisis de acordes que son utilizadas aún hoy, además de reconceptualizar la armonía tonal (Wason, 2008), con un número muy pequeño de elementos que podían ser combinados de muchas maneras. Además, al declarar que el sistema está basado en las características acústicas naturales del sonido se intenta por primera vez dar estatus científico a una teoría analítica. El enorme éxito de *Tratado* de Rameau inaugura toda una tradición de teorías armónicas de gran influencia que desemboca en el establecimiento de la materia de “Armonía” (desarrollada a partir de las ideas de Rameau), que ocupa aún hoy un lugar central en la formación musical, y por ende en la metodología analítica. No en vano los principales teóricos del s. XX han sentido la necesidad de enunciar su “Armonía” (desde Schenker (1906), Schoenberg (1911), Koechlin (1930) hasta Zamacois (1945) y Piston (1948), entre otros), tomando como punto de partida la fundamental contribución de Rameau.

El nacimiento de la actitud del análisis musical (hasta mediados del s. XIX)

El s. XIX supuso la fundación de múltiples conservatorios y escuelas de música a lo largo de toda Europa que institucionalizaron la preparación profesional de intérpretes, compositores y directores, y con ello el campo de la teoría musical se dividió en diversas disciplinas difíciles de sintetizar (Christensen, 2008). La línea común que une a todas estas orientaciones es precisamente que los autores cada vez se basan más en el estudio de obras musicales con las que ilustran y deducen sus enseñanzas. Esto fue originando con el tiempo lo que actualmente se considera la actitud analítica.

Según Bent y Pople (2010), el análisis musical como concepto está vinculado al origen de la actitud estética de mitades del s. XVIII, basada en la contemplación de la belleza por si misma, sin estar vinculada a una utilidad práctica o personal, desarrollada por filósofos como Lord Shaftesbury (1671-1713) o Leibniz hasta que Alexander Baumgartner (1714-62) acuñó la palabra “estética” y surgió la noción de “bellas artes” como tal, independientemente del contexto y función social.

Esta actitud de contemplación desinteresada enfocó la atención hacia la forma externa de la obra más que hacia el contenido, inaugurando lo que ha sido la tendencia dominante en el análisis musical hasta fines del s. XX al menos. Las primeras formulaciones de esta tendencia,

sin embargo, aparecieron en el área de la enseñanza de la composición, que desde entonces ha estado íntimamente ligada al análisis hasta el punto de que la enseñanza actual del análisis está dirigida más hacia el aprendizaje de la composición que hacia el de la interpretación.

En la mayor parte de los casos no se buscaba derivar patrones normativos para la práctica compositiva, sino más bien comprender, y no replicar, la individualidad de obras de artes consideradas “maestras” (Christensen, 2008, p. 10).

En este sentido fueron esenciales las contribuciones de Koch (*Versuch einer Anleitung zur Komposition, 1782-93*¹⁴), Riepel (1752-68) y Kirnberger (1771). El primero introdujo los conceptos de “estructura de frase” y “modelo formal”, mientras que Riepel (1752-68) designaba las “figuras” (*Figuren*) no en un sentido retórico del Barroco sino como unidades de construcción forma, o sea como lo que luego se denominaría “motivo” o “inciso” y Kirnberger, con los conceptos fundamentales de “frase” (*Satz*) y “periodo” (*Periode*) y toda una serie de reglas para su conformación y desarrollo. Kirnberger, además, recogió los conceptos armónicos de Rameau usándolos en el análisis de su propia Fuge en Mi m (Kirnberger, 1771, i.), el cual se presenta en cinco pautas, distinguiendo los bajos fundamentales de las disonancias no esenciales. Este tipo de análisis, que Kirnberger recomendaba aplicar a las grandes obras de los maestros, se encuentra también en *Die wahren Grundsätze zum Gebrauch der Harmonie* (1773¹⁵), publicado con su nombre pero probablemente obra de su alumno J. A. P. Schulz (Bent y Pople, 2010), donde se aplica esta metodología a fugas de Bach, de quien Kirnberger había sido alumno.

La aportación de Koch fue esencial e influyó notablemente en el gran teórico del s. XIX Riemann. En los diversos volúmenes de su *Versuch* desarrolló en detalle:

- La estructura melódica de una manera jerarquizada, del “inciso” de 2 compases que se organiza en frases o periodos, los cuales a su vez dan lugar a la estructura total de la obra.
- El concepto de “modelo formal”, tomado de Sulzer (1771-4), que describe la idea del “diseño” (*Anlage* o modelo), que proporciona las características generales salientes de una obra que el artista transforma en su “ejecución” (*Ausführung*) y finalmente en la “elaboración” (*Ausarbeitung*). Los modelos descritos por Koch abarcan diversas danzas de la Suite, formas de Coral y pequeñas piezas del estilo inicial de Mozart y Haydn. Estos modelos son generativos, es decir, pueden ser utilizados para componer piezas a partir de ellos, y por primera vez separan la “norma” de la individualidad del compositor.
- Koch aportó toda una terminología derivada de la gramática y la retórica para la descripción de la estructura. Se inicia así la idea que aún hoy es reivindicada, de la relación entre la estructura de los lenguajes verbal y musical.

A principios del s. XIX, Momigny (1762-1842) publicó una obra que expandió notablemente el campo del análisis. Su *Cours complet d'harmonie et de composition* (Momigny, 1806¹⁶) realiza un muy detallado análisis de un cuarteto mozartiano, basado tanto en la estructura de frases como en el contenido expresivo. El análisis de la estructura se base en el concepto rítmico de “alzar” (*levé*) y “dar” (*frappé*), que configuran la *cadence* o *proposition musical*, relacionadas en

¹⁴ “Intento de introducción a la composición”: el título es suficientemente expresivo de esta temprana vinculación entre enseñanza de composición y análisis que aún perdura hoy.

¹⁵ “Las verdaderas leyes del el uso de la armonía”

¹⁶ “Curso completo de armonía y de composición”

forma de “antecedente” y “consecuente”, términos que se volverán de uso habitual en el análisis melódico desde entonces.

Por otra parte está su análisis de contenido o de expresión, relacionado con la *Affektenlehre* antes mencionada. Su método era *determinar el carácter de la obra, elegir un texto verbal con el mismo carácter y aplicarlo al material melódico principal de manera que la repetición melódica se exprese en términos de repetición verbal, y las fluctuaciones de carácter por fluctuaciones del significado del texto*, (Bent y Pople, 2010) construyendo así un paralelismo poético con la música que unificaba forma y contenido (que al parecer en el París de entonces era una escuela de pensamiento, que el Momigny designa como ‘les parodistes’) constituye un antecedente a las modernas corrientes de análisis del contenido.

El prolijo análisis de Momigny está presentado en un sistema de 10 pautas, con la siguiente estructura

- 4 pautas que muestran el cuarteto en su forma original
- 1 pauta con la línea melódica, con dos tamaños de nota que apuntan a una técnica de reducción melódica, con sus cadencias melódicas
- 2 pautas con una reducción armónica con las cadencias armónicas
- 2 pautas con el material melódico principal con su correspondiente texto poético
- 1 pauta con el bajo de las fundamentales armónicas.

The image shows a musical score for 'QUATUOR DE MOZART' with a detailed analysis. The score is divided into two systems. The first system includes staves for Violin I, Violin II, Alto-Viola, Bass, Melodic Cadences, Harmonic Cadences, Chord and Accompaniment (Piano), and Bass Continuo. The second system includes staves for Violin I, Violin II, Alto-Viola, Bass, Melodic Cadences, Harmonic Cadences, Chord and Accompaniment (Piano), and Bass Continuo. The analysis includes various annotations such as 'Alleg. Moderato', 'notto voce', 'Ritornelle', 'Premier vers', 'BIBEN', 'Ah! quand tu fais mon déplaire', 'jeux', 'complément', 'Non', 'lien', and 'jeux'.

Figura 1. Ejemplo de análisis de Momigny (extraído de Bent y Pople, 2010)

Esta combinación de grades detalles en cuestiones de estructura y rica imaginaria descriptiva es típica de la corriente principal del análisis en el s. XIX, también presente en los análisis de E. T. A. Hoffman, si bien éste utiliza imágenes mucho más entroncadas en el mundo de la literatura romántica. Schumann también explora la *Sinfonía Fantástica* de Berlioz desde diferentes puntos de vista, incluyendo construcción formal, estilo y textura, ‘idea’ poética y

espíritu (Bent y Pople, 2010). El crítico, enuncia Samson (citado por Rink, 1994) *estaba menos interesado en formular teorías que en transmitir su experiencia de la obra directamente a los lectores, (...) utilizando la metáfora como herramienta principal.*

Reicha, por su parte, propone en su *Traité de la mélodie* (1814) un análisis melódico similar a los de Koch y Riepel.

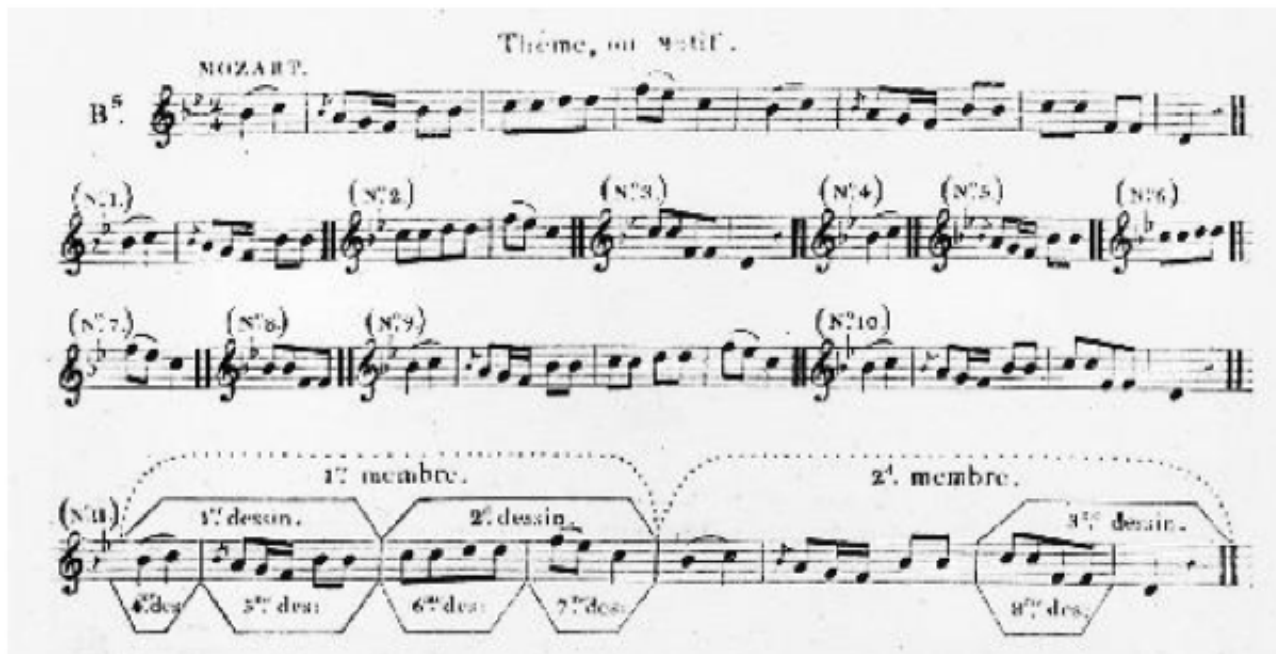


Figura 2. Ejemplo de análisis de Reicha (extraído de Bent y Pople, 2010)

Este tipo de acercamiento a obras maestras del pasado reciente refleja un interés nuevo del Romanticismo por indagar en el pasado y descubrir la esencia del 'genio' a través de sus diferentes creaciones y en contraste con las normas establecidas teóricamente, alumbrando el "análisis estilístico". Así lo hacen Forkel (*Über Johann Sebastian Bachs Leben, Kunst und Kunstwerke*, 1802¹⁷), Baini (*Memorie storico-critiche della vita e delle opere de Giovanni Pierluigi da Palestrina*, 1828¹⁸), Winterfeld con Palestrina (1832) y Gabrieli (1834) y Ulibisev con Mozart (1843).

Gottfried Weber, continuando la labor de Rameau y otros en el análisis armónico, propuso un nuevo método de designar los acordes en un tratado de gran difusión (1817-21). Utilizaba letras góticas mayúsculas y minúsculas con círculo en superíndice, '7' y '7' tachado para indicar triadas mayores, menores, aumentadas y disminuidas y séptimas de diversos tipos. Más adelante aparecen números romanos en mayúsculas y minúsculas con los mismos símbolos añadidos para indicar grados de la escala en una tonalidad dada. Ambos sistemas pueden combinarse indicando una tonalidad por medio de una letra itálica y dos puntos antes del número romano (por ejemplo C:IV⁷ indica la séptima de dominante sobre el cuarto grado de Do Mayor). Este sistema es la base del sistema de cifrado armónico más utilizado durante el siglo XX. El ya citado Momigny aportó además una teoría de la tonalidad extendida que incluía acordes alterados sin abandonar la tonalidad original en su *Cours complet* (1803-1805).

Las grandes escuelas analíticas del s. XIX (hasta 1910)

¹⁷ "Sobre la vida, arte y obras de Juan Sebastián Bach"

¹⁸ "Memorias histórico-críticas de la vida y las obras de Giovanni Pierluigi da Palestrina"

Las ideas, normalmente parciales, propuestas por los teóricos de principios del s. XIX cristalizaron en una serie de tratados y escritos que intentaban integrar estas técnicas analíticas incipientes en teorías más completas, centradas particularmente en el concepto de “forma musical”. Así, Czerny publica en 1848 el primer manual independiente de forma e instrumentación, su *Escuela de la Composición Práctica*, que, basándose en una técnica básica de armonía y contrapunto que se da por supuesta, se ocupa del desarrollo de ideas y de la composición *desde el Tema más simple hasta la Gran Sinfonía, y desde la más corta Canción hasta la Ópera y el Oratorio*. El enfoque práctico incluye la codificación de un gran número de formas y géneros, que permitan reproducir piezas ya existentes, sin que la originalidad se considere un requisito. Es, por lo tanto, una creación imitativa de modelos precedentes que tendrá gran influencia en las escuelas de enseñanza de la composición y, consecuentemente, en el análisis. Se basaba en un concepto de forma y construcción muy básico, y consideraba por lo tanto un número finito y limitado de formas musicales.

A. B. Marx (1837-47), por el contrario, definía forma como *la manera en la que el contenido de una obra –la concepción del compositor, sentimiento, idea- adquiere forma externa*, o como él mismo sugiere, *la externalización del contenido*. Así entendida, la forma musical de una obra se deriva de ciertas *formas principales* y también de *formas compuestas*, que son variaciones de las primeras, pero se externaliza de una manera especial en cada obra. Obra es sinónimo de ‘todo’ (*Ganzes*):

*Cada obra de arte debe tener su forma. Porque cada obra de arte tiene necesariamente su principio y final, y de ahí su extensión. Está hecha de diferentes maneras de secciones de diferente tipo y número. El término genérico para estas características es la ‘forma’ de una obra de arte. (...) Hay tantas formas como obras de arte.*¹⁹

Así, Marx se opone a la concepción de forma como convención y la basa epistemológicamente, abstrayéndola de las prácticas del pasado. El punto de partida de la forma es el “motivo”, una pequeña unidad de dos o más notas que es *la semilla o germen de la frase que crece a partir de él*. Una de las contribuciones más conocidas de Marx es el término “forma sonata”, epicentro de las teorías sobre la forma musical a partir de entonces, si bien la define de una manera mucho más orgánica y compleja que el simple esquema de Czerny, citando ejemplos de Mozart y Beethoven en los que el espíritu (*Geist*) del creador hace cambiar a la obra de dirección. El balance del esquema de tonalidades es esencial en esta forma, a la que dedica el tercer volumen de su magna obra, acuñando de paso los términos “tema principal” (*Hauptsatz*), “tema secundario” (*Seitensatz*) y “tema final” (*Schlussatz*). Con Marx queda definitivamente situado Beethoven como el compositor modelo de esta forma, citado constantemente en su *Tratado* así como en su biografía de Beethoven (1859), que es más *una biografía de la obra que del compositor* (Bent y Pople, 2010). Los análisis de Marx desarrollan el concepto de ‘idea’ y tendrán una enorme influencia a lo largo de los s. XIX y XX, sobre todo a partir de la revisión de Riemann a final de la década de 1890. Es en esta época en la que se desarrolla particularmente el concepto de “forma musical”, y estos tratados son el verdadero punto de partida de las técnicas de análisis tradicional utilizadas en nuestro país hasta al menos los años 90, y están aún muy instauradas en la mente musical y en las aulas, algo que es visible aún en el muy extendido tratado de Zamacois, ya en 1960.

¹⁹ “Every work of art must have its form. For every work of art has of necessity its beginning and its end, hence its extent. It is made up in different ways of sections of different type and number. The generic term for all these features is the form of a work of art. ... There are as many forms as works of art.” (Marx, 1837, cit. por Bent y Pople, 2010)

Otro de los grandes campos de desarrollo lo constituyó la armonía. Sechter (1853-4), por ejemplo, aportó nuevos conceptos a la teoría que parte de Rameau, como por ejemplo “acorde híbrido” a dos centros tonales (*Zwitterakkord*) o “acorde representante” (*Stellvertreter*). Influyó entre otros a Schoenberg y fue el inicio de la tradición vienesa de estudio de la armonía basado en ejercicios abstractos que influyó a Bruckner y mantuvo su influencia hasta inicios del s. XX (Wason, 2008). J. C. Lobe (1863), por su parte, siguió la estela de Weber proponiendo un sistema de designación basado en letras y no en números romanos.

Sin duda, el teórico alemán más influyente y prolífico fue precisamente Riemann, sobre todo a partir de su *Katechismus der Kompositionslehre*, significativamente subtítulo “Tratado de la forma musical” (1889), que influyó entre otros a Prout (1893-7) y Leichtentritt (1911), cuyos tratados de forma trascendieron el ámbito del entrenamiento para compositores, entrando de lleno en el terreno del análisis musical, y por tanto en la musicología (Bent y Pople, 2010)

En cuanto al estudio de la melodía, y en particular de su componente motivico, las aportaciones de Hauptmann, Mayrberger y Lussy (que continuó la labor de Momigny) cristalizaron sobre todo en una teoría completamente formada y basada en el concepto de “motivo” (*Motif*) expuesta por Hugo Riemann, sobre todo en su *Vademecum der Phrasierung* (1900). Su postulado esencial es que el patrón débil-fuerte es la “única base de toda la construcción musical”²⁰. Es una fuerza dinámica, un “flujo”, y la forma musical se produce por la combinación de muchas de estas unidades que producen patrones de energía extendidos o comprimidos. Todo esto ocurre sobre una rejilla de patrones jerárquicos absolutamente regulares, de manera que la sucesión de dos motivos forman los dos elementos de un “motivo” en un nivel superior de la jerarquía y así sucesivamente.

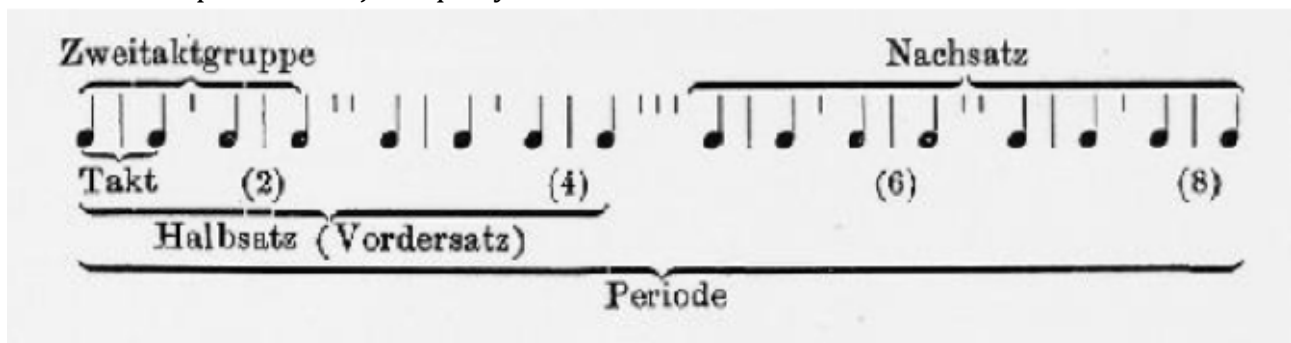


Figura 3. Rejilla de agrupamientos jerárquicos, según Riemann (1895)

Sin embargo, en la práctica la música adopta ciertos “procesos que enturbian la simetría” que pueden comprimir y expandir la rejilla, o bien afectar a las relaciones internas, pero no a la rejilla. Algunos de estos procesos son:

- Elisión (*Auslassung*)
- Repetición cadencial
- Articulación
- Anacrusa general (*Generalauftakt*)
- Motivo añadido (*Anschlussmotiv*)

En el campo de la armonía, entre las muchas innovaciones de Riemann tiene especial importancia el concepto de “función”, que tomó prestado de las matemáticas (Hyer y Rehding, 2010), y que deriva en el “cifrado funcional”, popularizado en España sobre todo a partir de la

²⁰ A partir de este postulado, Cooper y Meyer dedujeron su *Estructura rítmica de la música*, ya en la segunda mitad del s. XX.

publicación de la *Armonía* de Diether de la Motte (1989). Este concepto inaugura las teorías armónicas basadas en la lógica musical casi algebraica.

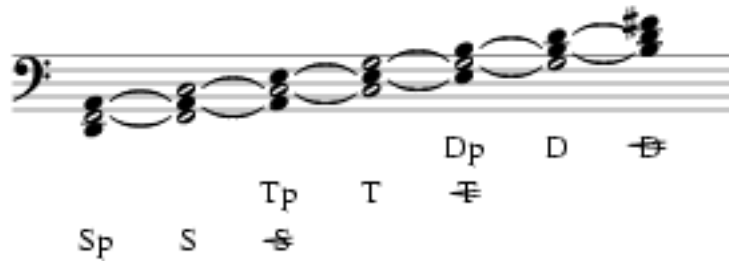


Figura 4. Funciones armónicas en Do M, según Riemann (Grove Music Online, "Tonality")

Los análisis de Riemann se presentan en forma de libros de análisis de obras (*El Clave bien Temperado* y las sonatas y cuartetos de Beethoven) y "ediciones de estructura de frases" (de sonatas de Mozart, Beethoven y Haydn. Las últimas son ediciones de la obra con signos de frase especiales e indicaciones funcionales bajo la partitura, mientras que los primeros presentan una "línea de continuidad" (una única pauta que muestra el material temático principal con signos especiales y su propio símbolo de cifrado armónico, además de análisis estéticos y técnicos de las piezas (Bent y Pople, 2010).

Otro campo en desarrollo a partir de finales del s. XIX fue la hermenéutica (Bent, 2010) , a partir por Hermann Kretschmar (quien lo veía como una revitalización de la teoría barroca de los afectos) que define su objetivo como *penetrar el significado y contenido conceptual encerrada en las formas, buscar el alma bajo la cobertura corporal, identificar el núcleo de pensamiento de cada frase y de cada detalle de la obra artística* (citado por Bent y Pople, 2010). Este método rechazaba las contemporáneas descripciones libremente poéticas de la música y pretendía estar basado en firmes criterios técnicos. El concepto básico era el "carácter temático" definido por los intervalos y el contorno. Otros cultivadores de la hermenéutica fueron Otto Jahn y Philip Spitta, que combinaba análisis más técnicos con apreciaciones de carácter.

El drama wagneriano fue un terreno fértil para análisis explicativos (*Erläuterungen*). Wolzogen utilizó este término en sus "guías temáticas" del *Ciclo del Anillo*, *Tristan e Isolda* y *Parsifal*. Junto a la sinopsis de la trama, Wolzogen identifica los motivos y parafrasea su tratamiento musical, acuñando el término *leitmotiv*. Sus escritos fueron muy apreciados y difundidos, y su método fue imitado por otros en las siguientes décadas, y extendido a otros compositores.

A finales de siglo, el desarrollo de la crítica de textos musicales dio lugar a las primeras ediciones históricas, con autores como Nottebohm, con colecciones de Beethoven y Mozart, y cuyo estudio de los bocetos de Beethoven ejemplificaron las ideas de motivo melódico, célula, unidad, etc. que habían sido extendidas ya en la tradición analítica. Partiendo de esto, Grove publicó en 1896 sus análisis de sinfonías de Beethoven combinando información histórica y biográfica, crítica textual, análisis formal y juicio crítico. (Bent y Pople, 2010). Su estilo narrativo en los análisis formales, en los que se anima a la orquesta (... *Esto es prolongado por los vientos en un pasaje humorístico..*) o la obra, o se trata al oyente como un visitante (... *Después llegamos a una pausa...*) se ha convertido en un lugar común por todos los que describen la música en programas de mano, etc.

Por su parte, Guido Adler introdujo la noción de estilo como preocupación central del musicólogo, que para él debía ocuparse del análisis. Esta noción implica extraer los elementos comunes a una época, un género, un país, en vez de cómo hasta entonces ocuparse en exclusiva de las características particulares de un autor, posicionándose así en contra del “culto al héroe”. Así, esperaba poder especificar qué es lo que *conecta unas obras con otras*, a través de hilos de distinto tipo que podían discontinuarse, cambiar de color, etc., considerando el arte como un organismo en el que nada ocurre por azar

El estilo de una época, de una escuela, de un compositor, de una obra, no surge accidentalmente, como el resultado y manifestación casual de una voluntad artística. Está, por el contrario, basado en leyes de ocurrencia, ascenso y caída de desarrollo orgánico. La música es un organismo, una pluralidad de organismos simples que forman una totalidad en sus cambiantes relaciones e interdependencias.²¹

Los dos métodos que ofrece Adler para realizar este programa son importantes para el análisis. El primero consiste en coger varias piezas y examinarlas para identificar lo que tienen en común o de diferente (método inductivo). El otro, el método deductivo, es comparar una obra dada con obras similares, contemporáneas o precedentes. De esta manera sienta las bases (sin llegar a desarrollarlas) del análisis estilístico. Knud Jeppesen (1922) definió el proceso analítico detallado que le faltaba a Adler²².

a través de la comparación de variantes de formas homogéneas de lenguaje (...) para indicar y fijar características comunes que se puede suponer que poseen las acentuaciones esenciales de estas formas. Estos materiales pueden servir de base sobre las que construir las leyes del lenguaje y la evolución musical²³

La metodología de Jeppesen es esencialmente científica, presentando todos los datos en cada clase y deduciendo las leyes objetivamente, y sienta las bases para desarrollos posteriores en análisis de características, incluyendo metodologías asistidas por ordenador. (Bent y Pople, 2010)

Estos trabajos muestran un avance constante hacia la consideración del análisis como ciencia. Un ejemplo particular, que combina ideas de la Gestalt, Riemann, teoría de la forma, junto a Wolzogen y sus seguidores en el análisis a mayor escala realizado hasta entonces es la serie de análisis que realiza Alfred Lorenz sobre óperas de Wagner entre 1922 y 1933, usando técnicas gráficas de presentación como la siguiente:

²¹ Ofrecemos aquí nuestra traducción de la versión inglesa del original alemán procedente de Bent y Pople, 2010.

²² *The Style of Palestrina ant the Dissonance* (1922 en danés, 1925 en alemán y 1927 en inglés) (Bent y Pople, 2010)

²³ “Through comparison of variants of homogeneous forms of language (...) to indicate and fix common qualities, which with certainty can be supposed to possess the essential accentuations of these forms. The material thus obtained may then serve as a basis upon which to build up the laws of the language, the laws of musical evolution.”

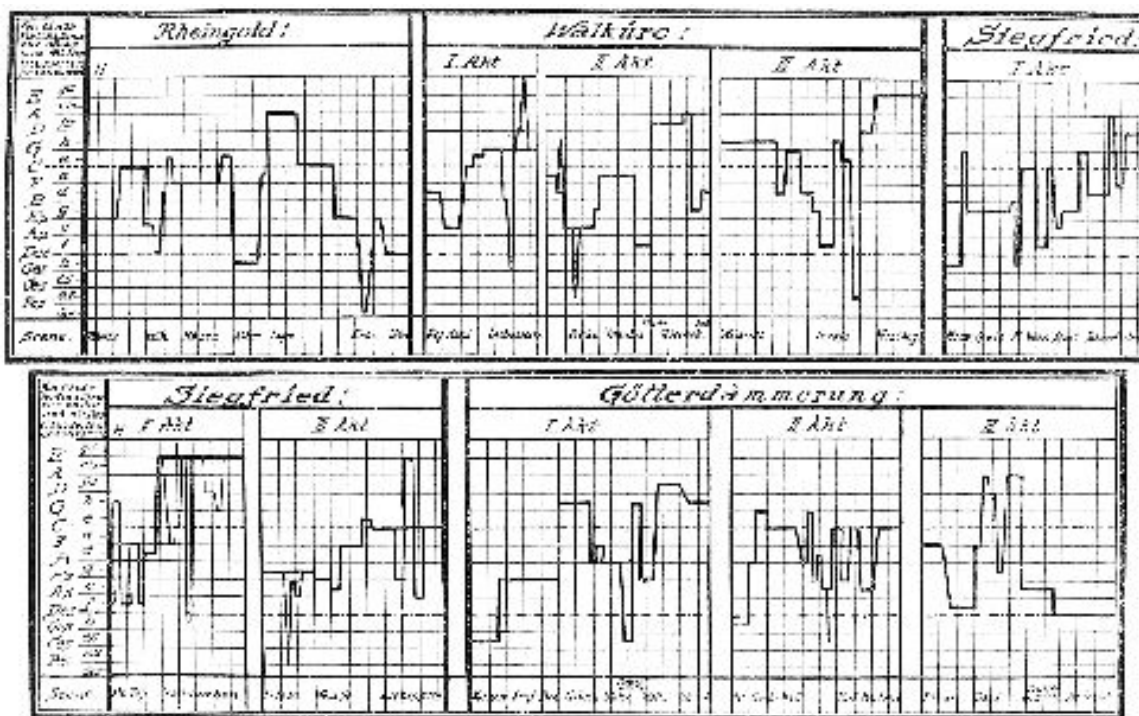


Figura 6. Diagrama formal para "El Anillo del Nibelungo" en A.O. Lorenz: 'Das Geheimnis der Form bei Richard Wagner', i (Berlin, 1924), 'Der musikalische Aufbau des Bühnenspiels Der Ring des Nibelungen', p. 48 (Fuente: Grove Music Online, "Analysis")

En este esquema se muestra cómo la construcción formal de todo el ciclo del *Anillo* wagneriano corresponde a una continuidad básica (Bent y Pople, 2010).

En parte, la explosión de pensamiento especulativo, teórico y práctico se explica por el progresivo cuestionamiento, y luego pérdida, del lenguaje armónico común de la tonalidad. Especialmente en el caso de Schoenberg, sus esenciales contribuciones a la comprensión del lenguaje tonal (en la *Armonía* antes citada, pero también en sus capitales *Funciones Estructurales de la Armonía* (1990), se pueden comprender desde el ocaso del lenguaje que se pretende explicar y la exploración de sus últimas fronteras, que en su caso llevaron a la formulación del "sistema de composición con doce sonidos" que se puede considerar el hito que marca el inicio de la música contemporánea. Schenker, por su parte, se veía como el último guardián de una tradición tonal que creía en peligro. Estos dos autores, los más influyentes durante el s. XX, ejemplifican por su parte la tensión entre el enfoque prescriptivo (Schoenberg, explicar *cómo se debe hacer* la música) y el descriptivo (Schenker, explicar *cómo es* la música²⁴).

Schenker desarrolla paulatinamente a partir de sus escritos (desde la *Armonía* en 1906 hasta *Der freie Satz* (1935)) una visión única de la composición tonal (más exactamente de sus obras maestras) como proyecciones temporales de un único elemento: la triada de tónica, a través de dos procesos; su transformación en una estructura fundamental a dos voces, el *Ursatz* y la elaboración (*Auskomponierung*) de esta estructura a través de prolongaciones. Desarrollaremos esta idea, que marcaría profundamente el desarrollo de la disciplina del análisis a partir de entonces, y sobre todo su metodología de síntesis analítica, en 2.2.1. La magna obra de Schenker incluye tanto tratados más o menos teóricos como una larga serie de

²⁴ Sin embargo, mucho más tarde, Rink (2006b), identifica ambos enfoques en relación con el análisis orientado a la interpretación musical. En este sentido, Schenker pasa a ser prescriptivo (ya que plantea *cómo debe ser* la interpretación), frente a los enfoques descriptivos que examinan interpretaciones concretas.

estudios analíticos, análisis gráficos, ediciones críticas y comentarios (*Erläuterungsausgaben*) de las principales obras canónicas del repertorio tonal. La influencia de Schenker se produjo sobre todo después de su muerte a partir del establecimiento en Estados Unidos de muchos de sus discípulos, y sobre todo de las publicaciones de Salzer (1990) y Forte y Gilbert (1992).

La influencia de Schoenberg en el mundo musical de su tiempo es aún mayor, tan grande, de hecho, que ha influido mucho en el análisis a pesar de que su obra teórica no es extensa ni especialmente cuidada, y tampoco demasiado explícitamente analítica. Sin embargo, las ideas planteadas en sus escritos alemanes (*Armonía* y otros) han sido continuadas, y su autoridad inaugura la tendencia de los compositores de nueva música explicando su propia obra, o de análisis de nueva obra que requieren “autenticación” por parte de su creador (Bent y Pople, 2010). Otro famoso compositor que desarrolló un método de análisis con su propia música en mente fue Paul Hindemith, que con su *Unterweisung im Tonsatz* (1937) desarrolló un sistema de análisis de acordes sin base explícitamente tonal.

Durante las primeras décadas del s. XX, la profesionalización de la teoría y el análisis, sobre todo a partir de su paulatina entrada en la universidad moderna, especialmente en América del Norte²⁵ fue ocasionando un gran crecimiento de la musicología como disciplina académica, y además un auge (muy acentuado a mitad de siglo), de las corrientes formalistas y estructuralistas del análisis musical, y la necesidad de especialistas en pedagogía de teoría y análisis musical (Christensen, 2008, p. 11), todo ello acompañado de la creación de un gran número de revistas especializadas, sobre todo *Journal of Music Theory* (1957), relacionada con la Universidad de Yale y *Perspectives of New Music* (1962), con la de Princeton. Asimismo en 1977 se crea la Society for Music Theory en USA, la primera de una vasta serie de asociaciones que, en un grado u otro, combinan las disciplinas fronterizas de la musicología, la teoría y el análisis musical.

A partir de este momento el análisis musical queda sólidamente establecido como un campo autónomo de conocimiento y como una profesión diferenciada del resto de actividades musicales. El analista (o “teórico musical” como se denomina preferentemente en Estados Unidos) es el que dedica su esfuerzo a explicar cómo es la música, produciendo análisis cuya función es informar la actividad práctica de otros músicos, sean estos compositores, directores, intérpretes, críticos, y también al público en general.

Dalhaus (citado por Christensen, 2008, p 13-14), propone una taxonomía del vasto campo de la teoría musical (en su acepción anglosajona) en tres grandes áreas:

- la tradición “especulativa”, que caracteriza como “la contemplación ontológica de sistemas de sonidos”
- la tradición de “regulación” y “coordinación” de estos sistemas, aplicados a la práctica compositiva, que intenta extraer reglas normativas de sintaxis y modelos de estructuras, con propósito pedagógico
- la tradición “analítica”, inaugurada por Forkel, en la que estudian obras individuales, no tanto para derivar normas, sino para comprender las particularidades únicas de la obra de arte.

De estas tres áreas, en nuestro área lingüística llamaríamos propiamente “teoría” sólo a la primera de ellas, y las otras dos formarían dos facetas que normalmente se denominan analíticas (ya que ambas se basan en el examen de obras musicales). Una de las observaciones de las que partimos en nuestro trabajo es que la segunda tradición está mucho más activa en

²⁵ Como veremos en 2.3, este proceso nunca ha llegado a culminar en el caso español.

la práctica educativa española, o al menos lo ha estado hasta hace poco tiempo²⁶, y que la inclusión actual del Análisis musical en los centros de enseñanza musical permite por primera vez considerar y normalizar la tercera tradición (la que es más propiamente analítica en sentido estricto). Uno de los propósitos de la Fase 1 de la investigación consiste en averiguar hasta que punto esta corriente está entrando en los CCSSMMEE.

Esta actitud ha alumbrado toda una serie de propuestas metodológicas que podemos denominar “tradicionales” y exploraremos en el resto de este apartado, y que posteriormente, y como ya hemos indicado han sido cuestionadas desde múltiples puntos de vista, generando los enfoques “renovadores” que trataremos en 2.2²⁷.

²⁶ Como se puede comprobar examinando la bibliografía habitual en los CCMMEE en los años 80-90, dominados por la figura de Zamacois, que aún se considera un modelo en muchos centros. Sus obras más influyentes, tanto su *Tratado de Armonía* (1945) como el *Tratado de Formas Musicales* (1960) son compendios de reglas, normas y modelos abstractos en un sentido preriemanniano, y sólo en el segundo se ilustran los conceptos con ejemplos muy breves tomados de obras reales.

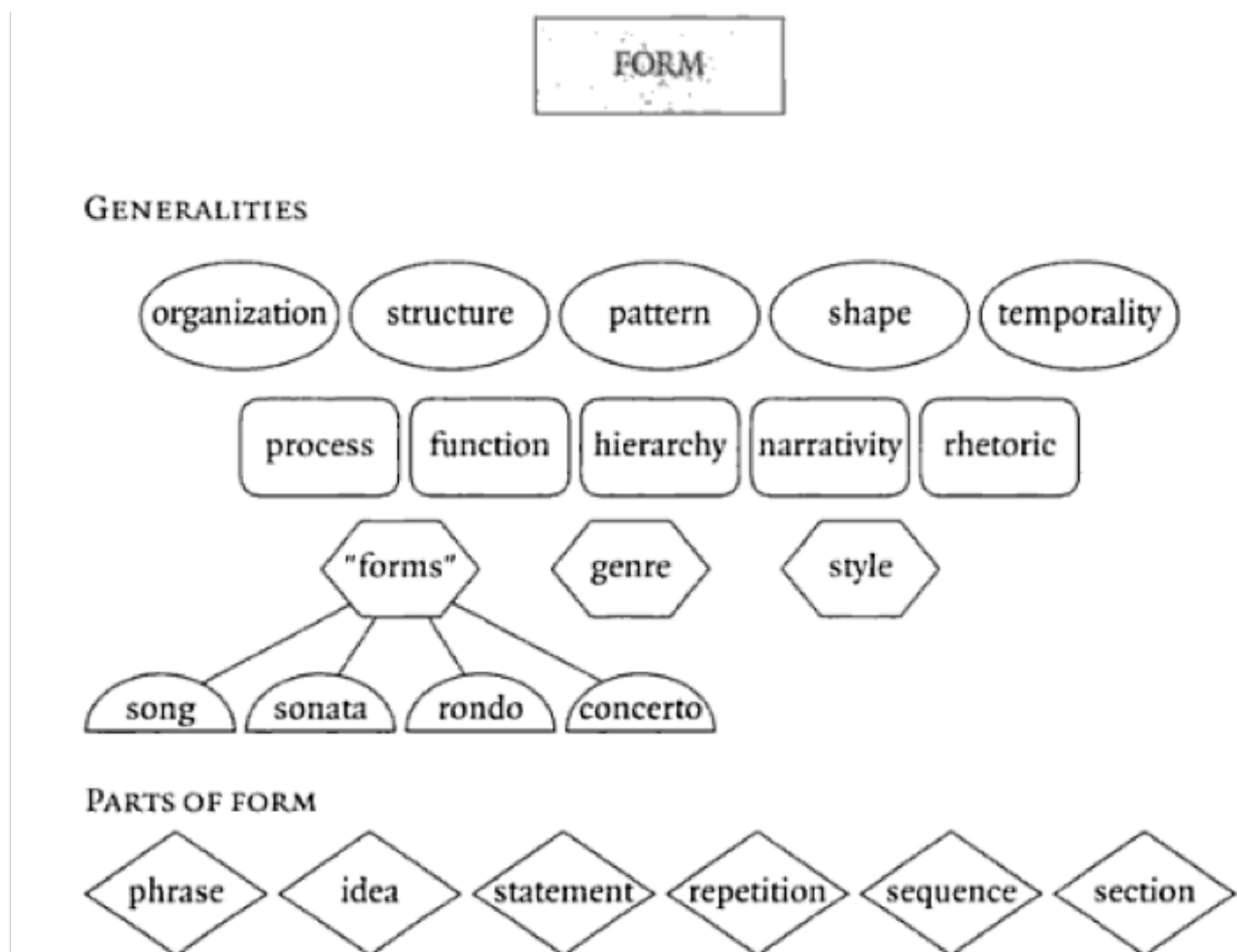
²⁷ Por supuesto, la división no siempre es clara y fácil de realizar. Prácticamente todos los enfoques evolucionan en el tiempo y una técnica tradicional puede renovarse. Esto pasa especialmente en las técnicas de síntesis analítica, que se origina con una visión esencialmente enraizada en los conceptos decimonónicos, pero que evoluciona con posterioridad, ya en la propia práctica schenkeriana, a través de sus seguidores, y de una manera aún más acusada en otras metodologías de síntesis.

2.1.2. Análisis formal

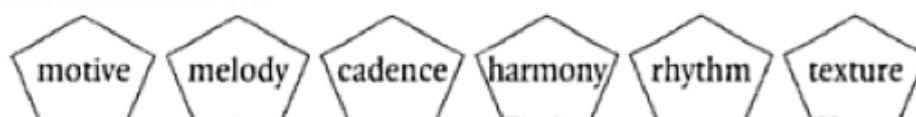
El concepto de “forma musical”

En general, el discurso (y la discusión) sobre la forma musical trata de la relación entre las categorías generales de forma (conceptualizaciones de lo que las distintas “formas” tienen en común) (Whitall, 2010) y la individualidad de cada obra musical. En general el análisis formal persigue comprender la organicidad de una obra en términos de la relación entre unidad y variedad. Las distintas articulaciones o divisiones de diversa índole (armónica, melódica, rítmica o de textura) configuran diferentes maneras de organizar la música. Burham (2004), traza un paralelismo entre el concepto de “obra musical” como ente independiente, que se originó hacia 1800 y vivió su apogeo en el s. XX. Cuando las nociones de proceso orgánico se hicieron más prevalentes, la forma musical se volvió menos evidente y más necesitada de elucidación.

Existe toda una larga y documentada polémica a raíz del concepto de “forma” en relación con el de “estructura”. Así, mientras unos los consideran más o menos equivalentes (siendo el precedente más arcaico probablemente el de Lippius en 1612), en otros casos aparecen como opuestos, o aparece la estructura subsumida en la forma, o la forma en la estructura, o híbridos como “forma estructural” o “estructura formal”. La polémica alrededor del término “forma”, imposible de cerrar, ha sido ilustrada gráficamente por Caplin (2009) en la siguiente figura, fruto de una sesión de “lluvia de ideas” (*brainstorming*) con un grupo de estudiantes.



ANCILLARY PARAMETERS



BINARY OPPOSITIONS

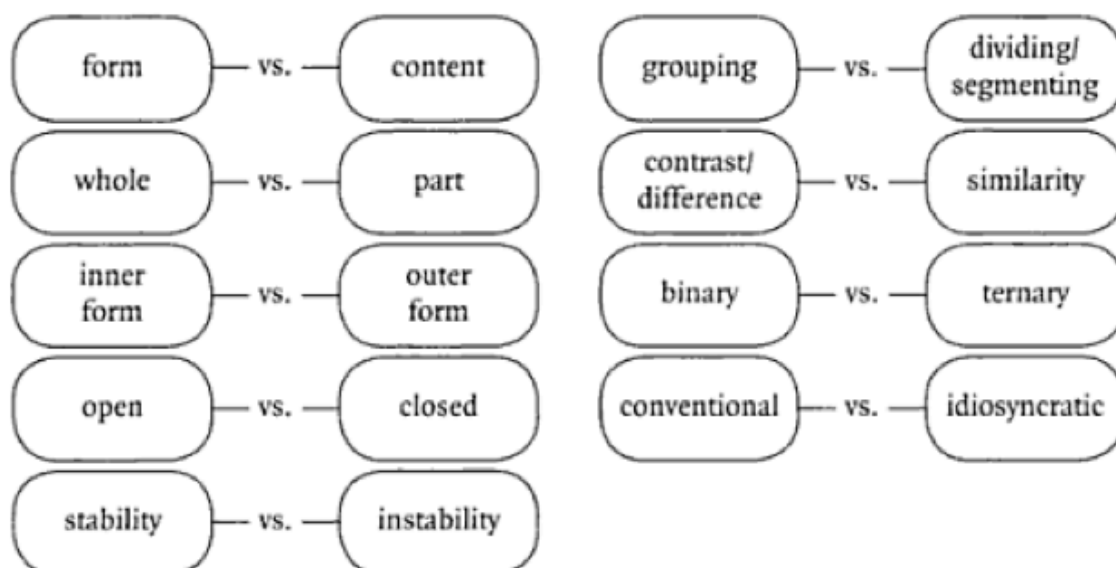


Figura 7. Términos asociados con “forma musical” (Fuente: Caplin, 2009)

La forma implica relaciones con diversos conceptos generales (organización, estructura, etc.). Una teoría de la forma implica normalmente definir un conjunto de “formas” (en plural) referidos a géneros y estilos, y al hablar de forma, se suelen utilizar términos que definen las partes de una forma (frase, idea, exposición, etc.). Las discusiones formales se refieren invariablemente a parámetros constituyentes necesarios (motivo, melodía, cadencia, armonía, ritmo y textura) y suscitan frecuentemente oposiciones binarias como forma/contenido, todo/parte, etc.

Lejos de querer entrar en una larga disquisición teórica (abordada por Álvarez (2001) y más resumidamente por Aldeguer (2011)), nos proponemos solamente exponer los textos y las metodologías más usuales para la descripción de la obra en su conjunto, su articulación en diferentes partes y la dinámica de sus relaciones. Además, haremos especial énfasis en la presentación del análisis formal, que puede ser básicamente de cuatro tipos:

- Comentario verbal (con o sin ilustración de la partitura)
- Esquema formal
- Anotaciones sobre la partitura
- Ejemplos de notación propios del analista

El modelo de “formas musicales” tradicionales y su superación

Cook (1987, pp. 9-16) aborda con una cierta extensión la problemática inherente a la visión tradicional de la forma musical, con sus puntos fuertes o débiles. La noción más tradicional y extendida de “análisis formal” consiste en asimilar la obra a uno de los modelos formales preestablecidos, que pueden ser aplicado a un conjunto más o menos grande de obras

musicales. El análisis de formas musicales se originó como herramienta pedagógica de composición, para emular obras maestras de Haydn, Mozart y Beethoven, entre ellos, a través de esquemas ideales que sirvieran como modelo (Burnham, 2004). Reciben comúnmente, de hecho, el nombre de “Formas Musicales”, y de esta manera configuran toda una línea de pensamiento que llega a definir una asignatura que estuvo vigente en España durante la vigencia del llamado “Plan 66”. Se entiende desde este punto de vista que la práctica totalidad del repertorio puede ser reducido a estos modelos y que el estudiante de música debe conocerlos e identificarlos en obras concretas. Lo más habitual es designar estos modelos por el nombre establecido por tradición (“Forma sonata”, “Tema y Variaciones”, “Forma Lied”, etc.) o bien utilizando, en una simbología tomada de las Matemáticas, letras mayúsculas para designar las divisiones principales, y modificadores en forma de superíndice (AA’) o números (A1, A2). Esta clasificación está basada en los principios fundamentales de repetición o recurrencia (AA), contraste (AB) y variación (AA’ o A1A2) (Bent y Pople, 2010). Encontramos esta descripción incluso en un manual reciente como el de De Benito y Artaza (2004), y en textos aún comúnmente utilizados como el de Zamacois (1985, 1ª edición de 1960). En general, el sistema de símbolos es el más utilizado en general en todas las escuelas y metodologías para expresar la forma como sucesión de unidades de sentido.

En sus “advertencias previas”, Zamacois señala como su ambición “servir simplemente de guía a quien desee capacitarse para la comprensión y análisis somero de las obras escritas bajo el concepto tradicional de la *Forma* (cursiva del autor)”. Dicho concepto se concreta en la siguiente definición (p. 3):

Una composición musical no es más que un conjunto organizado de ideas musicales. Y esta organización constituye su forma.

La forma, estructura o arquitectura –voces sinónimas- es asunto privativo del compositor: lo mismo puede crearla que adoptar una consagrada.

En la última frase se identifican los moldes o patrones formales establecidos teóricamente como sinónimos de la forma musical. Y por tanto, cabe dividir las obras en las que tienen “forma” o “ninguna forma concreta”. Zamacois apenas utiliza esquemas formales, y en todo caso aplicados a los tipos formales generales, y no a ejemplos concretos de análisis. Cuando analiza brevemente aspectos parciales de las obras utiliza el comentario verbal que ilustra ejemplos parciales de obras o movimiento (casi siempre los primeros compases).

En la misma línea también ha sido influyente la traducción del tratado de Giulio Bas (1997), que llega a clasificar más de 150 “formas musicales” entre el Renacimiento y el Romanticismo. Si bien presenta numerosos ejemplos musicales, algunos de ellos bastante extensos, la mayor parte sólo los presenta (en una actitud sintomática) como ejemplificación de una característica del patrón correspondiente, y por tanto apenas se ocupa de la individualidad de cada obra. Algunos someros análisis se limitan a indicar la división general, con esquemas formales de un solo plano, como en este ejemplo, acompañado de algunos extractos de la partitura y unos comentarios generales:

	A	B	A ¹	B ¹	A ²	C	A ³	B ²	A ⁴	B ³	A ⁵	C ¹	A ⁶
compases	16	29	37	50	58	90	106	113	121	134	142	171	189
	1	17	30	38	51	75	91	107	114	122	135	158+159	171
					59	74 + 75							

Figura 8. Esquema formal del Minueto de la Sonata nº8 para piano de Beethoven (Fuente: Bas, 1997)

El esquema, típico de los análisis formales más tradicionales, sólo atiende al contenido temático, indicado por las letras mayúsculas, con superíndices para señalar derivaciones temáticas. Este tipo de simbología sólo nos informa de la identidad temática y no de su función. No vemos si hay transiciones, puentes, etc.. Se indica un solo nivel de agrupación por medio de los corchetes superiores, que señalan un solapamiento (el final del primer corchete se solapa con el principio del segundo). Aparte de esto, se indican los compases que abarca cada fragmento, de duraciones muy disímiles (de 6 a 30 compases).

Otros esquemas son más visuales, como este ejemplo de uno de los textos clásicos españoles:

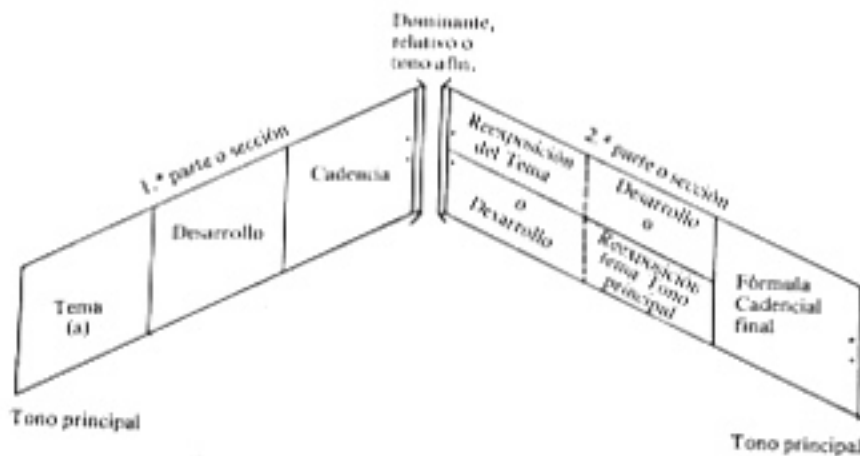


Figura 9. Esquema formal básico de la sonata del s. XVII (Fuente: Llácer Pla, 1982)

Este tratado, como muchos otros más o menos contemporáneos, está concebido para cubrir la asignatura de "Formas Musicales" del llamado "Plan 66". Como tal, está estructurado en lecciones independientes, cada uno de los cuales cubre una "forma" (o un conjunto de ellas), y consiste en una serie de exposiciones teóricas de estructuras con ejemplos, pero sin auténtico análisis. Así, este esquema no corresponde a ninguna obra concreta, sino a una tipología de las mismas.

En otras ocasiones, estos esquemas toman forma de tabla, como este ejemplo de Thorpe-Davie (1963), con básicamente la misma información (aunque en este caso se señalan con letras mayúsculas sólo las zonas "temáticas").

Mozart—Pianoforte sonata in F (K.332), 1st movement.	
Introduction	None.
Exposition	(A) First group, bars 1-22. Transition, bars 23-40. (B) Second group in the dominant key, bars 41-93. Exposition repeated.
Development	New or 'episodical' material bars 94-109. Based on part of the 2nd group bars 109-132.
Recapitulation	(A) First group in tonic, bars 133-154. Modified transition bars 155-176. (B) Second group in the tonic key bars 177-229.
Coda	None. Repeat from development to end.

Figura 10. Esquema formal del primer movimiento de la Sonata K. 332 para piano de Mozart en forma de tabla (Fuente:Thorpe-Davie, 1963)

Este concepto tradicional de forma parte, según Cook (op. cit) de presuponer que las formas como rondó o sonata son temáticas por definición, y que determinados elementos se identifican como temas (y reciben las etiquetas antes mencionadas), y el resto de la música es no temática o transitorias. “Tema” significaría un elemento reconocible que cumple una función formal concreta al aparecer en determinados puntos estructurales, y las “transiciones” serían vistas como meros enlaces entre los temas. El problema, indica Cook, es que el oyente no suele experimentar la música de esta manera. Y es que este tipo de análisis fue creado para servir de modelo en el aprendizaje de la composición²⁸.

El principal peligro de este tipo de análisis es que el analista se limite a encajar las obras dentro de los moldes tradicionales, ignorando todo lo que quede fuera, como de hecho sucede en muchos casos. Sin embargo, algunos autores utilizaron este enfoque de manera más sensible con las características individuales de una obra. Donald Tovey, por ejemplo, publicó en la primera mitad del siglo una extensa obra, a medias entre en análisis y el periodismo, con comentarios, que seguían sección a sección la obra dentro del plan formal y con la nomenclatura tradicional pero enfatizando siempre las diferencias entre compositores y obras, los valores estéticos y el uso de materiales en particular que hay bajo la capa formal. Sus comentarios, típicamente metafóricos, están orientados al oyente conocedor y rehuyen por lo general teorías y tecnicismos (Cook, op. cit.), razón por la que fueron rechazados posteriormente por los analistas más técnicos.

En muchas críticas al concepto tradicional de forma musical se argumenta que estos moldes o “formas musicales” son posteriores a la música en la que se basan. Y efectivamente, los principales tipos formales no fueron establecidos hasta mitad del s. XIX, sobre todo por el teórico A. B. Marx, responsable en particular de la definición de la “forma sonata” o “forma de primer movimiento de sonata”, término central de la disciplina, y que se convirtió en el prototipo más discutido y citado, hasta el punto de que gran parte de la historia del género está marcado por la polémica en torno a esta forma, centrada en la obra de Haydn, Mozart y Beethoven y sus coetáneos, y luego extendida a partir del Romanticismo, pero ya con matices muy diferentes. Sin embargo, el concepto analítico de Marx, que sólo extrajo sus modelos

²⁸ En realidad, en nuestra opinión, todos los enfoques tradicionales están enfocados más al compositor que al oyente, y muchas veces dejan de lado también al intérprete, al negarle su intervención en la definición del tipo de análisis a realizar.

como una sedimentación histórica de las infinitas formas individuales de las obras en una época concreta, era en realidad mucho más artístico y progresista que el uso fuera de contexto que se hizo de sus definiciones, y en particular de la de “forma sonata”.

Otras críticas realizadas a la teorías de la “formas musicales” argumentaban que las relaciones tonales son más importante que las temáticas a la hora de definir la forma (y en efecto, los planes tonales de la mayor parte de las “formas de sonata” son notablemente más recurrentes que la organización de materiales temáticos), y que los aspectos funcionales de las formas son más importantes que los históricos, de manera que lo esencial es el complejo proceso formal definido por la evolución armónica y motívica, y no los moldes tradicionales.

Aún así, y a pesar de que en un momento se rechazase por completo el concepto tradicional, con ejemplos tan influyentes como el de Schenker, en cuyo concepto analítico era muy opuesto a la división esquemática y taxonómica de la *Formenlehre* (Burham, 2004)²⁹, no se puede negar que los contrastes entre temas, los aspectos transicionales, y el aspectos histórico, etc. son importantes tanto para oyentes como para compositores. Y así, autores como Thorpe-Davie (1963) y sobre todo Charles Rosen contribuyeron a volver a hacer respetables los aspectos tradicionales de la forma musical poniéndolos en un contexto más amplio. Charles Rosen ha sido muy influyente en la pedagogía española sobre todo a raíz de sus principales libros *Formas de Sonata* (1987) y *El estilo Clásico* (1998) y continuó publicando lúcidos análisis, en gran medida orientados a intérpretes, en torno al gran repertorio canónico.

Charles Rosen

Formas de Sonata se inicia con la significativa afirmación: *Este libro constituye in intento de ver qué se puede salvar de la idea tradicional de la forma sonata. Sus insuficiencias, e incluso sus absurdos, se nos hacen cada vez más evidentes. Pero Rosen, rechazando también los intentos de prescindir del todo del término, lo sustituye por nuevas formas de análisis.* El significativo plural del título indica que Rosen intenta definir la práctica general de la gran diversidad de formas encontradas en la música tonal del Clasicismo, intentando más bien distinguir variadas corrientes y tendencias (que enlaza histórica y estilísticamente a partir de sus orígenes en la música del barroco). Así el ‘estilo de sonata’ es esencialmente *un conjunto coherente de métodos de fijar el contorno de un rango de formas y resolverlas sistemáticamente* (citado en Cook, op. cit.) dentro de una coherencia estructural. Rosen ve la forma de sonata como una especie de drama tonal con un personaje principal, el tono de la tónica, interactuando con otros tonos, que se consideran disonantes, en un juego de tensión-distensión que se resuelve al final con la vuelta de los materiales a la tónica, esto es, al reposo (*el principio de la recapitulación como resolución puede ser considerado la innovación más radical y fundamental del estilo de sonata*). Los temas pueden recalcar esta estructura, alineándose cada uno con un centro tonal, o crear una interrelación más compleja, con una estructura temática que no coincida con la tonal³⁰.

Esta explicación de Rosen corresponde más a la intención del compositor que a la percepción del oyente (al menos, del oyente moderno) (Cook, op. cit.), ya que los oyentes son por lo

²⁹ Por ejemplo, LaRue, 2001: *al intentar comprender la Forma, cualquier clasificación por formas convencionales (rondó, sonata, etc.) puede llevar a confusión más que ayudar. En primer lugar, estas formas son abstracciones: fíjese lo difícil que es encontrar un “típico” rondó o sonata.*

³⁰ Esta idea está en el centro de nuestra definición de forma como “interrelación de los planos armónicos, melódicos y de textura de una obra”, y de su expresión en forma de esquema formal como los mostrados en nuestra propuestas didácticas.

general incapaces de reconocer auditivamente la vuelta de la tonalidad principal, como el propio Cook (2007a) demostró empíricamente. Sin embargo, para Rosen al menos hay una persona que podrá reconocer la estructural vuelta de los eventos en el todo principal: el intérprete. Así, llegamos a la noción capital para integrar diferentes conceptos formales, tradicionales y renovados: la música tal como la percibe el oyente y la música que percibe el analista no tienen por qué ser la misma cosa. El analista podrá ponerse alternativamente en la piel del intérprete, el oyente o el compositor para expresar sus concepciones. Rosen se mantiene habitualmente del lado del compositor y dirige consecuentemente sus últimos escritos a informar y formar intérpretes, combinando análisis técnico, datos del contexto, estudio de las fuentes originales de las obras, etc., en un enfoque mixto que supera el concepto tradicional del que parte (Rosen, 2005 y 2012).

En general, Rosen utiliza con mayor frecuencia largos y a menudo detallados comentarios verbales que describen los aspectos que interesan al analista. Su uso de los más bien escasos esquemas formales es en forma de tabla, análogo al de Thorpe-Davie, si bien más prolijos. Ocasionalmente hay esquemas formales en forma de gráfico ilustrando ejemplos concretos:

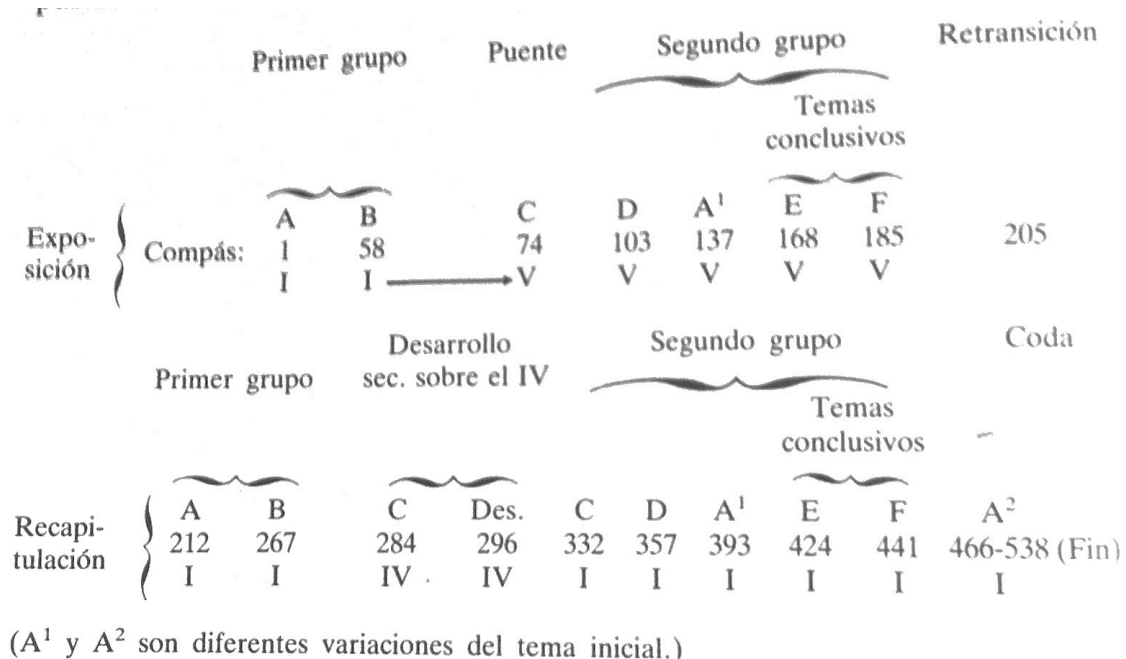


Figura 11. Esquema formal del Quinteto con viola, K. 515 de Mozart. Sólo se ilustran los paralelismos entre exposición y reexposición (Fuente: Rosen, 1987, p. 138)

Los elementos mostrados aquí son: tres niveles de forma:

- Cada uno de los bloques verticales es una sección
- Cada sección se divide en grupos: primer grupo, puente, etc.
- Los grupos en elementos temáticos (A, B, C, etc.)

Cada uno de los elementos de menor nivel tiene indicado su centro tonal y el compás.

También ilustra procesos armónicos más o menos complejos en forma de reducciones analíticas.

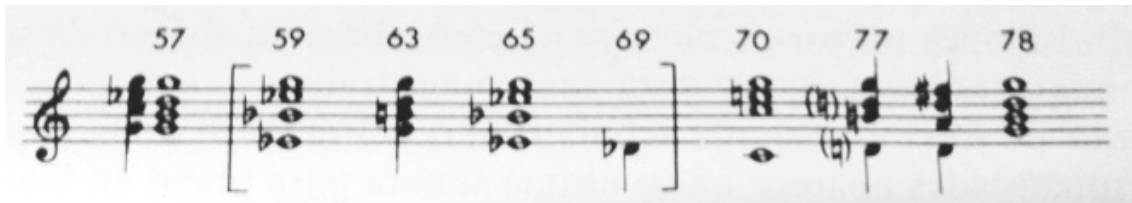


Figura 12. Reducción analítica del proceso formal de un fragmento del Quinteto en Do M de Schubert (Fuente: Rosen 1987, p. 269)

Este tipo de ejemplos elaborados por el autor son muy apropiados para expresar procesos a larga escala, imposibles de ver sobre la partitura. Rosen no cifra los ejemplos, pero sí indica la numeración de los compases, hecho imprescindible para poder verificar el contenido, algo que no siempre se consigue en sus comentarios verbales, que mezclan la apreciación de la obra (más o menos subjetiva) con elementos de análisis técnico (incluso en su obra más recientemente traducida al castellano, *Música y sentimiento* (2012)). En la introducción a *The Classical Style. Haydn, Mozart and Beethoven* (1971) realiza una lúcida disección de las teorías de la forma desarrolladas hasta este momento que fundamentan su pensamiento musical.

De esta manera existen aún numerosos enfoques renovadores que utilizan los conceptos tradicionales de forma en nuevos contextos y en combinación con diferentes metodologías, como los enfoques psicológicos del estilo de Meyer, los tópicos de Ratner y sus extensiones en semióticos como Agawu o Hatten, el estudio del ritmo fraseológico de Rothstein y las funciones de Caplin (Burnham, 2004)

El *Atlas de música* que publicó Alianza Editorial en 1982 (Michels, 1982) tiene un enfoque mucho más esquemático. Realizado con vocación más pedagógica que analítica, dedica 2 páginas a cada tema, una de texto y otra de ejemplos musicales y esquemas que combinan elementos temáticos y tonales (reforzados en ocasiones por el uso de colores).

Allegro					Adagio					Menuetto					Prestissimo				
Exposición					Desarrollo					Recapitulación					Coda				
Tema principal	Transición (1.º puente)	Tema secundario	Continuac. (2.º puente)	Episodio final	1.º tema	2.º tema	sincopas	Motivo 2.º tema	Motivo 1.º tema	Tema principal	Transición	Tema secundario	continuación	episodio final	sincopas	acordes			
fa menor	fa menor-Mi mayor	La mayor	La mayor	La mayor	La mayor	si menor-do menor	La mayor	fa menor	Do mayor	fa menor	fa menor	fa menor	fa menor	fa menor	fa menor	fa menor			
Comp. 1	9	21	26	41	49	55	73	82	95	101	109	120	125	140	146				

Figura 13. Esquema formal del 1º movimiento de la Sonata op. 2, nº 1 de Beethoven (Fuente: Michels, 1982)

Clemens Kühn

Desde su traducción al español, el *Tratado de la forma musical* de Clemens Kühn (1992) se ha convertido en otro de los principales libros de referencia para el análisis en España, siempre necesitado (y más en la década de los 90) de textos bien fundamentados y que se salieran del enfoque excesivamente normativo de Zamacois y otros. Así, el propio Kühn critica el concepto de “formas musicales” según es entendido tradicionalmente:

Las “formas musicales” no gozan de buena fama. Han aprisionado en una sistemática cosas que constituyen un curso histórico y las han hecho derivar hacia esquemas alejados de la música: han reducido la música a conceptos sin vida. Dicho en pocas palabras, las formas musicales operan con cascarones vacíos de sentido.³¹

³¹ Traducción de M. A. Centenero de la 2º edición española.

Kühn propone devolver sentido al estudio de la forma sin prescindir de los conceptos ya establecidos, sino poniéndolos en contexto y punto de vista adecuados. Reivindica el esquema formal expresado como relaciones abstractas (AB – AA', etc.), pero entendiéndolo como un medio que aún no es comprensión de la forma, sino que posibilita la comprensión de la misma, es decir, demanda una interpretación³². Similarmente, los modelos formales *no constituyen más que un medio auxiliar de orientación que hace posible estimar las particularidades de una obra en concreto*.

Para Kühn, un “tratado” debe capacitar para que manejemos autónomamente la música, y por lo tanto combina el método expositivo con la propuesta de ejercicios y realización de análisis por parte del oyente, y además comenta cada ejemplo de una manera más extensa y explícita de lo que hasta entonces era habitual (véase, por ejemplo, lo descrito en Bas (1989). También abandona la tradicional sistematización polarizada, que conduce paso a paso de lo pequeño a lo grande (célula, motivo, frase, periodo, formas sencillas, formas complejas, etc.), ya que los estudios de la historia no apoyan un planteamiento evolutivo hacia un fin y a la postre resulta desorientador, sino que parte de las propias ideas formales y principios generadores de forma como marco general de su exposición, partiendo de varios arranques formalmente decisivos en momentos concretos que muestran mejor las configuraciones formales y el pensamiento tras ellas³³. Así, el índice muestra esta muy inusual (hasta entonces) configuración:

- A: Conformación y coherencia
- B: Movimiento
- C: Equilibrio
- D: Lógica
- E: La herencia de lo vocal
- F: Afecto y drama
- G: El acontecimiento de la reexposición
- H: La idea de lo cíclico
- I: Condicionantes y libertad

A partir de estos conceptos claves se van desgranando estilos, autores y prácticas que cubren la totalidad de la música occidental desde el Gregoriano hasta el s. XX. Realiza una crítica del método tradicional, orientada hasta las obras instrumentales de Beethoven lo, que limita su campo a las obras instrumentales, al periodo entre 1600 y 1900, a las categorías beethovenianas y a los hechos temáticos, y no los armónicos (coincidiendo, por lo tanto con la crítica más o menos contemporánea de Cook (1987)). Kühn neutraliza este peligro con una atención a las formas vocales independiente de las instrumentales, abarcando una panorámica general musical e histórica, considerando categorías constructivas distintas a las de “lógica” y “coherencia” y otorgando una atención expresa al fenómeno armónico.

Kühn utiliza variados medios de representación gráfica según cada caso. Los esquemas formales suelen incluir los procesos armónicos (utilizando habitualmente el sistema de cifrado funcional, ver 2.1.3) junto a los temáticos, si bien se utilizan casi siempre para los modelos formales, no para análisis de obras concretas:

³² De aquí hemos tomado la propuesta de combinar un esquema formal (más desarrollado que los más habituales) con el comentario que le da sentido y lo ponga en su apropiado contexto estilístico: el esquema muestra lo que la obra es, el comentario lo que *significa*.

³³ Kühn coincide en este aspecto con la “teoría material de la forma musical” de Adorno, que propone basar al análisis formal en categorías como “enunciación”, “continuación”, “contraste”, “disolución”, “sucesión”, “desarrollo”, “recurrencia”, etc. y no en el conocimiento de las formas tradicionales, que en realidad están basadas en estas categorías.

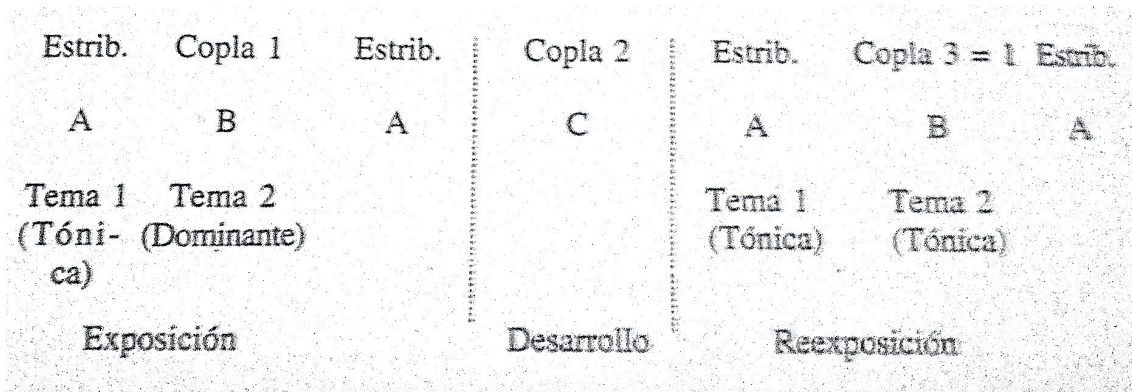


Figura 14. Esquema básico del modelo formal del Rondó-sonata (Fuente: Kühn, 1992)

Nuevos enfoques

En general, todos los enfoques que intentan superar los problemas del concepto tradicional de forma musical coinciden en explicar la forma como un “proceso” en vez de cómo algo estático y preestablecido., sobre todo a partir de 1990 con Dalhaus y Schmalfeldt (citado por Hepokoski, 2006). Recientemente se ha identificado una reacción contra los enfoques formales basados en la estructura tonal y una vuelta a visiones más temáticas y hermenéuticas en Hepokoski y Darcy (2006), entre otros. Así, en su *Sonata Theory*, estos autores intentan corregir *el ansia de mitad del siglo XX por definir una sonata solo en términos tonales, desechando las importantes consideraciones de las funciones temáticas*, realizando análisis que a veces dejan las consideraciones sobre la estructura armónica prácticamente fuera de la toma de decisiones sobre la división en secciones y las funciones formales. Los análisis de Hepokoski y Darcy toman principalmente la forma de largas descripciones verbales, plagadas de términos e indicaciones esquemáticas de la función de cada elemento, dejando los esquemas para las representaciones de modelos formales, pero no de análisis concretas.

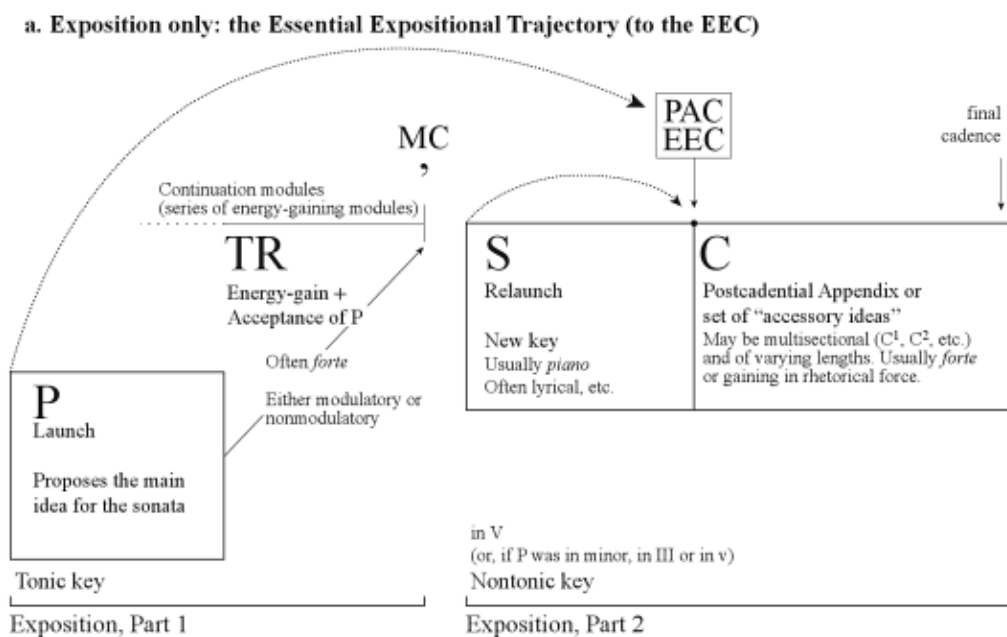


Figura 15. Esquema formal esquemático de uno de los tipos de Exposición de forma sonata (Fuente: Hepokoski y Darcy, 2006)

The image shows a musical score with two systems. The first system is labeled 'Subordinate Theme II continuation' and includes annotations for 'model', 'cadential', and 'sequence'. The second system is labeled 'Subordinate Theme III presentation continuation' and includes annotations for 'cadential' and 'cresc.'. Below the staves, harmonic analysis is provided using Roman numerals and PAC boxes. The first system's analysis includes a 'change to minor mode' and a sequence of chords: I, IV, II, V7, I, II5, V, V5, VI. The second system's analysis includes a 'return to major mode' and a sequence of chords: G, II5, V5, V7, VI, II5, V, I, V.

Figura 17. Análisis formal en forma de anotaciones sobre la partitura (Fuente: Caplin 2009)

Este ejemplo combina indicaciones armónicas (en forma de cifrado armónico y también de cadencias, e indicando modulaciones en forma de regiones (ver Análisis armónico, 2.1.3), con indicaciones temáticas y funciones formales.

Como hemos podido comprobar a lo largo de este apartado, dentro del paraguas del “análisis formal” caben muy diversas concepciones, metodologías y formas de representación, que van desde el lo más tradicional hasta enfoques que entran de lleno en la categorías de “técnicas renovadoras”. No hay una metodología definitiva ni un solo enfoque. La mayor parte de los autores emplean, de una manera particular, una combinación concreta adaptada a un propósito concreto.

Ejemplos de aplicaciones didácticas actuales para el sistema educativo musical español

Para terminar expondremos dos propuestas didácticas recientes generadas en España para diversos contextos didácticos. En primer lugar, De Benito y Artaza (2004) diseñan su propuesta dirigida a preparar opositores para la prueba analítica del acceso al Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, potenciando lógicamente el uso del comentario verbal y la inclusión de elementos interpretativos y pedagógicos, preceptivos en este tipo de prueba. Para resumir los aspectos analizados, proponen un esquema-resumen de “factores de crecimiento”.

SECCIÓN	ARMONÍA	MELODÍA	RITMO	SONIDO	PATHOS
EXPOSICIÓN					
Tema A c. 1-12	FaM I-V de IV-IV-V y cadencias a I	Base: arpeggio ascendente y luego descenso	Corcheas en flujo <i>legato</i>	Melodía sobre bajo de Alberti y luego contrapuntístico	Serenidad "galante"
Contrate ma 12-22	I y V Cadencias a I	Trazos cortos descendentes	Marcado	Acórdico ligero homofónico	Fanfarria ingenuista
Transició n 22-40	Rem→V de Do modulante	Arpeggio en ascensos rápidos	Semicorchea	Textura instrumental	Trágico, teatral, <i>Sturm und Drang</i>
Tema B1 41-56	DoM	Célula de tres notas iguales. Final <i>legato</i>	Estático, suavement e marcado. Tresillos	Melodía con bajo, luego con bajo de Alberti	Serenidad "galante" Ingenuismo
Tema B2 56-70	Dom Serie de séptimas→ V	Entrecortada, golpeada	Marcado, seco	Bajo y acordes repetidos	Dinamismo dramático
Tema B3 71-85	DoM: IV-I y cadencias	Célula de tres notas iguales	Equilibrado , negras	Acórdico	Distensión amable
Codetta 86-93	DoM	Desigual, saltos	Fondo de semicorche	Sobre bajo de Alberti rápido	Optimismo, vitalidad

Figura 18. "Factores de crecimiento" en la Exposición del primer movimiento de la Sonata en Fa M, op. 332 de Mozart (Fuente: De Benito y Artaza, 2004)

Este esquema, en forma de tabla, combina elementos temáticos (columna "sección", armónicos (indicando tonalidades, cadencias y algún rasgo armónico destacable), melódicos (describiendo verbalmente las características de los motivos principales), rítmicas y de sonido (que indican aspectos básicos de la textura), y "pathos" (que introducen los "tópicos" o unidades de significado en el sentido del análisis semiótico). Vemos, por lo tanto, tanto aspectos muy tradicionales como otros novedosos en una forma de visualización que puede ser comprendida por los potenciales destinatarios del análisis. Como aspecto criticable mencionaríamos que el formato de tabla estricta le resta flexibilidad al esquema, ya que obliga a poner en paralelo todos los parámetros analizados.

Por nuestra parte, nosotros hemos ido desarrollando una sistematización de elaboración de esquemas formales que intentan reflejar la "interrelación de los planos armónico, melódico y rítmico de la textura" dentro de nuestro Modelo Didáctico 1 (3.4.2), en un formato apto para los alumnos de Análisis General. Los principios básicos de realización de esquemas formales se proporcionan al alumnado dentro de los "Materiales básicos de Análisis" (Roca, 2012, Anexo I).

	1	13	25	42	53	55	63	81	90	98	110	121	133	151	
Secc	"Scherzo"					TR	"Trio"					"Scherzo"			CODA
Ssec	A		Tr		TR		B			B'		"Scherzo"			CODA
F	a1	a1'	a2	a2'	a1''	x	b1	b1'	b2	b1''	b2'	"Scherzo"			tr B
SF	"Scherzo"					TR	"Trio"					"Scherzo"			CODA
Cad	"Scherzo"					TR	"Trio"					"Scherzo"			CODA
Ren	"Scherzo"					TR	"Trio"					"Scherzo"			CODA
Mel	"Scherzo"					TR	"Trio"					"Scherzo"			CODA
Acomp	"Scherzo"					TR	"Trio"					"Scherzo"			CODA
PR	"Scherzo"					TR	"Trio"					"Scherzo"			CODA

Figura 19. Esquema formal del 3º movimiento de la 3ª sinfonía de Brahms (Fuente: Roca, 2012)

Se indican, de arriba abajo las articulaciones melódicas, armónicas y de la textura de la pieza (en esta caso centradas en la instrumentación). Se procura que haya una correspondencia entre la duración en tiempo de cada elemento y el espacio horizontal que ocupa, y los colores intentan reforzar las relaciones entre elementos. Estos esquemas son el resultado de la discusión en clase de las obras, o bien van acompañadas de un comentario verbal.

En determinados casos se pueden introducir cambios en la representación. Por ejemplo, en casos de obras con texto se indica este y se coloca todo el esquema en orientación vertical para expresar la relación entre estructura poética y estructura musical:

Secc		Frase			
(Preludio)				<I>	
Sección 1 (A)	Estrofa 1	A1	CP	Ich grolle nicht und wenn das Herz auch bricht	
		A2	CP	Ewig verlo'nes Lieb ewig verlo'nes Lieb	
	Estrofa 2	B	SC	<VI> <VIIm> <I>	Wie du auch strahlst in Diamantenpracht es fällt kein Strahl auf deines Herzens Nacht Das weiss ich längst
(Interludio)					
Sección 2 (A')	Estrofa 3	A1'	CP	Ich grolle nicht und wenn das Herz auch bricht	
		A2'	CP	Ich sah dich jah im Traume und sah die Nacht in deines Herzens Raume und sah die Schlang', die dir am Herzen frisst	
		A1''	CP	ich sah, mein Lieb, wie seht du elend bist	
			CP	Ich grolle nicht Ich grolle nicht	
Coda				CP	

Figura 20. Esquema formal del "Ich grolle nicht" de "Dichterliebe" de Robert Schumann. Se integra el texto y su estructura con los demás elementos de la forma (Fuente: Roca, 2012)

2.1.3. Análisis armónico

La armonía ha sido tradicionalmente vista como el aspecto principal en cuanto al contenido (una de las típicas dualidades citadas por Caplin, 2009), y analizar armonía en el enfoque tradicional ha consistido en simplificar la notación en algún tipo de cifrado armónico (Cook, 1987, p. 16). En esta exposición de metodologías tradicionales sólo queremos centrarnos en los sistemas de análisis armónico dentro del lenguaje tonal, en el que las sucesiones verticales tienen una importancia sin parangón en ningún otro lenguaje histórico o de otras culturas. La exposición y discusión de estos tipos de cifrado, y de sus implicaciones analíticas centrará este apartado de nuestra tesis.

Beach nos proporciona, en su artículo *The origins of Harmonic Analysis* (1974) lo que sería la definición más tradicional de “análisis armónico”:

El análisis armónico es el estudio de los acordes individuales o armonías de una pieza musical, junto a su uso en sucesión para formar unidades mayores de frase, periodo, sección o composiciones enteras.³⁴

Esta definición, que puede ser aplicada al análisis de música tradicional y extendida a obras atonales, refleja una concepción dieciochesca de la armonía, dando una importancia capital al significado de acordes individuales y a su conexión con los acordes inmediatos, acorde a acorde. Beach critica cómo este concepto produce, por ejemplo, análisis que solamente consisten en la identificación de sucesiones de acordes con números romanos o con otro sistema, y además, separa la armonía del contrapunto, es decir separa el acorde de la conducción de voces. Damschroder (2008) ha publicado un completísimo estudio de la evolución de las concepciones y representaciones de la armonía, y Cook (1987) identifica varias maneras de representar relaciones armónicas, que expondremos brevemente.

El bajo cifrado y las teorías de movimiento de fundamentales

El primer tipo de representación de relaciones armónicas es el bajo cifrado, que se originó como sistema de ayuda a la interpretación, sobre todo en el Barroco, pero luego se extendió como método de análisis armónico. Reduce el contenido armónico a un conjunto de notas de significación exclusivamente vertical y sin mención al registro. Esto es, no informa de cómo se distribuyen en el registro las notas indicadas por las cifras que se sitúan sobre el bajo.

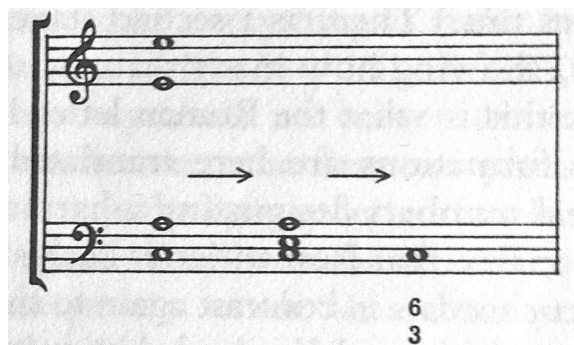


Figura 21. Significación del sistema de bajo cifrado (Fuente: Cook, 1987, p. 16)

Las “cifras” pueden ser en realidad números, alteraciones, tachados, etc. e codifican intervalos a partir del bajo, sobreentendiendo que la construcción básica del acorde es por

³⁴ Harmonic analysis is the study of the individual chords or harmonies in a piece of music, together with their use in succession to form larger units of phrases, periods, sections, or whole compositions.

Figura 23. Análisis de Kirnberger de su Fuga en Mi menor, extraído de “Die Kunst des Reinen Satzes” (detalle) (Fuente: Beach, 1974)

Se muestran aquí tres pauta en clave de bajo, que son la representación del análisis de Kirnberger bajo la música real. La primera de las tres es un bajo cifrado convencional, y representa lo que suena, debajo que indica lo que Kirnberger llamaba “disonancias no esenciales (suspensiones) y “acordes de séptima no auténticos” y debajo del todo el bajo fundamental (en el estilo de Rameau), que es su interpretación de la estructura armónica de la música”.

Existen otros sistemas de cifrado que definen cada acorde por sí mismo, sin relación con el resto, como el llamado “cifrado americano” o “cifrado de jazz”³⁸, originados también en una práctica interpretativa, que no ofrecen ventajas sustanciales para ser utilizados analíticamente, si bien son capaces de describir sucesiones de acordes³⁹.

Si bien el bajo cifrado por sí sólo no constituye hoy en día una herramienta viable de análisis armónico, la teoría de los movimientos de fundamentales ha sido continuada por una línea continua de autores que llevan desde Rameau hasta Meeus (2000), pasando por Schoenberg (1990, 1ª ed. de 1969) y Sadai, entre otros. Tymoczko (2003), en un interesante artículo en el que compara los tres principales métodos de representación armónica con datos empíricos, enuncia dos principios principales de la teoría pura de movimiento de fundamentales:

- Principio de simetría de grados: todas las armonías diatónicas participan igualmente en el mismo conjunto de movimientos permitidos⁴⁰. Es decir, lo que importa es el movimiento de fundamentales, no los acordes concretos en los que se operan. Según esto, un movimiento de cuarta ascendente (o quinta descendente) sería igual con los acordes I-IV, V-I o III-VI⁴¹.
- Principio de asimetría del movimiento de fundamentales: ciertos movimientos son preferibles a otros. Por ejemplo, en frases tonales, la quinta descendente es muy común, mientras que la quinta ascendente es menos usual. Meeus y otros usan estas asimetrías para caracterizar la diferencia entre estilos modales y tonales.

Schoenberg (1990) establece las siguientes categorías de sucesiones:

³⁸ No estimamos procedente describir este sistema en este momento, pero se puede leer una descripción en el *Vademécum Musical del IEM* (Molina y Roca, 2006).

³⁹ Precisamente por esta razón, puede llegar a ser útil como herramienta inicial para describir procesos armónicos en los que la tonalidad no está clara al principio (Cook, 1987, p. 22)

⁴⁰ “Permitidos” significa en este contexto: posible dentro de las constricciones de una estilo concreto. Tymoczko utiliza una selección de corales de Bach.

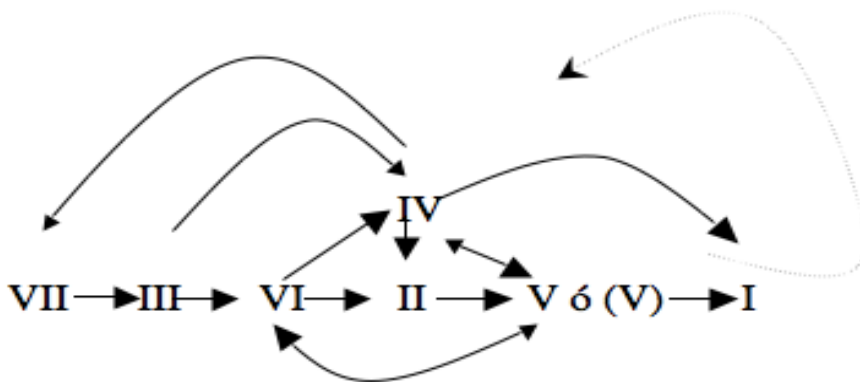
⁴¹ De hecho, Rameau tuvo que suplementar sus principios con consideraciones especiales de enlace de voces para que la sucesión V-I fuera más importante que las otras quintas descendentes.

con mayúsculas indicando acordes mayores, minúsculas los menores y la triada disminuida con el superíndice 9. También indicaba diferente las séptimas mayores y menores con los subíndices 7 y 7.

Figura 26. Análisis de cifrado de grados de Marcha de los Sacerdotes de Isis de "La Flauta Mágica" de Mozart (fragmento) (Fuente: Beach, 1974)

Podemos observar que Weber indica las distintas tonalidades en líneas paralelas, encabezadas con el nombre de la tonalidad (en nomenclatura alemana con mayúsculas y minúsculas), y que no indica las inversiones. Yuxtapone las tonalidades, es decir, no utiliza el concepto de "acorde de doble función", y considera una modulación o cambio de tonalidad con cada relación dominante-tónica, aunque esta sea pasajera. A pesar de estos y otros problemas (el olvido de los factores contrapuntísticos, por ejemplo), el sistema de Weber ha sido utilizado con leves modificaciones por un altísimo porcentaje de analistas hasta hoy.

El sistema de grados⁴³ postula que cada acorde dentro de una tonalidad tiene una función, y por tanto un funcionamiento específico. Es decir, que la tónica (I), la dominante (V), etc. tienen características distintas por el hecho de serlo. Por lo tanto, el sistema de grados intenta, aunque sea implícitamente, ser funcional (Tyomczko, op. cit.) Y, típicamente, cuando se explica el sistema de grados se proporciona algún tipo de "mapa" que ejemplifique estas relaciones².



⁴³ Un "grado" es un acorde referido a una tonalidad concreta, que es exactamente lo que indican los números romanos. Esta definición se encuentra ya en el *Tratado de Armonía* de Schoenberg (REF, p. 32): *Cada una de las notas de la escala, cuando es fundamental, es decir, cuando es el sonido más grave del acorde, se llama grado.* La aclaración de Schoenberg contrasta con la teoría, o costumbre establecida, de llamar "grado" a cada *nota* de una escala.

Figura 27. Mapa de relaciones armónicas entre grados en el modo mayor-menor (Fuente: Roca, 2012, adaptado de Kotska y Payne, 2004)

En esta figura se muestran con flechas las tendencias (fuertes y directas, o más débiles e indirectas) entre los grados de la tonalidad. Una flecha mayor muestra una tendencia más fuerte. La línea horizontal muestra las sucesiones de quinta descendente (las progresiones “dominantes” de Meeus (op. cit.) y alrededor se construye una serie de tendencias secundarias. La I a la derecha de la figura tiene la función de reposo, a partir del cual es posible, en principio, cualquier movimiento. En esta figura se distingue entre dos acordes con la misma formación y diferente función, VII grado, que no tiene función de dominante, y el (V), que es una dominante sin fundamental.

Estas tendencias también pueden representarse como modelos de Markov de primer orden, una matriz (en este caso de 7x7) en la que representa la probabilidad de que cada elemento de las filas se combina con cada uno de las columnas. Tyomczko muestra la matriz de Markov en los corales de Bach que analizó:

	I	ii	iii	IV	V	vi	vii
I	73 (23%)	36 (11%)	1 (0%)	74 (23%)	99 (31%)	26 (8%)	6 (2%)
ii	7 (8%)	12 (14%)	1 (1%)	2 (2%)	39 (45%)	5 (6%)	20 (23%)
iii	0 (0%)	4 (20%)	1 (5%)	5 (25%)	1 (5%)	8 (40%)	1 (5%)
IV	33 (24%)	16 (12%)	3 (2%)	14 (10%)	40 (29%)	5 (4%)	25 (18%)
V	174 (67%)	2 (1%)	3 (1%)	11 (4%)	40 (15%)	29 (11%)	0 (0%)
vi	10 (11%)	19 (22%)	5 (6%)	16 (18%)	18 (21%)	9 (10%)	10 (11%)
vii	43 (81%)	0 (0%)	2 (4%)	3 (6%)	3 (6%)	2 (4%)	0 (0%)

Tabla 3. Sucesiones de grados en los corales de Bach. En negrita, sucesiones con más de un 20% de probabilidad (Fuente: Tyomczko, 2003)

Según esta tabla, las sucesiones más típicas en el repertorio analizado serían⁴⁴:

- I-V, I-IV
- II-V, II-VII
- III-VI., III-IV, III-II
- IV-V, IV-I
- V-I
- Vi-II, VI-V
- VII-I⁴⁵

Sucesivas modificaciones se han ido introduciendo en el sistema de Weber. En primer lugar, normalmente se indican las inversiones combinando las cifras propias del bajo cifrado con los números romanos⁴⁶. Eso convierte al cifrado de grados en una configuración doble: una línea (normalmente inferior) de números romanos, más simple, y un conjunto de signos

⁴⁴ Omitimos las repeticiones de grados (I-I), ya que no se pueden considerar propiamente “sucesiones de grados”.

⁴⁵ En nuestro sistema de análisis armónico, las sucesiones son VII-I y II-VII son en realidad formas de V-i y II-V en los que la dominante no tiene fundamental.

⁴⁶ Cuando, como es habitual, se cifra por debajo de una partitura, puede parecer innecesario indicar inversiones, pero sin embargo si (como se realiza en la metodología IEM) el cifrado debe ser independiente de la partitura, estas indicaciones son necesarias.

(normalmente por encima, o a su derecha) que indican las inversiones u otros añadidos, como notas extrañas, etc.

También se ha simplificado el número de signos romanos, utilizando sólo números en mayúscula, que indican el grado en cualquier modo. Esto presupone dos cosas:

- Conocer el modo de la obra o fragmento
- Conocer los grados diatónicos en cada modo (puesto que u mismo signo, como por ejemplo I, significará un acorde mayor en modo mayor y un acorde menor en modo menor)

También se han añadido signos para indicar grados alterados y para indicar dominantes secundarias (es decir, un acorde que funciona como dominante de otro, pero sin que este segundo acorde se convierta en tónica), etc., lo que genera una pequeña “babel” de dialectos que constituye, sin duda, un obstáculo serio en el aprendizaje del análisis armónico.

Andante con moto

(p) f f

Fa: II I⁶ V VI III IV I
 la: IV I) la: VI V³ V³ del V I⁴ IV⁶ I⁴ V mi: I V (men VI III
 I) desc. Do IV I) re: VII

Figura 28. Análisis de cifrado de grados de la Sinfonía n° 9, 2º movimiento de Schubert (fragmento) (Fuente: Piston, 1991)

En este ejemplo de su *Armonía* (1991), Piston conserva las líneas de cifrados y la indicación de las tonalidades de Weber, si bien indica todos los acordes en mayúsculas y añade inversiones (a la derecha del número romano) e indica las dominantes secundarias como “V del” grado al cual resuelve. Las distintas tonalidades se solapan por medio de acordes de doble y hasta triple función.

40 gan - ze Welt mir ein. O Bäch -

p mp

G: I⁶ I⁶ I⁶ V⁷ I
 B: G7+6 I⁶ V⁷ I

Figura 29. Análisis de cifrado de grados de “Der Neugierige” de Schubert (fragmento) (Fuente: Kotska y Payne, 2004)

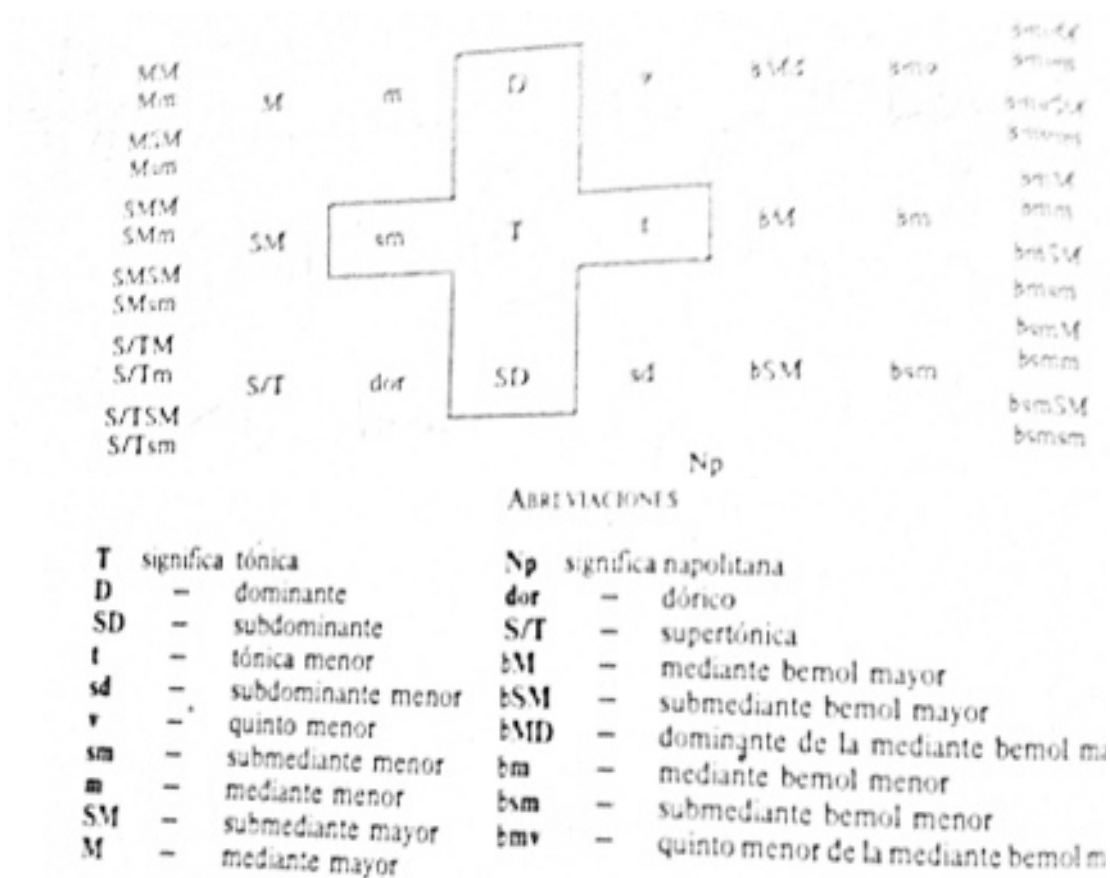
Kotska y Payne (2004) son exponentes de la escuela norteamericana que sigue indicando la tipología de los acordes con mayúsculas y minúsculas. Pero ellos también añaden inversiones,

acordes de doble función, dominantes secundarias (el V7/IV) y una notación especial para el acorde de cuarta y sexta cadencial (c. 1 y 3) y acorde de sexta aumentada alemana (c.2).

Schoenberg da un paso más allá en la aplicación del análisis con grados al proponer el término de “región” es su *Funciones estructurales de la armonía* (1990):

El concepto de “regiones” es una consecuencia lógica del principio de monotonalidad. De acuerdo con este principio, cada digresión de la tónica se considera dentro de la tonalidad mientras mantenga con ella una relación, ya sea directa o indirecta, cercana o remota. En otras palabras, hay sólo una tonalidad en una pieza, y cada segmento considerado formalmente como una tonalidad es sólo una región, un contraste armónico dentro de aquella tonalidad.

Se supera así el concepto de modulación (la obra pasa por distintos tonos, sin que su relación sea explícita) y el de “modulación introtonal” o modulación pasajera para ver toda la obra como una única estructura tonal en el que las flexiones están relacionadas entre sí.



[N.B. Los símbolos escritos con mayúsculas hacen referencia a tonalidades mayores, los escritos con minúsculas, a tonalidades menores.]

Figura 30. Tabla de las regiones (Fuente: Schoenberg, op. cit.)

Todas las posibles regiones se organizan alrededor de la tónica central (Schoenberg utiliza minúsculas para las regiones menores). Las denominaciones de las regiones se hacen por iniciales según la teoría de dar un nombre diferente a cada grado (no se debe confundir este sistema con el del cifrado funcional, que explicaremos más adelante). En la cruz central están las regiones principales de la tonalidad mayor.

En su examen crítico del sistema de cifrado de grados, Cook (1987) plantea que las principales decisiones analíticas que se hacen al cifrar son: decidir la tonalidad, decidir en cuantos

acordes hay que dividir la música y decidir qué acordes son, es decir cuáles de las notas son pertenecientes a la armonía (“reales”) y cuales no (“de adorno”), y esto requiere tener en cuenta el contexto de una manera que ciertamente tiene un sentido analítico, y no es de ninguna manera un “asociacionismo *naïf*” como escribió Narmour (*Beyond Schenkerianism*, citado por Cook, 1987).

En casos complejos (como el inicio de la Sonata “Waldstein” de Beethoven que menciona Cook, la decisión de la tonalidad (y por tanto, la base del sistema) puede ser difícil, y la solución final reflejará el proceso seguido por el analista a lo largo del proceso de análisis, pero no la tonalidad que el oyente percibe en cada momento. Por otro lado, decidir cuántos acordes cifrar es complicado cuando se suceden acordes “no estructurales”, es decir, formaciones verticales que adornan los acordes principales y que pueden o no ser susceptibles de cifrado, pero que en todo caso solamente complican el cifrado en exceso, sin aportar nada a la comprensión de la proceso armónico general. Llegado a este punto, el cifrado de grados deja de ser útil, y cualquier explicación detallada de lo que pasa entre acordes estructurales requiere el uso de otras herramientas que tengan en cuenta más la linealidad de las voces que la codificación de las instancias verticales aisladas. El sistema de análisis desarrollado por Schenker precisamente aborda esta tarea en extenso (ver 2.2.1)

Sin duda, el sistema de cifrado de grados (en cualquiera de sus versiones). es el más extendido, y es prácticamente ubicuo en las aulas de música en España, si bien se puede observar tímida implantación reciente de otro sistema, el llamado “cifrado funcional”.

El cifrado funcional

Las teorías funcionales se originan en el *Tratado de Armonía* de Riemann (Tyomczko, 2003), y pretenden la emancipación de la notación

“La generalización empleada por vez primera en mi Armonía simplificada (1893) emancipaba al nuevo cifrado de toda voz o tonalidad determinada, proponiéndome como término final de mis trabajos convertir la doctrina de la armonía en una doctrina de las funciones tonales”⁴⁷

La teoría tiene dos componentes principales:

- Los acordes se dividen en tres grupos emparentadas por relación de tercera (relativos)
 - V, VII y III son “acordes de dominante”
 - IV, II y VI son “acordes de subdominante”
 - I, III y VI son “acorde de tónica”
- Hay un conjunto finito de movimientos correctos entre estas categorías, usualmente, de tónica a subdominante, a dominante y de vuelta a tónica.

El sistema de cifrado utiliza letras en vez de números romanos: T, S y D designan las funciones principales (coincidentes respectivamente con I, IV y V), y una serie de modificadores indican cualquier complicación en el proceso armónico. La versión más extendida en España procede de la *Armonía* de Diether de la Motte (1989):

T S D	Función correspondiente como acorde mayor
t s d	Función correspondiente como acorde menor
T ₃	Los subíndices indican la nota del acorde que está en el bajo
D ⁵⁶⁵	Los superíndices indican el proceso melódico de la voz superior

⁴⁷ Riemann (1895), traducido de Molina, 2011)).

(D) S	El acorde entre paréntesis funciona como función secundaria (en este caso, dominante secundaria) de la siguiente función
Tp	Relativo menor de una tónica mayor (equivale a un VI)
Tg	Contraacorde menor de una tónica mayor (equivale a un III)
tG	Contraacorde mayor de la tónica menor (equivale a un VI de modo menor)

Tabla 4. Algunos de los principales cifrados del sistema funcional (Fuente: de la Motte, 1989)

Este cifrado es perfectamente viable sin la ayuda de la partitura, si bien entraña una cierta complejidad visual, incluso en música no excesivamente compleja:

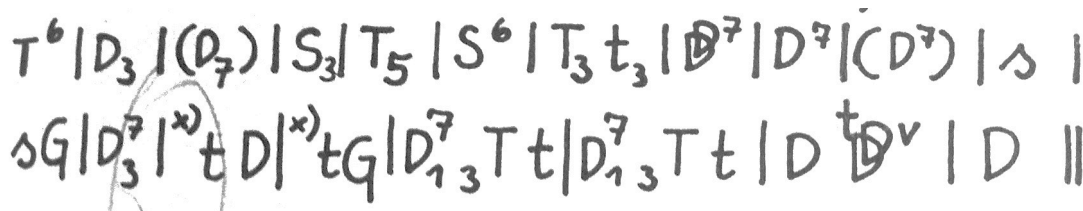


Figura 31. Análisis de cifrado funcional de la introducción de la Sinfonía Linz de Mozart (Fuente: De la Motte, 1989)

Aquí podemos observar algunos signos especiales, como el penúltimo acorde, que indica una dominante de la dominante. En el compás 12, el sG indica el “contraacorde mayor de la subdominante menor”. Esto significa que el IVm (que estaba previamente establecido como tónica transitoria, se mueva a su VI grado. En Do M (la tonalidad de la obra) esto indica un acorde mayor de Re b, que posteriormente se dirige a una dominante-tónica menor de Do. Aquí podemos ver cómo en el sistema funcional, la discusión sobre el cifrado se convierte en una discusión sobre el funcionamiento de la armonía. Por ejemplo, en este caso podríamos argüir que el sG funciona a continuación como un grado napolitano de Do, y por tanto que el cifrado debería ser un derivado del s^n (el cifrado de la napolitana en este sistema). Por lo tanto en este sistema, el mismo acorde puede estar cifrado de dos maneras diferentes, incluso en la misma tonalidad, según su función. El caso más típico sería el VI, que puede funcionar como subdominante (I-VI-V-I, T-Sg-D-T) o bien como sustituto de la tónica (I-IV-V-VI, T-S-D-Tp).

Tyomcsko (2006) encuentra que sus datos contradicen algunas de las bases de la teoría de funciones, como por ejemplo la consideración del III como tónica o como dominante, y concluye que la única manera de defender las categorías funcionales de Riemann en la práctica es atribuirle realidad psicológica a las funciones, lo que conlleva modificar su definición, tal como hacen Kotska y Payne (op. cit), llegando de hecho a una muy pequeña modificación de la teoría de grados, y concluye:

Una teoría “pura” de grados diría que las triadas de cada grado son entidades diferentes, cada una comportándose de su propia manera característica. La visión funcional que hemos considerado aquí solamente hace que algunos de estos acordes funcionen de manera suficientemente parecida como para justificar agruparlos en categorías. Es difícil imaginar que un teórico del sistema de grados quisiera negar esto⁴⁸

⁴⁸ “A “pure” scale-degree theorist would assert that the triads on each of the seven scale degrees are independent entities, each behaving in its own characteristic way. The function view we have been considering merely adds that some of these chords behave in similar enough ways to justify grouping them together in categories. It is hard to imagine why a scale-degree theorist would want to deny this” (Tyomczko, 2003).

Nuestra versión particular del sistema de cifrado de grados, desarrollada dentro de los postulados y la metodología del IEM, representa de hecho un intento de sistematización en esta dirección.

El sistema funcional, por otra parte, se viene observando con cierta frecuencia en el sistema educativo español, si bien dicha penetración parece ser más bien a raíz de la traducción del tratado de armonía de la Motte (op. cit). Es posible que dicho relativo éxito no sea tanto debido al sistema de cifrado, sino más bien a la radical innovación del libro, que fue el primero en plantear un estudio de la armonía totalmente basado en el análisis y en los distintos contextos históricos que fueron generando distintos lenguajes armónicos a través de la historia. Así, mientras los manuales de armonía hasta entonces insistían en la codificación, de una u otra manera, de una “práctica común” tonal absoluta, normalmente desvinculada del contexto histórico, o que al menos consideraba este contexto como algo tangencial, de la Motte describe en capítulos separados las distintas prácticas históricas y propone normas contextuales de estilo adaptadas a cada contexto, lo que le permite además incluso superar la barrera estilística del siglo XX.⁴⁹

Creemos que el salto cualitativo de su propuesta es espectacular, y que abre nuevas perspectivas que aún no han sido convenientemente exploradas por posteriores publicaciones. Por nuestra parte, intentamos emular esta propuesta estilística en el ámbito de la enseñanza de Grado Medio con la publicación de nuestros dos libros de texto de *Armonía* (Molina, Cabello y Roca, 2000 y 2007), que sustituyen las prácticas escolásticas por la composición sobre modelos reales basadas enteramente en el análisis exhaustivo de un número limitado de obras.

La renovación del sistema de grados en la Metodología IEM

En el centro de sistema analítico de la Metodología IEM (ver 3.4.1) ha figurado desde el principio el análisis armónico y el sistema de cifrado. El sistema se plantea como una renovación del sistema de grados usual en nuestro país, desde los siguientes unos postulados básicos (Molina, 2011):

- Independencia de la partitura: cualquier acorde y la relación que representa respecto a su entorno debe poder ser identificado con claridad sin estar asociado a ninguna nota o tonalidad concreta⁵⁰.
- Sencillez: se tiende a utilizar el menor número posible de signos, ya que es necesario que el cifrado sea reproducido instrumentalmente en tiempo real
- Utilidad: el sistema tiene un propósito utilitario para ser utilizado dentro del sistema de análisis de la Metodología, y no pretende validez universal⁵¹. Dentro de esta utilidad, se incluyen determinados ajustes que intentan acercar el sistema de grados al funcional
- Univocidad: cada cifrado debe tener en cada momento un único significado, sin dejar espacio a las dudas de interpretación. Puede hacer dos cifrados diferentes para un mismo acorde (lo que significa que un mismo acorde puede tener dos significados distintos en contextos distintos), pero nunca puede haber dos interpretaciones diferentes para un mismo cifrado.

⁴⁹ Posteriormente aplicó el mismo principio al Contrapunto, yendo aún más lejos en su propuesta (1991).

⁵⁰ En concreto, es necesario que cualquier cifrado pueda extraerse de la partitura y transportarse a cualquier tonalidad sin modificar ningún signo.

⁵¹ Y, sin embargo, creemos que algunas de las modificaciones que proponemos pueden ser aplicadas directamente, al menos dentro del cifrado de grados.

El sistema (ver esquema completo en Anexo I) utiliza los siguientes símbolos:

- Números romanos, que indican grados (acordes en una tonalidad)⁵². Al solo utilizarse números en mayúscula, es necesario entender (y en parte redefinir) los grados diatónicos del modo mayor y menor



Figura 32. Grados de los modos mayor y menor, según el sistema de cifrado de grados del IEM. El cifrado (V) significa séptima de dominante con la fundamental omitida. (Fuente: Molina, 2011)

- Números árabes: indican el tipo de acorde o la inversión de un grado, a la manera del bajo cifrado.
- Alteraciones: sólo # y b, que indican subir medio tono o bajar medio tono de la configuración diatónica del acorde o grado. Pueden aplicarse a los grados o a los números árabes
 - bII: Acorde del segundo grado rebajado (Reb M en Do)
 - b7: añadido no diatónico de séptima rebajada a un acorde
 - Caso especial #6: acorde de sexta aumentada (siempre sobre un dominante o dominante secundaria)
- Otros signos
 - + en los números árabes; indica la posición interválica de la sensible con respecto al bajo. +6
 - m, M, +, ° después de un grado: acorde menor o mayor, aumentado o disminuido no diatónico. IM, IVm, II°, V+
 - paréntesis () de un grado: acorde de dominante sin fundamental (V)
 - paréntesis () de un número árabe: indica una nota extraña. Caso especial, la cuarta y sexta cadencial se indica⁵³

⁵² Debemos reproducir aquí la nota al pie de Molina, tangencial al sistema de cifrado, pero importantísima por lo que supone para la teoría musical del IEM. “Tenemos que insistir en que en nuestro texto nunca se utiliza la palabra “grado” para designar una nota. Esta afirmación forma parte importante de nuestra teoría y ha de ser tenido en cuenta cuidadosamente. Somos conscientes de que (...) está tan extendido y enraizado en las teorías de mayor prestigio (Schoenberg, Piston, Schenker) que puede ser descabellada la pretensión de cambiarlo. Sin embargo también somos testigos de los grandes problemas teóricos y prácticos que sufren los alumnos por no saber distinguir con claridad entre los conceptos armónicos y los melódicos, confundiendo las funciones tonales con notas de la escala, analizando con números romanos las notas de la escala y perdiéndose entre la maraña mental de inversiones que tienen como bajo un “grado” que no corresponde al grado del acorde en sí mismo. Por tanto expresiones como “esta melodía va por grados conjuntos”, o “hay medio tono entre los grados III y IV de la escala mayor”, serán totalmente incorrectas para nosotros.” (Molina, 2011. p. 415).

⁵³ Esta solución al cifrado de un acorde muy común, pero difícil de cifrar, se ha tomado de Desportes y Bernaud (1979), citado por Molina, 2011.

(6)
(4)
V

- tachado de un grado: grado con función de dominante secundaria (H)⁵⁴
- tachado de un número árabe: intervalo disminuido con respecto al bajo. 7
- Círculo que rodea a un número romano o a un M o m; regionalización⁵⁵.
- Acordes especiales:
 - Sexta aumentada, ya mencionado
 - Nota pedal: se indica el grado con número romano con una línea en la parte inferior del cifrado que abarca la duración de la pedal. Sobre esta pedal se cifran los acordes necesarios con grados y con los añadidos de séptima, etc., pero sin indicar nunca inversiones.

Es característica del IEM que el cifrado se independice de la partitura, y por tanto es muy habitual su disposición en esta forma, articulando la armonía dentro de las articulaciones formales, y conservando el ritmo armónico⁵⁶ y todas las características de la armonía, pero sin indicar ninguna nota, y de manera que se pueda transportar, en lo que denominamos una estructura armónica.

M			7 +			4 3		7 7 (4) +	7 7 (4) +
c.1	I-----	I	I°	IV	VII	III-----	VI	VI°	V-----
			7 +			4 3		7 +	
c.9	I-----	I	I°	IV	VII	III-----		VII	III
	6 5		6 5		6 7 5 +		7 +		
c.17	III	VI	V	I	III #IV°	VII	III (M)	III +6	bII bIII bVI
	6 5	(6) (4)	7 +	7 +	7	(6) (4)	2 (M)	2 (M)	2 (M)
c.26	II	V-----	VI	VII	II	II°	V-----	II	II
		7 +		7 +					
c.36	I	V	I	V	I	IV	I		

Figura 33. Estructura armónica del Estudio op. 25 n°1 de Chopin (Fuente: Molina, 2012)

⁵⁴ Este cifrado se ha adaptado de Schoenberg (1990), aunque el compositor alemán lo utiliza para indicar cualquier acorde alterado.

⁵⁵ El concepto de región tonal, introducido por Schonberg (1990), implica que una modulación se indique como un grado de la única tonalidad principal de la obra. Así una modulación de Do M a Fa m se considera “a la región del IVm”. Este concepto permite comparar los análisis de diferentes piezas aunque estén en diferentes tonalidades.

⁵⁶ Aspecto muy importante del devenir armónico que ha sido estudiado en profundidad por Swain (2002).

Entre otros elementos podemos ver: pedal (c. 1-3), acorde disminuido no diatónico (c. 4), dominante secundaria del VI (c. 6), retardo de cuarta (c. 7), cadencia suspensiva al IIIM (c. 16), cadencia suspensiva al grado napolitano (c. 24), grandes pedales de V y I (c. 31 al final).

Otra contribución del IEM al análisis armónico consiste en la renovación de la clasificación de procesos cadenciales. Aquí se persigue una vez más un propósito práctico y sólo se considera la armonía de los dos últimos acordes, sin tener en cuenta ni las inversiones, ni las posiciones de las notas melódicas⁵⁷. El objetivo es tener un sistema lo más sencillo posible que pueda abarcar todas los procesos cadenciales analizables con grados. Y una vez más partimos de la clasificación más habitual en nuestro entorno para proponer su renovación. La clasificación tradicional utiliza los términos “Cadencia Perfecta”, “Cadencia Plagal”, “Cadencia Rota” y “Semicadencia” en sentidos más bien restrictivos, añadiendo la “Cadencia imperfecta” como, de hecho un subtipo de “Cadencia Perfecta” (lo que no deja de resultar chocante), con más o menos esta definición

Nombre	Definición	Ejemplo
Cadencia Perfecta	Dominante-Tónica	V-I
Cadencia Plagal	Subdominante-Tónica	IV-I
Cadencia Rota	Dominante-Sexto	V-VI
Semicadencia	Final en Dominante (a veces se añade la Subdominante)	
Cadencia Imperfecta	Dominante-Tónica en la que alguno de los dos grados no está en estado fundamental	V-I con inversión

Tabla 5. Clasificación tradicional de las cadencias (Fuente: elaboración propia)

En la propuesta del IEM, se parte del principio básico de la Cadencia Perfecta como máxima expresión de la tensión-resolución inherente a la tonalidad, y de ahí se derivan las demás por sustitución, extendiendo algunas definiciones. La Cadencia Plagal se considera con cualquier acorde distinto de la dominante que vaya a I. La Cadencia Rota, por su parte, consiste en la Dominante seguida de cualquier acorde que sustituya a I. Además, las Semicadencias admiten una subclasificación en todo paralela a la de las cadencias. Así, se obtiene este esquema:

Esta clasificación tiene la ventaja de incluir todas las formaciones posibles en un sistema de cifrado de grados, tanto tonal como modal, pudiéndose expresar las mayores o menores tendencias de la música (al menos en lo que se refiere a los procesos cadenciales) en función de los tipos de cadencia analizados.

⁵⁷ Los aspectos melódicos y las inversiones son por descontado importantes para la sensación cadencial, y diversos sistemas proponen tenerlas en cuenta de diferentes maneras. Pero también lo son los aspectos rítmicos y texturales, por ejemplo, y tener todas las variables en cuenta produciría una clasificación poco práctica. Esto no significa que en la práctica no se tengan en cuenta todos estos aspectos, o que esta clasificación básica no pueda ser ampliada.

Procesos cadenciales			
Cadencias			
Perfecta:	V	→	I
Plagal:	V	→	I (más habitual IV→I)
Rota:	V	→	I (más habitual V→VI)
Semicadencias			
Perfecta:	Dominante secundaria de	→	Grado distinto de I más habitual II-V
Plagal:	Acorde no dominante secundaria de	→	Grado distinto de I más habitual II-V, IV-V
Rota:	Dominante secundaria de	→	sustituto del grado más habitual II-III

Figura 34. Clasificación de procesos cadenciales, según la Metodología IEM (Fuente: Molina, 2011)

Otra manera más visual de expresar este sistema es:

	Cadencias		Semicadencias (ejemplo con final en V)	
Perfecta	V	I	II	V
Rota	V	I	II	V
Plagal	V	I	II	V

Figura 35. Clasificación visual de procesos cadenciales, según la Metodología IEM (Fuente: Molina, 2012)

Molina aplica en su Tesis Doctoral este sistema a todos los Estudios de Chopin, extrayendo interesantes conclusiones en cuanto al lenguaje armónico del ciclo, y además obteniendo una base para la continuación del análisis de otros parámetros (armonía, síntesis, etc.) y para la propuesta de ejercicios didácticos.

2.1.4. Análisis melódico

La definición de “melodía” en el *Grove Online* menciona su rango, o posición relativa en el total melódico, su ámbito o amplitud de altura, su contorno o diseño lineal, y su estructura sintáctica con respecto a elementos de contraste y repetición, variación y desarrollo (Ringer, 2010). Así planteado, el análisis melódico combina varios aspectos y técnicas, algunas de las cuales entran de lleno en el campo de las metodologías renovadoras (como el análisis lineal aplicado a música atonal de A. Forte o el análisis paradigmático de J. Nattiez). En este apartado describimos como sólo las técnicas de análisis melódico más tradicionales dentro del campo de la música tonal, que son

- Análisis motivico y temático (o análisis de la sintaxis musical)
- Análisis del perfil melódico
- Análisis contrapuntístico

Análisis motivico y temático

Hemos situado este apartado del análisis dentro del análisis melódico por razones de concepto, aunque en la práctica histórica el estudio sintáctico y lógico de la melodía que consiste en dividirla en unidades de sentido o de articulación y en relacionar estas partes entre sí por relaciones de igualdad, similitud o contraste se aborda normalmente como primer estadio del análisis de la forma. Al hacer esto se traza un continuo entre pequeña y gran forma que sitúa a la melodía como principal elemento organizador de la música occidental.

El aspecto motivico es frecuentemente asociado tan directamente al análisis melódico en general, como muestra la definición de Ringer (op. cit.), que inmediatamente después de la definición más amplia de melodía directamente a tratar aspectos motivicos en extenso: *la unidad menor melódica, el motivo, requiere un mínimo de dos niveles distintos de altura. Los materiales sintácticos y motivicos están dispuestos en frases, etc.*

Dunsby (2004) traza un recorrido histórico por el análisis temático y motivico en su capítulo de la “Cambridge History of Western Music”. La música occidental, originada a partir del canto litúrgico, es esencialmente melódica, y los teóricos fueron proponiendo una serie de conceptos y definiciones básicos para referirse a la unidad de análisis melódico. Las más comunes fueron primero “tema” y después “motivo”, originado en el alemán “Motiv” (y alternativamente traducido al inglés como “motive” o “motif”, o incluso “figure”). La definición de Parry (“Figure”, p. 36, citado por Dunsby, 2004) puede abarcar todas las acepciones del término:

Verdaderamente es la más pequeña idea completa en música; y al subdividir obras en sus partes constituyentes, como movimientos separados, secciones, periodos, frases, las unidades son las figura [motivos], y cualquier subdivisión por debajo de ésta dejará notas sueltas sin expresión, tan carentes de significado como las letras por separado de una palabra.⁵⁸

En esta definición, que más o menos podría ser aceptada dentro de cualquier metodología surgen la idea de “división”, la del “sentido” o significado, y la analogía con la estructura sintáctica y de significado del lenguaje verbal, lo que se había convertido ya (y lo sigue siendo) un lugar común que tiene tanto defensores como detractores. Por ejemplo, las charlas de

⁵⁸ “It is in fact the shortest complete idea in music: and in subdividing works into their constituent portions, as separate movements, sections, periods, phrases, the units are the figures, and any subdivision below them will leave only expressionless single notes, as unmeaning as the separate letters of a word”.

Leonard Bernstein en Harvard en 1973, en las que expuso un paralelismo bastante estricto entre lingüística y sintaxis musical, fueron bastante criticadas, tanto por lingüistas como por músicos (Patel, 2008). Uno de los problemas principales fue que a los académicos no les convencieron en absoluto los paralelismos que Bernstein realizó entre conceptos como nombres y verbos con motivos o ritmos.⁵⁹ El paralelismo entre música y lenguaje ha sido tratado en sendos artículos de la revista *Quodlibet* por Clark (2005) y Téllez (2010).

Riemann deriva el motivo del patrón rítmico débil-fuerte, la *única base de la construcción musical* (citado por Bent y Pople, 2010). Es una sola unidad de energía que pasa por las fases de crecimiento, pico y caída. Es por tanto un flujo independiente de las nociones mecánicas de pulso y compás. La forma se construye por la interacción de varias unidades que producen unidades mayores de energía: dos motivos en sucesión forman un motivo en el siguiente nivel de estructura, y así sucesivamente. Según esta teoría, el proceso de análisis consiste en localizar las líneas de articulación de una pieza o pasaje.

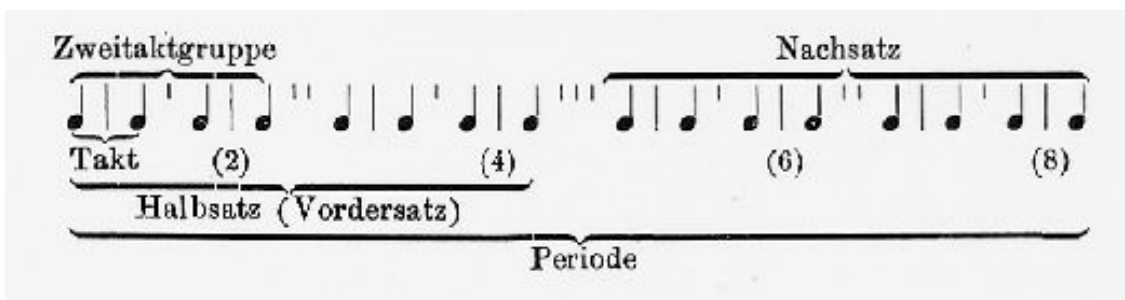


Figura 36. Articulación de motivos en una estructura motívica regular, según Riemann (Fuente: Bent y Pople, 2010)

Los términos utilizados por Riemann en este ejemplo (comparar con Kühn, más abajo) son: *Takt* (compás), *Zweitaktgruppe* (grupo de dos compases), *Halbsatz (Vordersatz y Nachsatz)* (semifrase, antecedente y consecuente), *Periode* (periodo). En la práctica, esta simetría puede verse alterada por varios procesos de distorsión, algunos de los cuales estrechan o amplian el marco regular y otros no, como:

- Elisión (*Auslassung*): supresión de la fase de crecimiento de una unidad, lo que crea un patrón fuerte-débil-fuerte
- Repetición cadencial: repetición del climax y caída de una unidad a cualquier nivel estructural
- Solapamiento: una unidad final acentuada se convierte en una unidad inicial no acentuada
- Anacrusa general (*Generalauftakt*): anacrusa a gran escala
- Motivo añadido (*Anschlussmotiv*): una unidad subsidiaria justo después de la parte fuerte de una unidad principal, que general un segundo fuerte donde debería haber un débil.

⁵⁹ Sin embargo, y como reacción a estas conferencias se fundó un seminario en música y lingüística en la que Fred Lerdahl y Ray Jackendorff produjeron su conocido *Gramática generativa de la música tonal* con unas bases formalistas mucho más desarrolladas (ver 2.2.1), si bien estos continuaron rechazando el desarrollo de analogías superficiales entre lingüística y música como las de Bernstein.

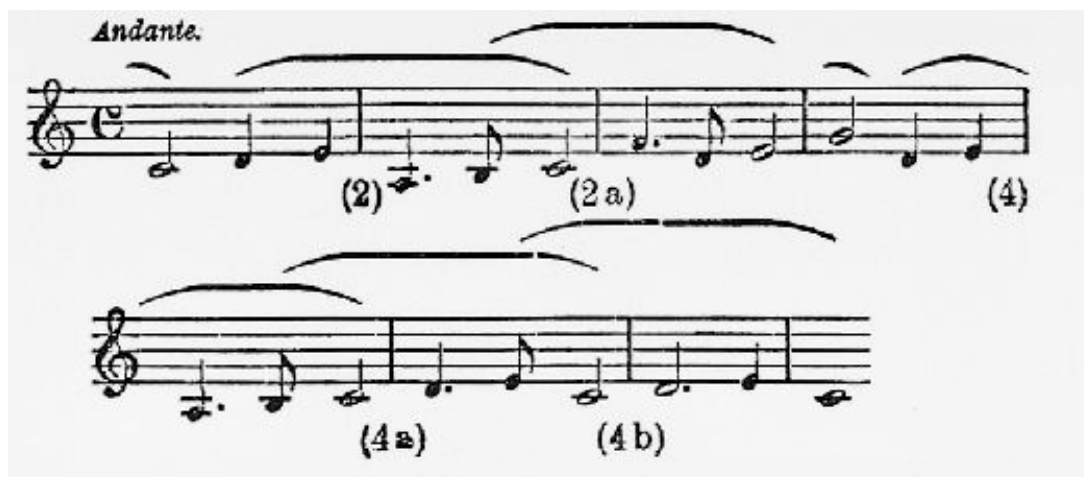


Figura 37. Análisis motivico de la introducción de la Sinfonía nº 9 de Schubert, en “Handbuch der Phrasierung (Fuente: Bent y Pople, 2010)

En esta figura se ven los procesos de solapamiento (2, 2a) y repetición cadencial (4a, 4b). Cada número identifica un motivo, y las letras añadidas indican variantes.

El análisis de los “motivos” ha sido un elemento crítico en el análisis musical moderno y puede ser identificado al menos en tres vastas áreas del estudio de la música como línea: el estudio de la variación en desarrollo, la teoría de conjuntos y la semiótica musical (Dunsby, op. cit.).

El atractivo de la línea monofónica como objeto de estudio tiene fundamentos paleobiológicos y fisiológicos, dada la capacidad humana de producir una línea vocal en paralelo con el lenguaje. En el sentido analítico este interés se desarrolla en paralelo con las primeras teorías de la forma en el Barroco y se desarrolla incesantemente hasta las teorías del siglo XX. Desde estos autores, hay varios aspectos interesantes en el estudio de la melodía desde el motivo: cómo se divide la música en sus componentes, cómo se utilizan estos componentes para crear (poiéticamente, en términos de Nattiez (1975) estructura musical y percibirla (estésicamente) como tal estructura. Czerzy (citado por Dunsby, op. cit.) reconoce en la sonata “Waldstein” de Beethoven dos aspectos motivicos que le confieren unidad y simetría a la obra como un todo: “no está superpoblado de demasiadas melodías, ya que sólo hay 4 ideas” y “las ideas, que están juiciosamente elegidas, siempre están hermosamente conectadas entre sí”.

Hanslick teorizó la concentración de ideas de una obra y la manera de conectarlas en su *De lo bello en música* en 1854, ofreciendo una visión pantemática de la música en la que el “significado” musical reside solamente en la vida de los “tonos”, un concepto estructuralista que origina una enorme serie de teorizaciones y análisis musicales que se basan exclusivamente (o casi) en lo “temático” desde un punto de vista melódico, es decir, basándose en el análisis de las alturas y duraciones de la línea principal⁶⁰. Dunsby cita la muy influyente definición de Adorno:

La unidad independiente y no reducible estéticamente del pensamiento musical en cada composición es el tema. Las determinaciones últimas que uno adscribe a la música como tal siempre tiene que ser manifestado en el tema, el microcosmos musical... Como la composición sigue leyes formales de belleza, esta idea no se improvisa a si misma en oleadas tumultuosas, sino que se desarrolla en gradaciones orgánicamente distintas, como el suntuoso florecer de un capullo. Este capullo es el tema principal, el auténtico material y contenido (en el sentido de sujeto) de toda la estructura tonal.

⁶⁰ Quizás la mayor aportación que proponemos en este sentido es considerar el contenido armónico del motivo como uno de sus elementos constituyentes, dentro de lo que denominamos “triple análisis del motivo” (ver más abajo).

Toda la estructura es una continuación espontánea y consecuencia del tema, condicionada y formada por él, controlada y completada por él... El compositor pone el tema, como el personaje principal de una novela, en diferentes situaciones y escenarios, en variadas ocurrencias y ambientes – estos y todo el resto, esté todo lo contrastado que esté, están pensados y conformados en referencia a él.⁶¹

Así, Adorno establece que no basta que el análisis llegue a concretar las células primarias de las obras, las “ideas inspiradoras”, sino que sobre todo es necesario reconstruir lo que les pasa a estas ideas, dentro de la metáfora de la “historia de un tema”, propuesta por Schoenberg, junto al del concepto de “variación en desarrollo”. “Variación” indica que el significado musical es una especie de ente vivo, ya que obviamente algo que se varia es por definición algo que se reconoce. “Desarrollo” por otra parte implica que se evita la repetición literal, lo que para Schoenberg conlleva un mayor valor estético, más significativo y más apto para la reflexión. En *Brahms el progresivo* vemos un ejemplo de este tipo de análisis motivico:

Figura 38. Análisis motivico del Cuarteto en La m, op. 51 de Brahms (Fuente: Schoenberg, cit. en Dunsby, 2004)

⁶¹ Traducido de la versión inglesa: “The independent, aesthetically not further reducible unit of musical thought in every composition is the theme. The ultimate determinations which one ascribes to music as such must always be manifest in the theme, the musical microcosm . . . Since the composition follows formal laws of beauty, it does not improvise itself in haphazard ramblings but develops itself in organically distinct gradations, like sumptuous blossoming from a bud. This bud is the principal theme, the actual material and content (in the sense of subject matter) of the whole tonal structure. Everything in the structure is a spontaneous continuation and consequence of the theme, conditioned and shaped by it, controlled and fulfilled by it . . . The composer puts the theme, like the principal character in a novel, into different situations and surroundings, in varying occurrences and moods – these and all the rest, no matter how sharply contrasted, are thought and shaped with reference to it.” (Citado por Dunsby, 2004).

Schoenberg ilustra de esta manera la unidad motívica de Brahms, explicando todas las células como derivadas de la segunda marcada como *a*, por inversión, adición de células⁶², etc. Como vemos, Schoenberg dispone verticalmente diferentes desarrollos motivicos de la misma idea, de manera que las cuatro pautas configuran el análisis de una sola melodía. El énfasis de este tipo de metodología en los aspectos interválicos, sobre todo, y rítmicos, en un plano más secundario, es patente.

El tematicismo de Schoenberg es llevado a su extremo por Rudolf Réti, a quien Cook (1987) dedica un amplio espacio en su revisión de metodologías analíticas. Su método se basa en reducir el material temático de una obra a sus elementos comunes, produciendo una serie de “células” subsumidas en el material motívico de la obra. Son contornos melódicos de dos o tres intervalos, en su origen sin ritmo. Cada célula puede ser transportada o invertida, así estas secuencias de células crean una especie de “red temática” a través de la obra, creando unidad a través de sus diferentes movimientos, que para Réti eran actos conscientes de composición lineal (crecimiento a partir de unas ideas básicas, y no a partir de un esquema formal) (Bent y Pople, 2010).

Los análisis de Réti llegan a ser tachados de “heurísticos”, en el sentido de que está más obsesionado por describir posibilidades latentes en la música que en verdaderos secretos compositivos (Dunsby, op. cit). Así en el siguiente ejemplo, podría decirse que algunas de las relaciones motívicas que Réti quiere ver son difícilmente audibles o difícilmente pueden estar en la voluntad del compositor.

Figura 39. Tema escondido en el inicio del Cuarteto en Mib mayor, op. 135 de Beethoven (Fuente: Dunsby, 2004, extraído de “The thematic Process en Music”, p. 211)

⁶² Por “célula” se entiende normalmente un fragmento de un motivo que se utiliza para continuar desarrollando el material (Molina y Roca, 2006).

En el ejemplo, Réti intenta demostrar que la música podría contener una continuidad temática oculta, como la acción de una obra de teatro. Leonard B. Meyer (citado por Dunsby, op. cit.), si bien reconoce que la sucesión de variantes motivicas es indiscutible, plantea que es mucho más dudosa la pretensión (implícita) de que el proceso de cambio cree sentido musical por sí mismo. Los métodos de Schoenberg y Réti han generado toda una visión del análisis que no es extraño encontrar, de manera más o menos explícita, en el mundo académico en España. En nuestra opinión, el aspecto más problemático es individualizar el ritmo del contenido de alturas⁶³, lo que puede llevar a conclusiones que ni son audibles ni parece posible que hayan estado en la mente del compositor (de manera implícita o explícita). No sólo puede dudarse de algunas de las conexiones temáticas que se establecen en este tipo de análisis, sino que, por reducción al absurdo, este método podría derivar el contenido motivico de cualquier pieza tonal de cualquier otra, incluso de diferente autor, época y estilo. En cierto sentido, el método schenkeriano se basa y al mismo tiempo supera este tipo de análisis al buscar una coherencia motivica orgánica elaborada a mayor escala teniendo en cuenta el todo musical.

Desde el punto de vista de la sintaxis, se estudian los principios lógicos que gobiernan la combinación de elementos estructurales discretos (típicamente, notas o fragmentos de una melodía) en secuencias. Estos principios son normas que los artistas pueden respetar o romper, en cuyo caso se crea una significación precisamente por el contravención de la norma. Además, estos principios son internalizados por los oyentes que desarrollan expectativas sobre su manera de escuchar música (Patel, 2008). Por supuesto, estas sintaxis (igual que pasa con la del lenguaje), varían en el tiempo y en el espacio, aunque los elementos comunes entre ellas son mucho más escasos que en las lingüísticas, lo que es lógico, ya que la sintaxis musical no tiene que transmitir una información concreta.

Como ya hemos dicho anteriormente, en la mayor parte de los tratados de forma musical se expone algún tipo de sistematización del estudio sintáctico de la música en términos de análisis de motivos. Sin embargo, no es posible definir una metodología sistemática de uso común:

El estatus del análisis motivico como un complejo de métodos identificables y menos sencillo de describir: naturalmente, tiene una historia, pero la acumulación de desarrollos ha sido tal, que también ha habido un cierto proceso de filtrado; por lo tanto, hoy coexisten descripciones sinópticas del análisis musical significativamente diferentes.⁶⁴

En este sentido, De Benito y Artaza (2004) intentan trazar en la primera parte de su “Guía práctica para la aplicación metodológica del análisis musical”, una comparativa entre los que consideran *los cinco métodos tradicionales más utilizados en la pedagogía habitual*, Kühn (1992), Zamacois (1985), Bas (1997), Schoenberg (1987) y Riemann (1889), que culmina con la siguiente tabla resumen, que reproducimos:

BAS	ZAMACOIS	KÜHN	SCHOENBERG	RIEMANN
Progresivo y jerárquico	Progresivo no jerárquico	Complementariedad	Transformaciones	Armonía
Ritmo	Cadencia	Equilibrio	Construcción	Relaciones morfológicas

⁶³ Por no hablar del armónico, que casi ninguna metodología tiene en cuenta y para nosotros es esencial.

⁶⁴ “The status of motivic analysis as an identifiable complex of methods is less easy to describe: naturally, it has a history, but the accumulation of developments has been such that some filtering out has also taken place; significantly different synoptic descriptions of motivic analysis as practised today are thus possible.” (Bent y Pople, 2010).

Motivo como búsqueda de periodo	Ordenamiento correlativo por acumulación	Búsqueda de equilibrio por compensación de caracteres	Agrupación como contraste mediante la transformación	Repetición o enfrentamiento
Frase es la división del periodo	Frase es la superación del periodo	Frase: sistema abierto; Periodo: sistema cerrado	Frase es mayor que periodo y es más cerrada	Periodo como elemento de agrupación

Tabla 6. Comparativa entre los principales métodos de análisis motivico (Fuente; De Benito y Artaza (2004), p. 23)

Expondremos, por ser de los más influyentes en nuestro país, la descripción y nomenclatura de Kühn (1992), señalando aquellos aspectos conflictivos, tanto en lo conceptual como en la terminología⁶⁵.

Kühn expone bajo la rúbrica “Lógica” el concepto de *desarrollo* como expresión de dicha lógica (op. cit. 94 ss). Parte del “motivo”⁶⁶, la unidad más significativa más pequeña⁶⁷ y lo unifica con “tema” en el concepto “motivico-temático”, que también puede presentarse como *motivo armónico* o *motivo rítmico*. “Tema” por su parte sería un diseño musical “acabado y con significado en si mismo”, y que se basa en uno o más motivos.⁶⁸ La elaboración *motivico temática* consiste en *desarrollar lo que sigue a partir de un tema*. Aquí Kühn parece obviar el trabajo motivico dentro del tema⁶⁹, además de establecer una distinción estricta entre “tema” y “no tema” que está lejos de corresponder con la realidad. Kühn menciona procedimientos de elaboración motivico-temática, sin llegar a entrar en una sistematización estricta:

- Formación de variantes (término ambiguo que abarca quitar la anacrusa o un cambio interválico o armónico)
- Escisión de motivos parciales⁷⁰
- Acortamiento motivico (supresión de notas)
- Secuencias⁷¹
- Inversión
- Ampliación motivica
- Transporte
- Variación
- Disminución rítmica

⁶⁵ Los problemas de nomenclatura en este apartado del análisis son grandes, puesto que, no solo se utilizan distintos términos para un mismo fenómeno, sino que un mismo término se puede utilizar para varios fenómenos (ver como ejemplo la tabla 6).

⁶⁶ A veces llamado “inciso” (Bas, 1997) o incluso “tema”.

⁶⁷ Kühn deriva este término del “sujeto” de la fuga y menciona la etimología del término en el latin “movere” (op. cit., p. 44).

⁶⁸ Aquí la confusión terminológico es grande. Este tipo de unidades puede ser denominadas “frase” o “periodo” en otros sistemas.

⁶⁹ Sin embargo, numerosos ejemplos del libro contradicen esta definición, ya que estudian la elaboración motivica dentro de los temas.

⁷⁰ A veces llamado “celulización”.

⁷¹ La denominación habitual en español es “progresión”.

De estas técnicas, Kühn deriva la “variación progresiva” propia del postromanticismo y la Segunda Escuela de Viena, que lleva a la promulgación del “método de composición con doce sonidos” de Schoenberg.

En el apartado “Equilibrio”, Kühn expone la teoría más habitual en la escuela alemana para explicar los prototipos sintácticos básicos de lo que correspondería a los temas, a partir de los conceptos, opuestos en su sistema, de “periodo” y “frase”⁷²:

- Periodo: construcción en dos partes (que Kühn denomina, paradójicamente “semifrases”) con *antecedente antecedente* y *consecuente*. Las dos semifrases, complementarias entre sí, contienen dos motivos, a menudo contrastantes, que se concuerdan rítmica y métricamente y se complementan armónicamente.

The image shows a musical score for the first movement of Mozart's Symphony in D major, KV 551, marked 'Allegro vivace'. The score is divided into two main sections: 'Antecedente' (measures 1-6) and 'Consecuente' (measures 7-12). The Antecedente is further divided into three parts: measures 1-2 (2 measures), 3-4 (4 measures), and 5-6 (2 measures). The Consecuente is also divided into three parts: measures 7-8 (2 measures), 9-10 (4 measures), and 11-12 (2 measures). The analysis includes rhythmic and melodic motifs (a and b) and harmonic progression (T and D). The score is in 2/4 time and marked 'Allegro vivace'. The first measure is marked 'f' and the fourth measure is marked 'p'. The score is in G major (one sharp).

Figura 40. Análisis de un periodo prototípico en la sinfonía en Do m de Mozart, KV 551, 1º movimiento (Fuente: Kühn, 1992, p. 70)

Se observa como los dos motivos de los c. 1-4 tienen el mismo ritmo y melodía que los c. 5-8, mientras que la armonía es contraria (T-D frente a D-T). El antecedente opera como pregunta y el consecuente como respuesta. La correspondencia abierto-cerrado de las semifrases puede realizarse también por medio de elementos rítmicos o melódicos, y sus dimensiones pueden variar. La regla es que el consecuente resulte “más conclusivo que” el antecedente, y Kühn menciona aquí la habitual analogía con los signos de puntuación del lenguaje para ilustrar las distintas posibilidades.

- Frase: Kühn la considera sucesora del esquema de *Fortspinnung*⁷³. La repetición dentro del antecedente crea un rumbo distinto y presenta un curso propulsivo en el consecuente. El modelo sería 2+2+4 compases.

⁷² No es habitual en español esta distinción. Algunos autores no utilizan uno de los dos términos, o bien, como Zamacois (1995) y Bas (1997) consideran “periodo” una unidad que abarca dos frases.

⁷³ Término que designa la característica “propulsión hacia adelante” de la melodía del Barroco.

Figura 41. Análisis de una frase prototípica en la sonata para piano en sol m de Mozart, Beethoven, op. 49, 1º movimiento (Fuente: Kühn, 1992, p. 74)

En el consecuente se presenta una variante del motivo, y el consecuente continúa con este proceso, llevándolo más allá. El consecuente puede ser levemente propulsador, como en este ejemplo, o de evolución que apunta a un objetivo.

- Mezclas
 - Frase con antecedente de tipo periodo
 - Periodo con semifrases tipo frase
- Superposiciones: mezcla de características de ambas
- Potenciación: Periodo cuyas partes constituyentes están formados por frases⁷⁴

Patel (op. cit) establece (en una discusión más teórica que dirigida al análisis) que la sintaxis de la música tonal comparte muchas características esenciales de la sintaxis lingüística:

- Múltiples niveles de organización, interconectados entre si:
 - estructura de escala
 - estructura de acordes
 - estructura tonal
- Estructura jerárquica de secuencias:
 - estructura y ornamentación
 - tensión y resolución
 - orden y significado
- Funciones estructurales dependientes del contexto

⁷⁴ Este modelo es probablemente el que da pie a Zamacois (1985) y Bas (1997) para definir periodo como la suma de dos frases.

Las diferencias entre ambas sintaxis son:

- ausencia de categorías gramaticales, como verbos o sustantivos
- las dependencias entre elementos a larga distancia no son percibidas
- no es necesario desambiguar funciones (un acorde puede tener diferentes funciones)

Y los parecidos:

- estructura jerárquica
- estructura lógica

Las hermanas Lorenzo de Reizábal (2004) dedican el primer libro de su extensa exploración del análisis musical al análisis melódico, como protagonista principal del discurso musical, definida desde el primer momento a partir de tres aspectos básicos:

- La relación entre la sucesión de los sonidos que la conforman
- La ordenación del ritmo
- El sustento armónico

Esta triple definición es muy coherente con la propuesta del “triple análisis del motivo” que expondremos más adelante en el análisis melódico según la Metodología IEM. Sin embargo, la intención de atención a la armonía expresada en esta definición no tiene como consecuencia, como sería lógico, que los ejemplos musicales de Lorenzo de Reizábal incluyan el contenido armónico de las melodías analizadas, excepto en algún ejemplo aislado.



Figura 42. Ejemplo para el “reconocimiento de posibles modulaciones”, en el Cuarteto de cuerda, op 80 de Mendelssohn (Fuente: Lorenzo de Reizábal, 2004, p. 14)

Este ejemplo, dedicado al reconocimiento de “posibles modulaciones”, incluye un somero cifrado armónico para comprensión. Sin embargo, por lo general los ejemplos de análisis melódico del libro no incluyen ningún tipo de cifrado, aunque a veces serían necesarios, por ejemplo cuando se explican los tipos de notas de adorno.

Las autoras organizan el estudio de los parámetros analíticos de la melodía en:

- Organización escalística: determinación de la o las escalas que intervienen en la melodía, tonales o atonales
- Perfil melódico: estudio de la curva melódica, en un sentido similar a Toch (1989, ver más abajo)
- Estructura melódica: estudio de la organización lógica en el sentido motivico, con un intento de sistematización según
 - Imitaciones
 - Estructuras pregunta-respuesta
 - Eco
 - Isómelos (repetición de alturas sin repetición rítmica)
- Variaciones
- Notas reales y notas de adorno
- Melodía con texto

Finalmente, proponen un “protocolo de análisis melódico” en tres pasos: análisis de los parámetros morfosintácticos, análisis de aspectos interpretativos y comentario estético-estilístico.

Análisis del perfil melódico

Ernst Toch se lamenta en *La melodía* (1989)⁷⁵ de que no existan apenas tratados dedicados a esta materia, fundamental en el desarrollo del lenguaje musical occidental, frente a la miríada de tratados de Armonía. Evidentemente esto se explica sobre todo porque la melodía se ha tratado tradicionalmente como primer estadio de la forma en los tratados de forma musical, y por lo tanto los aspectos constructivos (en el sentido motivico-temático) que hemos descrito más arriba sí que han sido reiteradamente tratados en la historia de la teoría y el análisis musical. A lo que se refiere Toch (y a lo que dedica gran parte del libro) es que estos textos por lo general se ocupan de la construcción lógica de la melodía dividida en motivos, pero no estudian sistemáticamente el perfil o contorno melódico. Toch, ciertamente intenta abordar (o al menos sentar las bases) de este estudio, dividiendo el libro de la siguiente manera:

- Concepto de melodía
- La recta
- La línea ondulada
- Elasticidad melódica y rítmica
- La melodía a la luz de las influencias armónicas
- Notas extrañas a la armonía
- Aglomeraciones e interrupciones. Puntos de apoyo melódico
- Del ritmo

El libro no es propiamente analítico en el sentido de que no considera el objeto estudiado (el perfil melódico, ya que los aspectos motivicos están prácticamente ausentes de su discurso) en el contexto de una obra musical; más bien se limita a enumerar una larga e interesante serie de ejemplos que apoyan los conceptos que expone.

Toch define la melodía como *una sucesión de sonidos de distinta altura animados por el ritmo*. El término “animados” significa que, en su definición, las alturas diferentes son esenciales pero no suficientes para crear una melodía, y es el ritmo lo que le da vida. En esta definición está notoriamente ausente el concepto de las implicaciones armónicas de la música; la ingenuidad conceptual (en términos actuales) del autor queda patente precisamente en el capítulo dedicado a las influencias armónicas, en el que trata las melodías basadas en arpeggios, como si las que no lo hacen tuvieran menor influencia armónica. Asimismo, el último capítulo, dedicado al ritmo se limita a exponer ejemplos de uso de instrumentos de percusión. El libro de Toch parece haber sido leído y gozar de cierta reputación en el mundo analítico español, como se muestra al examinar las bibliografías más usuales (ver 4.2.4). Esto refuerza nuestra impresión de que la sucesión de textos traducidos al castellano entre los años 80 del siglo XX y 2000 (una época de notables cambios educativos musicales y de la implantación del Análisis Musical en España) han sido enormemente influyentes, sustituyendo paulatinamente a los tratados autóctonos de Zamacois, Llácer, etc.

Las referencias más habituales al estudio de la curva melódica se encuentran en los capítulos iniciales de los textos dedicados al estudio del contrapunto. Según su enfoque, éstos pueden estar basados en una teoría escolástica, y por tanto sin relación directa con el análisis, o bien en ejemplificaciones de obras, que es un aspecto más interesante para nuestro propósito. En

⁷⁵ 1989 es la fecha de la primera edición española, si bien es una reedición de *Melodielehre* (1923), basado en una publicación anterior de 1921.

este último caso, el problema principal es estilísticos, ya que estos capítulos tienen como propósito establecer ciertas nociones melódicas que guíen la superposición posterior de melodías, y estas nociones dependen por lo general notablemente del estilo en particular. Así en Piston (1992, p. 13-26), se describen varios tipos de curva, consideraciones de ámbito y registro, etc., con ejemplos tomados de la literatura clásico-romántica (en los que la melodía está extraída de su contexto), cuando la introducción del libro menciona a Palestrina y Bach como referentes principales.

Jan LaRue (1989, 1ª ed. 1970), contempla el análisis del perfil melódico de frases en del estudio de la melodía en las pequeñas dimensiones. Dentro de su enfoque estilístico (ver 2.2.2), que considera un conjunto de obras, o una obra en relación con un *corpus* de obras, propone establecer una *cuenta de flexiones* melódicas.



Figura 43. Cuenta de flexiones de LaRue aplicada al "God Save the Queen"
(Fuente: LaRue, 1989, p. 65)

LaRue transcribe el perfil de cada unidad motívica y luego la asigna un número en función de su tipología (p. e., el tipo 2 consiste en un ascenso-descenso). Un enfoque tan mecánico del análisis del contorno (se transcribe la curva total que traza la melodía sin considerar la contribución de la armonía u otros factores) es problemática en su aplicación al análisis de piezas individuales.

El análisis del contorno ha dado lugar recientemente a toda una corriente de análisis computacional basada en la cognición musical, a partir de las propuestas de Meyer (2001), que entran de lleno dentro de las metodologías renovadoras. Dicho de manera general, estos estudios parten de la base de que el oyente reconoce una serie de patrones melódicos y que un sistema informático puede ser enseñado a reconocerlos⁷⁶. Las aplicaciones de estos estudios pueden ser muy variadas, sobre todo en la actual sociedad de la información.

Análisis contrapuntístico

Incluimos un breve apartado dentro del análisis melódica a las técnicas y nomenclaturas que estudian el contrapunto, es decir la superposición de varias líneas que reconocemos como melódicas, o sea, principales en la textura. Consideramos metodológicamente el análisis contrapuntístico como derivado del melódico en general, si bien no lo es en absoluto desde el punto de vista de la evolución histórica del lenguaje musical occidental. Sin embargo, cualquier técnica de análisis melódico (las tradicionales tratadas en este apartado u otras renovadoras) puede aplicarse al estudio de melodías simultáneas, obviamente siempre que dicha aplicación sea estilísticamente relevante.

⁷⁶ De hecho, si realizamos una búsqueda en Internet por los términos "análisis melódico" o "análisis del contorno", la mayor parte de los resultados obtenidos serán de este tipo de estudios de análisis computacional aplicado.

El estudio analítico del contrapunto está aún más ligado que el de la armonía a su aplicación compositiva, sobre todo desde un punto de vista tradicional. Incluso algunas propuestas renovadoras en este estilo proponen la vuelta a los tratados originales de la época en la que las obras fueron escritas (Leach, 2000)

Así, obviaremos el extenso número de tratados y libros de texto dedicados a la ejercitación del contrapunto, al menos mientras no estén basados explícitamente en análisis de obras. Un libro de texto paradigmático en la enseñanza del contrapunto con base analítico es el *Contrapunto* de W. Piston (1992, 1ª edición de 1947), uno más de la serie de libros traducidos al castellano a partir de los años 80 que han resultado influyentes en nuestro país. El enfoque analítico de este libro es leve, limitado al uso de ejemplos para ilustrar los conceptos. Podemos dividirlo en varios apartados:

- Conceptos básicos melódicos:
 - La curva melódica
 - Ritmo melódico
 - La base armónica
 - Ritmo armónico
- Tipos de contrapunto:
 - Libre: a 2, 3 y más partes (o voces): las melodías simultáneas no tienen vinculación motivica entre ellas-
 - Contrapunto invertible: las melodías superpuestas pueden ser dispuestas con cualquiera de las voces en el bajo
 - Canon: tipo especial del contrapunto imitativo en el que una melodía se imita a si misma de manera más o menos sistemática.

Estas son las tipologías más habituales, en las que sólo faltaría la Fuga, considerada tradicionalmente como la cumbre del arte contrapuntístico, y que probablemente está ausente de este tratado porque se le suele reservar tradicionalmente un estudio aparte⁷⁷

Al igual que en su *Armonía*, Diether de la Motte propone en su *Contrapunto* (1991, 1ª edición de 1985) un enfoque diametralmente diferente (y mucho más analítico) basado en el estudio contextualizado de las convenciones estilísticas históricas. Así, traza un recorrido mucho más amplio por la historia del contrapunto, desde el *Ars Antiqua* de Perotin hasta la segunda mitad del s. XX. Centra en gran parte su atención en los capítulos de Josquin des Pres (polifonía motivica imitativa en torno a 1500), Palestrina (polifonía vocal-clásica en torno a 1570) y Bach (contrapunto armónico hacia 1730). En su estudio, de la Motte utiliza variadas herramientas analíticas, desde reducciones analíticas hasta técnicas comparativas, esquemas formales, etc. Este texto, al contrario que los tratados habituales de Contrapunto, puede muy bien leerse con propósito analítico exclusivamente, ya que en su enfoque la práctica de escritura no es más que la concreción de lo estudiado analíticamente.

Las características específicas del estilo de Perotin llevan al autor a utilizar una práctica reducción en las que podemos ver las sonoridades dominantes en cada sección (en función del *cantus firmus*) y su duración.

⁷⁷ Los tratados de Fuga, basados en la noción teórica de “fuga de escuela” están notablemente menos relacionados con la práctica aún que los de contrapunto general.

Comienzo en compás	1	52	68	90	103	125	133
Duración del acorde:	51	16	22	13	22	8	3 comps.

Acorde

Se - de - - - - - runt

c.f.

«Tonalidad» re Fa re sol re sol/Do Fa

Comienzo en compás	1	61	100	116	118	141	142	177	192	204	205
Duración del acorde:	60	39	16	2	23	1	35	15	12	1	13 comps.

Acorde

Ad - ju - va - - - - - me Do - ni - ne

c.f.

«Tonalidad» Fa/Si Fa Fa Si b la/Fa Fa Fa Fa sol Fa

Figura 44. Reducción analítica de un motete de Perotin (Fuente: de la Motte, 1991, p. 5)

En la misma línea también ha sido muy difundido en España el *Contrapunto creativo* de Forner y Willbrandt (1993, 1ª edición de 1979), articulado en secciones más amplias, pero también concebidas estilísticamente. La primera sección, en particular, hace mucho énfasis en el análisis. Sin embargo, revela una concepción bastante tradicional de integración del análisis en la docencia de la composición, ya que análisis y práctica realmente se tratan por separado. Los capítulos del libro son:

- Rasgos principales de la música contrapuntística desde sus orígenes hasta nuestros días
- La composición vocal a dos voces según el ejemplo de los maestros del siglo XVI
- La composición instrumental según el ejemplo de los grandes maestros de la primera mitad del siglo XVIII, especialmente de Johann Sebastian Bach
- La composición lineal en el siglo XX

Thomas Daniel realiza en su *Kontrapunkt* (1997) un tratamiento mucho más sistemático y contextualizado del estudio del contrapunto, que centra en el estilo de Josquin des Pres y su época, a través de un estudio analítico de gran profundidad y exactitud que permitiría una auténtica renovación metodológica de la enseñanza del contrapunto, sobre todo en el caso de que llegase a ser traducido al castellano.

El análisis motivico en la Metodología IEM

Exponemos a continuación las propuestas principales de la Metodología IEM (ver 3.4.1) en cuanto al análisis melódico, por ser las que hemos contribuido a desarrollar y que fundamentan nuestras propuestas didácticas. Como ya hemos indicado, el sistema analítico del IEM no pretende una validez universal ni se opone a ningún otro sistema o metodología, sino que adapta las nociones generalmente usadas para servir a una comprensión musical

directamente ligada a la acción (improvisar, componer o proponer actividades didácticas). Para ello se prescinde de toda teoría que no tenga aplicación dentro de estos presupuestos, y por otra parte se expanden y redefinen los conceptos que se consideran útiles.

Resulta evidente que para la creación musical, y en particular para la improvisación, resulta muy importante sistematizar el sistema de invención melódica, que implica también el sistema de análisis melódico, al menos en lo que a la construcción lógica, al análisis motivico se refiere. Así, en el primer intento de sistematización teórica del IEM se planteó un tratado de improvisación al piano de lo más simple a lo más complejo que debía tener varios volúmenes:

- Ejercicios preparatorios: distintas maneras de mover un solo acorde a lo largo de todo el instrumento
- Invención de estructuras: estudio sistemático de todo lo necesario para producir frases improvisadas en el instrumento, según el análisis de otras frases
 - Estructuras armónicas: sistematización del sistema de cifrado y análisis armónico, con el fin de crear el soporte de frases musicales de distinta extensión y estilo
 - Estructuras melódicas: sistematización del sistema de análisis motivico, que permita crear melodías sustentadas en las estructuras armónicas previas
 - Estructuras rítmicas: sistematización de los patrones de acompañamiento para completar frases improvisadas por completo en el instrumento
- Desarrollo de células: estudio sistemático de todos los procesos de desarrollo posterior que permitieran general formas cada vez más complejas. Este apartado también debería haberse dividido en las facetas armónica, melódica y rítmica.
- Imitación de estilos: barroco, clásico, romántico, impresionista, etc.

De este proyecto sólo llegaron a realizarse los tres primeros volúmenes, y nosotros tuvimos la oportunidad de colaborar en el último de ellos, precisamente el dedicado a la creación de melodías basadas en motivos (Molina, García y Roca, 2001). En él se analizan frases de muy diversa procedencia y se propone una aplicación sistemática de la metodología para inventar frases que contengan los mismos elementos, y se proporciona un ejemplo de dicha aplicación, cuyo análisis a su vez sirve para realizar diversas observaciones. Así, del análisis de una frase como esta:

Figura 45. Análisis motivico del tema de la Sonata para piano, op. 2, n.º 2 de Beethoven (Fuente: Molina, García y Roca (2001). p. 52)

Se puede obtener esta otra frase, que utiliza la técnica de la adaptación por cambio de nivel estudiada en ese apartado del libro:

Figura 46. Análisis motivico de una frase obtenido tras la aplicación de la metodología propuesta (Fuente: Molina, García y Roca (2001). p. 54)

Nótese como en ambos casos se indica el cifrado armónico necesario para comprender la frase melódica, un elemento que distingue, en gran medida, el análisis motivico en la Metodología IEM del de otros sistemas.

El análisis motivico en la Metodología IEM está explicado teóricamente de manera más concisa en el *Vademécum Musical del IEM* (Molina y Roca, 2006), en el que también tuvimos oportunidad de participar. Se parte del concepto de motivo, mínima unidad melódica con sentido y articulación, que genera semifrases, frases y estructuras más complejas. A fin de desarrollar el análisis, se somete al motivo a un proceso que se denomina “triple análisis del motivo”, que tiene tres aspectos:

- Análisis rítmico: se presenta el ritmo, y la articulación, como elementos aislados, que pueden ser seleccionados o variados para construir la melodía
- Análisis melódico: se presenta el perfil de alturas del motivo
- Análisis armónico: se presenta el sustrato armónico del motivo con su cifrado, así como la clasificación de todas las notas con respecto a esta armonía, como notas reales o extrañas.

Este proceso de análisis raramente se explicita, pero es necesario realizarlo, al menos mentalmente, para entender la construcción motivica de los ejemplos y poder generar nuevas frases.

Este sistema de análisis sistematiza las variantes motivicas más habituales en la música tonal en las siguientes categorías⁷⁸:

1. Repetición: como su nombre indica, se mantienen íntegramente las tres capas del triple análisis
2. Adaptación armónica [cambio en la capa armónica]. Se mantienen el ritmo y la curva de alturas, pero las notas concretas cambian por razón de un cambio armónico (se adaptan a una nueva armonía). Existen tres posibilidades principales:
 - a. Por enlace armónico. La relación de las notas del nuevo motivo con respecto al original respeta las normas de los enlaces armónicos básicos, trasladando lo vertical al plano horizontal.

⁷⁸ Y como tal, representa la clasificación más completa y exhaustiva que conocemos.

Enlace de motivos de 1 acorde

Mozart, Minuetto
Estructura armónica: I | I | IV | IV | I | I | I | V | I | I

Las líneas intermitentes señalan los enlaces.

Figura 47. Ejemplo de adaptación armónica por enlace en un Minuetto de L. Mozart (Fuente: Molina y Roca, 2006)

- b. Por transporte. Cada nota del motivo es transportada a la siguiente armonía, respetando su posición en cada uno de los acordes.

Transporte de motivos de 1 acorde

Granados, Danza Española, n° 4 Villanesca
Estructura armónica: I | II | IV | I | I

Figura 48. Ejemplo de adaptación armónica por transporte en la Danza española, n° 4 de Granados (Fuente: Molina y Roca, 2006)

- c. Por cambio de nivel. Las notas del motivo se mueven a otro nivel (otra nota real) del mismo o de otro acorde

2 niveles de un mismo acorde

Shalom
Popular judía

Figura 49. Ejemplo de adaptación armónica por cambio de nivel en una danza popular judía (Fuente: Molina y Roca, 2006)

3. Adaptación manteniendo el ritmo: [cambio en las capas armónica y melódica] sólo se mantiene el aspecto rítmico del motivo, con libre desenvolvimiento de las alturas.
Schubert, Sonata para piano, Op. 53 IV. Rondó.

Allegro Moderato

Figura 50. Ejemplo de adaptación manteniendo el ritmo, en el Rondó de la Sonata para piano op. 53 de Schubert (Fuente: Molina y Roca, 2006)

4. Pregunta-respuesta: [cambio en la capa armónica] se refiere principalmente a la característica expresión “abierta” de un motivo que acaba en una armonía distinta de la tónica, y a su (previsible, pero no siempre realizado) cierre en tónica. Es, en realidad un caso especial de la adaptación armónica y también puede realizarse por enlace armónico, transporte o cambio de nivel



Figura 51. Ejemplo de pregunta-respuesta, en el primer movimiento de la Sonata op. 2 nº3 de Beethoven (Fuente: Molina y Roca, 2006)

5. Por progresión: un modelo de más de un acorde se repite más arriba o más abajo. Resulta ser un caso particular de la adaptación por transporte.
6. Por contraste: [cambio en todas las capas del triple análisis] a un motivo inicial le sigue otro lo suficientemente contrastante en los aspectos armónico, melódico y rítmico como para ser identificado como una nueva idea.
7. Por variación: [cambio sobre todo en el ritmo] al motivo inicial le sigue una continuación que mantiene las características esenciales de éste pero con cambios en uno o dos aspectos. Lo más habitual es la ornamentación (añadido de notas extrañas o reales).
8. Por espejo: [cambios en la capa melódica] se mantienen el ritmo y las características armónicas, pero se invierte la dirección de la curva melódica. Según los tipos, los espejos pueden ser
 - a. Cromáticos: se respetan los intervalos exactos, como es habitual en la música dodecafónica o en algunos contrapuntos estrictos de J. S. Bach
 - b. Diatónicos: la especie de los intervalos se adapta a una escala o modo
 - c. Armónicos: la curva melódico esencial se invierte, pero los intervalos se adaptan a una nueva armonía
9. Por inversión interválica: [cambios en la capa melódica] se realiza la inversión interválica (distinta del espejo) de alguno o varios intervalos del motivo
10. Por retrogradación: se invierte el orden de las notas, una a una, por células o por compases.
11. Por celulización: se divide el motivo en trozos más pequeños (células) y se trabaja a partir de éstas

Evidentemente, estas técnicas de construcción motivica no se observan siempre por separado, sino que pueden ser combinadas entre sí de diversas maneras.

Tomados en su conjunto, y de forma práctica, con estos conceptos es posible desarrollar interpretaciones estilísticamente viables en muchos estilos, sobre todo en los más habituales de la música tonal (barroco, clasicista, romántico, impresionista, etc.), y también es posible avanzar en la comprensión analítica de muchas piezas. Sin embargo, no este sistema no debe ser considerado un sistema analítico cerrado y completo, ya que deja amplio margen creativo a la intuición, así como a la utilización paralela de otras herramientas analíticas, como realiza por ejemplo Molina (2011) en su Tesis Doctoral, ya citada.

2.1.5. Análisis rítmico

De todos los parámetros musicales, el ritmo posiblemente sea el más esencial y a la vez difícil de sistematizar. Si es posible imaginar una música sin armonía, sin melodía e incluso sin forma, la propia existencia temporal de la música requiere el factor temporal y rítmico como parte integrante de su existencia. A pesar de ello, o quizás precisamente por su causa, no abundan los textos específicamente dedicados al ritmo y su análisis, al menos si lo comparamos con los que tratan el análisis armónico, formal o melódico. Y es que resulta muy difícil aislar el elemento rítmico para su análisis. Es mucho más habitual encontrarlo en combinación con otros parámetros (ritmo melódico, ritmo armónico, como parte integrante de la textura, o incluso como ritmo estructural). De hecho en nuestro Modelo I (ver 3.4.2) no aparece el ritmo aisladamente como aspecto de la superficie musical a estudiar, ya que se integra con la armonía, la melodía o la textura.

De manera similar, London (2010) señala el gran número de autores que generalizan el concepto de ritmo hasta hacerlo coincidir con el de forma, ya que describen los mismos procesos a distintos niveles estructurales. Así, Cone (1960, citado por London, 2010) dice que *los mismos principios, trabajando a mayores niveles y secciones, pueden ser finalmente invocados para explicar una composición completa como un único impulso rítmico*⁷⁹. Cooper y Meyer (2000, ver más abajo) y Berry (1985, ver más abajo) también apoyan este punto de vista desde distintas metodologías.

La mayor parte de los textos que tratan el ritmo lo hacen más desde una perspectiva teórica que analítica, con un fuerte componente psicológico-perceptual. Así, se estudia el ritmo desde los aspectos de duración y de patrones de duración de la música (London, 2010), principalmente desde la perspectiva de aquellas características perceptibles por el oído humano, lo que sugiere que lo “rítmico” se refiera principalmente a las características a menor escala de la experiencia musical, al “presente perceptual”.

Los conceptos fundamentales de la indagación rítmica son, según London (2010):

- La distinción entre ritmo y metro (compás). El ritmo se refiere a un patrón de duraciones presente fenomenológicamente, la *articulación del tiempo* (Berry, 1985), mientras que el compás requiere nuestra percepción y anticipación de estos patrones.
- La percepción de duración y sucesión. La duración se percibe entre inicios sucesivos de sonidos, pero la distancia temporal entre el inicio y el final de cada sonido aislado (o su evolución en altura o intensidad) puede interferir en ese proceso perceptivo, y por tanto alterar el ritmo.
- Patrones de duración y grupos rítmicos. La agrupación de sonidos en patrones y grupos bien articulados es precisamente una de las tareas principales a la que se enfrenta el intérprete. Los dos principales factores que influyen en el agrupamiento son la proximidad y la similitud (Meyer, 2001, 1ª ed. de 1956, entre otros), y se han hecho intentos de sistematizar las estructuras rítmicas, como el acercamiento prosódico de Cooper y Meyer (2000, 1ª ed. de 1960), o de organizarlos estructuralmente, como el de la *Teoría Generativa* de Lerdahl y Jackendorff (2003, ver 2.2.1).
- Compás: partes, ciclos métricos y tempo. El compás nace de la sensación de pulso dentro de los límites físicos de la percepción del oído (entre 2 segundos y 100 ms.),

⁷⁹ “certain general principles underlie common formal units ... and that the same principles, working on higher levels and more comprehensive formal sections, can ultimately be invoked to explain an entire composition as one all-embracing rhythmic impulse” en E. Cone : *Musical Form and Musical Performance* (New York, 1968), citado por London, 2010.

y no coincide necesariamente con las duraciones más breves o largas de la superficie, sino que es un efecto agregado de la jerarquía métrica total, que produce un nivel saliente especial que identificamos como pulso y da lugar a la sensación de tempo (“nivel rítmico primario” en Cooper y Meyer y “tactus” en Lerdahl y Jackendorff). Sin embargo, además del pulso hace falta al menos una capa más de organización que origine la jerarquía métrica en dos o más niveles. Cooper y Meyer (op. cit.) definen el compás como *la medida del número de pulsos entre acentos más o menos regulares* dentro de esta jerarquía que provoca partes fuertes y débiles

- Acento rítmico y acento métrico. La noción de acento ha dado lugar a muchas discusiones. Un acento, en términos generales, es una manera de diferenciar eventos y darles un sentido de forma u organización (London, op. cit.). Clásicamente se diferencia entre acentos cualitativos (de dinámica) y cuantitativos (de duración), distinción originada, como muchas de las teorías rítmicas, en la prosodia del lenguaje. El acento métrico marca un pulso como especialmente fuerte o saliente, mientras que un acento rítmico focaliza un grupo rítmico alrededor de un evento en particular.
- Interacciones de ritmo y compás. Lerdahl y Jackendorff (op. cit.) tratan de manera formal el proceso de audición métrica que el oyente infiere de las duraciones presentes en la música, en una relación biunívoca que está muy relacionada con la experiencia auditiva y en la cual ritmo y compás pueden entrar en conflicto, como en el caso de las síncopas, los polirritmos y la hemiolía (caracterizadas como “disonancias métricas” por Berry (1985), Sachs, Rothstein y otros, citado por London, op. cit.).
- Ritmos y compases complejos. Tanto el aspecto puramente rítmico como el métrico pueden estar sujetos también a considerable complejidad por separado, independientemente de sus interacciones
- Ritmo aditivo vs. ritmo divisivo. Generalmente se distingue entre ritmos aditivos (que se producen por concatenación de una serie de unidades) y divisivos (por división, o más bien multiplicación de un elemento básico). Sin embargo, esta noción resulta muy confusa, ya que hay que distinguir el sistema de notación musical de la música concreta escrita. Se puede resumir (London, op. cit) que los ritmos aditivos se construyen “de abajo arriba” mientras que los divisivos lo son “de arriba abajo”.

Un aspecto clave del análisis rítmico (y de sus posibles aplicaciones a la interpretación), es la manera en la que las diferentes capas rítmicas interactúan en la superficie musical, creando agrupaciones que se entrelazan. Así, para Berry (1985) las agrupaciones armónicas, motívicas, o de otro tipo a menudo confirman y corroboran las agrupaciones métricas, y que el compás y la forma no siempre coinciden, sobre todo más allá del nivel de frase. De esta manera, estas relaciones son un aspecto esencial de la vitalidad rítmica. El autor proporciona diversos ejemplos de esta interacción.

En este ejemplo se solapan articulaciones métricas (el $\frac{3}{4}$ general), motívicas, armónicas y dinámicas, indicadas por el autor con diversos corchetes.



Figura 52. Interacción de agrupaciones en el segundo movimiento de la Sinfonía en Do M, K. 551 “Júpiter” de Mozart (Fuente: Berry, 1985)

Y es precisamente a partir del estudio de estas interacciones que se puede explorar el ritmo a niveles más generales, que sobrepasan el “presente percibido” antes mencionado, intentando buscar agrupaciones mayores que son, en esencia, rítmicas, pero que surgen de la interacción de todos los parámetros (justificando así la afirmación de Berry (op. cit.) de que *ritmo es todo*).

Example 17a

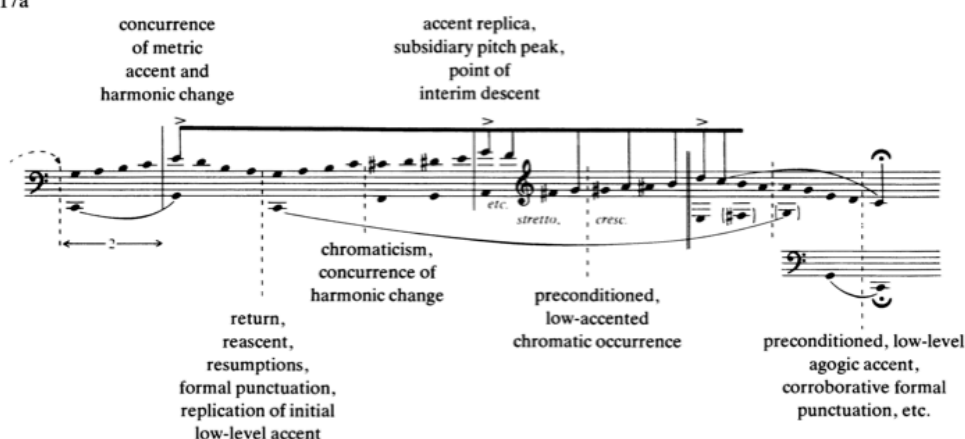


Figura 53. Reducción rítmica del Preludio nº 1 de Chopin (Fuente: Berry, 1985)

En esta figura podemos ver el resultado del análisis rítmico de Berry aplicado al Preludio nº 1 de Chopin, reduciendo la pieza a unos pocos puntos estructurales acentuados por la línea melódica, la armonía y la textura.

Berry propone tres cuestiones que deben tenerse en cuenta para decidir sobre la significación rítmica de un evento estructural:

- Su posición ¿dónde está situado en el total de la pieza?
- Su duración ¿cuál es su extensión y su evolución dentro de esa extensión?
- Su “calidad” ¿cuáles son sus tendencias y proyección, sus propiedades dinámicas, etc.?

Otro campo de indagación rítmica es el estudio de las proporciones como elemento de composición, corriente muy fructífera en relación sobre todo con determinados autores, como Bartók (Lendvai, 1955) o Debussy (Howat, 1983)⁸⁰, cuyo uso consciente de determinadas proporciones numéricas puede ser documentado, y también en otros autores que podrían

⁸⁰ Ambos citados por London (2010).

haberlas utilizado inconscientemente. De todos estos estudios, los más populares han sido los que tratan del uso de la “proporción áurea”, la serie de Fibonacci y los fractales. Su influencia se extiende sobre todo al campo del análisis orientado a la composición, en particular a la composición contemporánea, y su descripción detallada se sale de nuestro propósito. De manera similar, y ha menudo con relación a la música contemporánea, también se ha investigado el ritmo de músicas no occidentales, que a menudo ejemplifican la inherencia de estructura rítmica y métrica en niveles estructurales superiores, como pasa especialmente en la música india y javanesa.

Por otro lado, diversos autores discuten sobre los límites de la estructura métrica. Es evidente que las jerarquías métricas se extienden más allá de la barra de compás (por ejemplo, en la típica alternancia fuerte-debil de cada dos compases de $\frac{3}{4}$ en un vals), pero algunos autores llegan a extender estos así llamados “hipercompases”⁸¹ al total de la pieza, mientras que otros no. Algunos autores importantes en este debate son Kramer⁸², Lester⁸³, Lerdahl y Jackendorff⁸⁴ y Rothstein⁸⁵ (citados todos ellos por London, 2010).

El análisis rítmico de Cooper y Meyer

En su muy influyente *Estructura rítmica de la música* (2000, edición original de 1960), Cooper y Meyer proponen la identificación de ritmo y forma, mencionada más arriba, a través de unos principios muy concretos que sirven para llevar del análisis de las unidades mínimas hasta la concepción de un movimiento entero como un único ritmo gigantesco (London, 2010). Este libro forma parte del grupo de textos sobre análisis musical que fueron traducidos al castellano a raíz de la promulgación de la LOGSE y es citado a menudo en estudios y bibliografías en castellano.

La metodología de Cooper y Meyer se relaciona sin duda con los intentos de sistematización estructural de la música como los de Schenker y Lerdahl-Jackendorff (ver 2.2.1), pero la trataremos muy brevemente aquí por el muy especial interés que estos autores otorgan al ritmo, que ven como el centro de todo su sistema de análisis (en oposición por ejemplo al método schenkeriano, que privilegia claramente al parámetro “altura”).

A este respecto es revelador el arranque del libro⁸⁶:

*Estudiar el ritmo es estudiar toda la música. El ritmo organiza y es a si vez organizado por todos los elementos que crean y dan forma a los procesos musicales. (...) El agrupamiento [rítmico] es el resultado de la interacción entre los diversos aspectos de la materia musical.*⁸⁷

Y aún abunda:

⁸¹ El término inglés es “hipermetre”, que suele traducirse como “hipermetro”, pero entendemos que la traducción debe ser “hipercompás”.

⁸² J. Kramer: *The Time of Music* (New York, 1988).

⁸³ J. Lester: *The Rhythms of Tonal Music* (Carbondale, IL, 1986).

⁸⁴ op. cit.

⁸⁵ W. Rothstein: *Phrase Rhythm in Tonal Music* (New York, 1989).

⁸⁶ Citamos la traducción de la edición española de 2000, de Paul T. Silles.

⁸⁷ Una definición muy cercana a la que nosotros mismos damos de “forma” (ver 2.1.2), lo que confirma la cercanía conceptual de los términos “ritmo” y “forma”, globalmente considerados.

Un conocimiento adecuado del ritmo es tan importante para el intérprete como lo es para el compositor y para el teórico. En efecto, como se advertirá a lo largo del libro, una gran parte de lo que normalmente se llama “interpretación” depende de la sensibilidad del intérprete hacia la estructura rítmica y de su conciencia de la misma.

Sin embargo, y dado que los autores organizan su sistema en una estructuración estricta por niveles, lo que la relaciona con los sistemas reductivos de Schenker, Lerdahl y otros, reservaremos la exposición de este sistema para el apartado 2.2.1.

El análisis rítmico en la Metodología IEM

Ya hemos señalado como el ritmo se considera universalmente un factor esencial de organización musical, a un nivel tan importante que se identifica con la forma musical. La Metodología IEM no trata, en consecuencia, el ritmo como un apartado aislado del análisis sino que lo integra con la forma en el análisis formal, con la melodía en el análisis motivico y con la armonía en el análisis del ritmo de las estructuras armónicas.

Sin embargo, el análisis de muchos aspectos relacionados intrínsecamente con la sustancia rítmica (no tanto en cuanto a lo durativo, sino en las acentuaciones, la métrica y la densidad musical) se incluye dentro del análisis de la textura, campo en el que el análisis rítmico se desarrolla en su mayor extensión⁸⁸ (ver 2.1.6).

⁸⁸ De hecho, en estadios iniciales del sistema analítico del IEM, se hablaba de “estructura rítmica” para designar lo que luego se ha denominado “textura”.

2.1.6. Análisis de la textura

De todos los parámetros del análisis, la textura es el menos tratado en los métodos tradicionales de análisis, básicamente centrados en un repertorio muy concreto, el de la música culta occidental, y dentro de él, de las obras pertenecientes al canon barroco-clásico romántico. En este repertorio se establece una identidad de la obra como “objeto”, centrado esencialmente en los aspectos de duración y altura, y sus combinaciones (melodía, ritmo, armonía, contrapunto), considerándose el resto de aspectos como secundarios. Así, se considera que una orquestación o arreglo de una melodía (en la que la sustancia melódico-armónica se mantiene en lo esencial, pero pueden cambiar todos los demás parámetros tímbricos, de densidad, de tipos de acompañamiento, etc.) sigue siendo en esencia “la misma obra” en distintas versiones, y sin embargo, si cambiamos sustancialmente la melodía y la armonía obtenemos una obra distinta⁸⁹.

Y, consecuentemente, los principales métodos tradicionales (y no pocos renovadores) se centran en la forma (asociado a veces al ritmo como elemento unificador), la melodía o la armonía. Un ejemplo de ello es que el resumen que Cook (1987) realiza en su fundamental *A Guide to Musical Analysis* muestran una larga serie de enfoques analíticos, sin que la textura se incluya explícitamente en ninguno de ellos, al menos como foco principal de la indagación analítica. Otro ejemplo muy influyente y traducido al castellano, la *Teoría General de la Música* de H. Grabner (2001, 1ª ed. de 1923), se articula en:

- Conceptos elementales
- Intervalos y escalas
- Conceptos fundamentales de armonía
- Conceptos fundamentales de Melodía
- Conceptos fundamentales de Contrapunto
- Conceptos fundamentales de teoría de las forma
- “Breve noticia de los instrumentos musicales”⁹⁰.

Asimismo, Dunsby (1989) señala la escasez de textos sistemáticos en torno a la textura, fuera de acercamientos a estilos o autores en particular. Un intento loable, pero poco fructífero, de realizar una taxonomía diferente del análisis orientado a cualquier repertorio fue realizado por Cogan y Escot (1976). En su *Sonic Design* proponen cuatro perspectivas principales: espacio musical, lenguaje, tiempo y color que están integrados en la estructura musical.

Sin embargo, en muchos análisis, y en no pocos métodos, se encuentran referencias a los aspectos “auxiliares”, que no definen la “identidad” de una obra, pero que contribuyen poderosamente a su expresión, articulación y estilos, sin que en general se encuentren sistematizaciones de estos aspectos, que denominaremos “textura musical”. Nosotros

⁸⁹ Esta noción se extiende a otros géneros y tiene implicaciones incluso legales, como los pleitos entre el grupo de rock Led Zeppelin y Willie Dixon por la autoría del tema “Whole lotta love” de los primeros, que Dixon consideraba de su autoría por estar basado en progresiones armónico melódicas previas, tal como narra Cook (2007b).

⁹⁰ Evidentemente, en los estudios sobre música contemporánea, en especial la postelectroacústica, el tratamiento de la textura, y en particular del timbre, toma un cariz totalmente nuevo, como indica Dufourt (2008). Sin embargo, en nuestra descripción de métodos tradicionales nos centramos en aquellos referidos al repertorio más habitual en las clases de instrumento y análisis en la enseñanza profesionalizadora de la música.

trataremos en este apartado del marco teórico algunas fuentes que los tratan explícitamente, y con cierta voluntad de rigor metodológico, obviando aquellas metodologías renovadoras integrales que incluyen la textura dentro de un marco analítico más amplios, y que serán tratadas en su contexto adecuado más adelante.

El Grove Music Online (en un artículo inusualmente breve y con escasas referencias bibliográficas) define la textura como *un término usado para referirse a los aspectos del sonido de una estructura musical*. Se puede referir a:

- Aspectos verticales: cómo se combinan diversas partes o voces individuales
- Atributos como timbre o ritmo
- Características de la interpretación: articulación o dinámica

Cuando se habla de textura es muy característico hacer algún tipo de clasificación o taxonomía de los tipos de textura, y muchas veces el análisis se queda en esta clasificación, lo que resulta tan poco “analítico” como reducir el análisis formal a identificar el patrón formal o “forma musical” al que “pertenece” la obra. Estas clasificaciones son por lo general muy similares, pero hay determinados aspectos que cambian en cada una. Los términos “homofonía”, “polifonía”, “monodía”, “contrapunto”, etc. se repiten por lo general con diversas variantes, y suelen consistir en las diversas posibles combinaciones de una o más líneas. La Wikipedia inglesa nos proporciona una clasificación básica bastante común, en:

- Monofónica: una única línea principal sin acompañamiento. Puede incluir melodías secundarias en paralelo, a unísono, a la octava o a otros intervalos
- Bifónica: dos líneas distintas, en la que la más baja es un bordón (de altura constante), y la otra es la melodía. El bordón puede ser también un ostinato
- Polifonía o Contrapunto: múltiples líneas melódica básicamente independientes o bien que se imitan entre ellas⁹¹
- Homofonía: Melodía acompañada. Múltiples voces entre las cuales una, la melodía, destaca prominentemente y el resto forma el fondo o acompañamiento. Si todas las voces tienen el mismo ritmo, la textura homofónica puede ser descrita como “homorrítmica” o “acórdica”.
- Heterofonía: varias voces que ejecutan simultáneamente variaciones de la misma melodía
- Otras: aquí se cita la “simultaneidad” (más de una textura al mismo tiempo) y la “micropolifonía” de algunas texturas contemporáneas, principalmente las de algunas de las obras principales de Ligeti.

La clasificación más completa aparecida en español (no por ello lo más conocida o influyente) que hemos encontrado se encuentra en el capítulo “El análisis de las texturas” de Lorenzo de Reizábal (2004). Las autoras tratan por separado los aspectos melódicos, rítmico-métricos, armónicos y tímbricos de la textura:

Texturas melódicas	Monofónica
	Homofónica
	Polifónica o Contrapuntística
	Heterofónica
	Mixturas
	Monorrítmica/Polirrítmica

⁹¹ Esta distinción subdividiría esta categoría en polifonía o contrapunto libre o imitativo.

Texturas rítmico-métricas		Isométrica/Polimétrica	
		Isorrítmica/Isoperiódica	
		Combinaciones texturales (mixturas)	
Texturas armónicas	Según la organización escalística	Tonal	
		Modal	
		Cromática	
		Atonal	
		Mixturas armónicas	
	Según la presentación de los acordes	Desglosada	
		Acordal o compacta	Abierta
			Cerrada
	Polaridades		
Según el ritmo armónico	Densa		
	Ligera		
		Mixturas armónicas	
Texturas tímbricas	Vocal	Solista	
		A capella	
		Coral	
		Otras	
	Instrumental	Solística	
		Camerística	
		Concertante	
		Solista acompañado	
		Sinfónica	
		Sinfónico-coral	
	Combinaciones tímbricas de interés	Mixturas instrumentales	
		Combinaciones tímbricas atípicas	
		Cambios de textura tímbrica y sus efectos de color	

Tabla 7. Cuadro resumen de los tipos de texturas (Fuente: Lorenzo de Reizábal, 2004)

Aún más interesante que esta clasificación de textura es la propuesta metodológica de análisis, que utiliza la identificación de tipos como un paso previo al “comentario estético analítico” que tienen en cuenta la contextualización de la obra, así como la relación entre textura y estilo, la combinación en sucesión de texturas a lo largo de una pieza o fragmento, y la relación entre la textura y el carácter de la música. Las autoras proporcionan un ejemplo, si bien es de un fragmento muy breve que presenta una clara unidad de textura.

Schoenberg dedica un capítulo de sus “Fundamentos de composición musical” (1987, 1ª ed. de 1967) al acompañamiento, si bien no constituye un estudio sistemático de la textura en general, sino una serie de consejos para diseñar acompañamientos viables en el estilo que se propone, la escritura instrumental solista en el Clasicismo y Romanticismo. Distingue, dentro de esta constricción estilística, diversos tipos de acompañamiento:

- Estilo coral (homofonía homorrítmica)
- Figurado (homofonía arpegiada de diversas maneras)
- Intermitente (parece referirse a un acordes sostenidos o cortados por cada armonía)
- Complementario (cuando los distintos voces o grupos de voces van llenando los huecos del movimiento de las otras).

De Benito y Artaza (2004) dedican un breve comentario a la textura dentro de sus “planos musicales” (p. 33), citando una breve clasificación del estilo de la mencionada más arriba, pero indicando, lo que es un aspecto esencial, que *la descripción de la textura no tienen ningún valor como elemento analítico*, sino que lo importante es cómo se presenta y cómo condiciona cada elemento previo a la misma. Así, y tomando esta idea de partida, nosotros definiríamos dos aspectos esenciales en un análisis textural:

- Un sistema de analizar (diseccionar sus componentes) y luego clasificar (asignar a una categoría u otra) una textura dada en un momento de la obra (o en un fragmento más o menos largo, o en toda ella), a través de sus componentes individuales
- Unos criterios para describir la sucesión de las distintas texturas a lo largo de la pieza, y su relación con los demás aspectos de la forma.

De Benito y Artaza (op. cit, p. 34) también dedican atención también al “plano tímbrico-sonoro”, citando

- Los instrumentos predominantes y su tratamiento
- Especificaciones instrumentales
- Combinaciones no tradicionales
- Alternancias y juego tímbrico
- Planos sonoros de la obra

Por otro lado, los libros dedicados a las técnicas compositivas del siglo XX suelen incluir algún apartado a aspectos de textura, ya que una parte importante del desarrollo de nuevas ideas y técnicas compositivas contemporáneas está en la nueva búsqueda de combinaciones sonoras y la investigación sobre el timbre. El libro publicado en español que más sistemáticamente aborda este aspecto (si bien sólo la hace en el capítulo inicial, previo al grueso del libro, que trata de sistemas de alturas y ritmos) es el de Lester (2005). En primer lugar se describen la textura (junto con la frase y la forma) en la música tonal para luego pasar a describir las del s. XX. En general describe la textura tonal como un aspecto “complementario” y subordinado a la armonía y melodía, cuyas metas estructurales ayuda a reforzar. En el s. XX, aparte de que persista el uso tonal de la textura, aparecen otras nuevas cuyos componentes se comportan de manera individual, como son:

- Texturas estratificadas: formadas por varios estratos de sonido independientes, a menudo con ostinatos.
- Nuevos conceptos de una frase individual
- Texturas de timbres homogéneos frente a timbres contrastantes
- Nuevos instrumentos (especialmente en la familia de la percusión) y técnicas instrumentales (incluyendo, a partir de los años 50, la irrupción de la música electrónica y electroacústica)

El análisis de la textura en la Metodología IEM

Al contrario que en otros aspectos del análisis musical, no se ha publicado ningún sistema explícito de análisis de la textura en la Metodología IEM. Como ya se ha señalado, esta

metodología sitúa la práctica creativa antes de la teoría y no ha llegado a sistematizarse este aspecto, al menos de manera oficial. Las nociones texturales comúnmente utilizadas en las publicaciones de esta metodología están asociadas a los tipos de acompañamiento pianístico a la hora de improvisar, considerados uno de los factores principales que distinguen unos estilos de otros.

Dentro del grupo de profesores que trabajan en este campo se planteó la publicación de un libro específico sobre análisis musical, que sirviera de soporte a todos los demás. Si bien este proyecto no llegó a realizarse, en los trabajos previos, que llegaron a estar bastante avanzados, llegaron a esbozarse las directrices generales que deberían regir un sistema de análisis de textura que no se quedase en la taxonomía básica, sino que pudiera ser aplicada a la improvisación y la composición⁹². Nosotros recogimos estas ideas en nuestras *Materiales básicos de análisis* (2012), convertidos en material didáctico para nuestras clases de Análisis Musical en el CSMC, y gran parte de los conceptos se encuentran recogido en el *Vademécum Musical del IEM* (2006).

En los citados *Materiales básicos de análisis* (Roca, 2012) se define el análisis de la textura como *aquel que recoge todos aquellos aspectos que, no siendo propios del análisis armónico ni del melódico, contribuyen a crear forma en una composición*. Se identifica en líneas generales con el estudio de las formas de acompañamiento (entendido este término en sentido amplio) y se propone el *patrón rítmico* como unidad de análisis, análoga al motivo como unidad del análisis melódico, o del acorde como unidad del análisis armónico.

Estos patrones rítmicos se identifican con *un tipo característico de textura* caracterizado por una cierta uniformidad. La primera subdivisión (totalmente pragmática) de los patrones en cuanto a su análisis es en

- Patrones autosuficientes: incluyen el total de la textura
- Patrones de acompañamiento: se deja fuera la melodía y se analiza el resto. Es útil sobre todo con música para voz o instrumento y acompañamiento polifónico.

Una obra puede tener uno o muchos patrones rítmicos. Cada uno puede comportarse de forma muy estable y repetitiva, o bien evolucionar y combinarse con el resto de patrones. Así, el contraste entre los temas A y B de una sonata suele ser reforzado por el uso de patrones rítmicos asimismo contrastantes. Así, podemos decir que *el análisis de la textura (o análisis rítmico) consiste primordialmente en el análisis de los patrones rítmicos, de su organización y sus componentes, con el objetivo principal de definir en qué contribuye la textura a los procesos de tensión, articulación y al estilo musical*. (Roca, 2012).



⁹² Bastantes conceptos y enfoques han sido tomados de métodos de índole renovadora como los de LaRue (1989) y Berry (1976).



Figura 54. Patrones rítmicos contrastantes en el 1º movimiento de la Sonata “Primavera” de L. V. Beethoven (Fuente: Roca, 2012)

Podemos observar como los arranques del tema A y del tema B de esta Sonata para violín y piano presentan patrones rítmicos de acompañamiento contrastantes entre sí, si bien coinciden en ser acompañamientos pianísticos y en presentar un ritmo general (ver más adelante *ritmo de superficie*) de corcheas.

Los patrones rítmicos se incluyen junto a las articulaciones armónicas y melódicas en los esquemas formales:

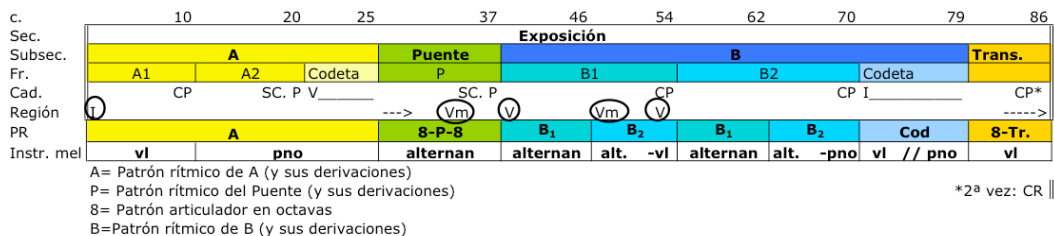


Figura 55. Esquema formal de la Exposición del 1º movimiento de la Sonata “Primavera” de L. V. Beethoven. Las dos filas inferiores informan de la textura, indicando la alternancia de patrones rítmicos, así como el aspecto tímbrico principal (el instrumento que lleva la melodía. (Fuente: Roca, 2012)

En esta figura se integra el plano textural junto al armónico y melódico de la forma. En la penúltima fila se indica la alternancia de patrones rítmicos. Los patrones de la figura 55 corresponden a los señalados como A y B₁. La leyenda explica brevemente los patrones analizados.

Para identificar los patrones intervinientes en una obra y sus relaciones es necesario disponer de un sistema de análisis de patrones rítmicos que permita identificarlos con la máxima exactitud posible. Nuestro sistema tiene dos elementos principales:

1. Organización de la textura: en planos, voces y líneas
2. Componentes de la textura:
 - a. Ritmo de superficie
 - b. Ritmo métrico
 - c. Altura
 - d. Dinámica
 - e. Densidad
 - f. Timbre
3. Contribución de la textura a⁹³:

⁹³ Bastante similar al propuesto por Lorenzo de Reizábal (2004)

- a. Procesos de tensión
 - b. Articulaciones
 - c. Estilo
4. Tabla-resumen de análisis de la textura

La *organización* de la textura se define a través del estudio de sus planos, líneas y voces.

Un *plano*, en general, es cada una de las unidades percibidas en una textura. Puede ser tan simple como una melodía, o estar configurado con la interrelación de varios elementos. Texturalmente definimos *melodía* como “el plano principal de una textura”. El resto de planos puede llamarse *acompañamiento*, *segundo plano*, etc. Asimismo, un plano puede analizarse como una unidad o bien dividirse analíticamente en *subplanos*. Por ejemplo, un plano de acompañamiento como el de la figura 54 se puede dividir típicamente en bajo más cuerpo armónico.

Una *línea* es una sucesión monofónica de sonidos consecutivos que se percibe como una unidad por razón de su timbre. Una melodía simple conforma una línea, pero también es una línea una sucesión compleja:



Figura 56. Arranque de la Allemande de la Suite para violoncello n° 1 en Sol M de J. S. Bach. La única línea de la textura esconde un entramado de varias voces distintas. (Fuente: Roca, 2012)

Una *voz* es una sucesión monofónica de sonidos (no necesariamente consecutivos) que se percibe como una unidad por razón de su registro, timbre o fuente. Decimos, por tanto, que la línea del ejemplo anterior se desdobra en varias voces, pero también que el cuerpo armónico de acordes repetidos del acompañamiento del ejemplo 56 se compone de 3 líneas. Los movimientos paralelos (una línea doblada a cualquier intervalo o número de líneas) se considera una sola voz.

De esta manera reformulamos la clasificación de texturas tradicional según la combinación de sus planos, líneas y voces.

	Monodía	Heterofonía	Mixtura	
1 plano	1 sola línea simple	varias líneas desarrollan una sola voz	1 línea doblada (excepto en octavas)	
Más de un plano	Melodía acompañada	Contrapunto		
	Planos: melodía y acompañamiento	Varias líneas con cierto carácter melódico		
		Homofónico	Libre	Imitativo
	las líneas son independientes melódicamente, pero no rítmicamente	las líneas son independientes	las líneas son independientes rítmicamente, pero no melódicamente	

Tabla 8. Clasificación de texturas o patrones rítmicos en función de organización (planos, líneas o voces) (Fuente: Roca, 2012)

- Componentes de la textura
 - El *ritmo de superficie* es la sucesión de duraciones que se obtiene como resultado de obviar las alturas en una voz, en un plano o en la textura general. Es un factor decisivo en la expresión rítmica de una obra. Llamamos

rango del ritmo de superficie a la variedad de figuras que utiliza y queda determinado por la figura más corta y más larga de la obra o fragmento a analizar. Podemos estudiarlo en una voz, en un plano o en la totalidad de la textura.

- Los datos más significativos que podemos extraer del ritmo de superficie (RS) son:
 - Tipo del ritmo de superficie: puede ser *constante* (un continuo invariable reducible a una sola figura musical), *regular* (una ritmo repetido, más o menos complejo) o *irregular*.
 - Relación con el ritmo melódico: en texturas de melodía acompañada interesa examinar la relación rítmica entre melodía y acompañamiento, que puede ser de *colchón* (ritmo constante bajo la melodía), *apoyo* (refuerzo del ritmo melódico) o *complemento* rítmico a la melodía
 - Ritmo de superficie de las voces en el plano: en el caso de planos de múltiples voces (como es habitual en los acompañamientos tonales), interesa estudiar la “trama rítmica” entre estas voces. Así, la relación rítmica la podemos clasificar en *homorrítmica* (todas las voces con el mismo ritmo), *heterorrítmica* (distintos ritmos) o *complementaria* (la suma de todos los ritmos da un ritmo de superficie constante).

Ritmo de superficie (RS)			
Tipos	Constante	Regular	Variable
		RS reducido a una única figura	RS presenta un ritmo fijo
	Figura	Ritmo	Rango (figura menor-figura mayor)
Relación con el ritmo melódico (plano de acompañamiento)	Colchón	Apoyo	Complemento
	El acompañamiento forma un fondo que se mantiene independientemente del ritmo melódico	El acompañamiento refuerza los puntos rítmicos principales de la melodía	El acompañamiento rellena el ritmo de la melodía y tiende a producir un RS constante
RS de las voces en el plano	homorrítmico	heterorrítmico	complementario
	Las voces tienen el mismo ritmo (homofonía)	Las voces tienen ritmos independientes	Las voces tienden a rellenarse mutuamente y tienden a producir un RS constante

Tabla 9: Parámetros de análisis del ritmo de superficie (Fuente: Roca, 2012)

- *Ritmo métrico*: corresponde a los aspectos ya tratados en 2.1.5. Clasificamos el ritmo métrico de una textura como más o menos estable según si sus acentos refuerzan o contradicen las expectativas creadas por el compás (a diferentes niveles). Asimismo, definimos qué parámetros (altura, intensidad, timbre, duración, etc.) crean estos acentos. Este componente está claramente influido por la “estructura métrica” de Lerdahl y Jackendorff (ver 2.2.1)
- *Altura*: independientemente de las inflexiones de la melodía que ya estudiamos en el perfil melódico, la distribución y tendencias en altura de la textura son muy importantes, en especial:
 - el *ámbito*, que se expresa indicando las notas extremas de la más grave a la más aguda
 - el *registro*, expresado en una clasificación relativa (registros muy grave, grave, medio, agudo, sobreagudo, etc.

- la *dirección* expresa el sentido ascendente, descendente o estable de los sonidos de un patrón o de un plano
- en el caso de planos de acompañamiento, la relación melódica entre éste y la melodía, que puede ser de *apoyo* (se refuerzan al menos las notas principales de la melodía), de *segunda melodía* o de simple *enlace armónico*.
- La *dinámica* es un componente de la textura que contribuye en gran medida a la tensión y la articulación. Podemos utilizar para registrarla los signos convencionales de dinámica (forte, piano, crescendo, etc.), pero debemos tener mucha atención en tener en cuenta no solo las indicaciones de la partitura, sino más bien la dinámica resultante de la densidad, la instrumentación, la altura, etc.
- La *densidad* podemos definirla como la cantidad de sonidos simultáneos de distinta altura presentes en función de la tesitura en cada momento. Puede ser estable o variable (creciente-decreciente)⁹⁴.
- El *timbre* es un factor que admite un estudio muy detallado. Sería posible hacer un análisis “microscópico” de esta cualidad con medios electroacústicos, pero para los propósitos del análisis de la textura resulta conveniente restringirnos a la utilización que se hace de la plantilla instrumental en una obra o fragmento. Registraremos, por lo tanto, en especial la distribución del material que el compositor hace por los instrumentos de que dispone.
- Contribución de la textura: Toda la disección anterior debe filtrarse a través de un propósito analítico. En el caso de la textura, lo que nos interesa generalmente determinar es en qué medida la textura contribuye a los *procesos de tensión*, a la *articulación*, y en qué medida puede revelar el *estilo*. Si, en la disección de la textura, hemos intentado dar datos concretos y cuantificables, en este punto es donde debemos interpretar los datos.
 - La *tensión* podríamos definirla como el grado de atención o expectación que produce en el oyente la sucesión temporal de los eventos musicales⁹⁵. En el caso de la textura, podemos decir que, en general, una textura genera la expectativa de mantenerse y que cualquier cambio que fruste estas expectativas (un súbito cambio de ritmo de superficie, una disminución brusca de la densidad, un acento inestable métricamente, etc.) tenderá a generar tensión. A su vez el nuevo estado puede generar su expectativa de continuidad que podría asimismo verse frustrada por un nuevo factor que genere una nueva tensión rítmica.
 - La textura suele participar en gran medida en los procesos de *articulación*, es decir, puede potenciar las articulaciones armónico-melódicas o bien contradecirlas, generando continuidad.
 - Abordaremos la definición y análisis del *estilo* en los métodos renovadores de análisis. Para el presente propósito, se intentan recoger aquellos factores de la textura que son propias del estilo de la obra, en lo referente a la época de la historia de la música, al género de la obra o a su autor.

⁹⁴ Berry (1976) clasifica la densidad en función del número de notas que forman parte de la textura y el ámbito total de la misma. Así 3:24 sería una textura de tres notas en una distancia total de dos octavas (24 semitonos).

⁹⁵ Concepto que tomamos de Meyer (2001).

- Tabla de análisis. Los datos principales del análisis de la textura se pueden disponer en forma de una tabla que puede tener el siguiente formato básico

BACH SUITE I ALLEMANDE		Patrón único: Danza Allemande
Planos/voces	clasif funcional nº voces lineal/transversal	1 Plano múltiples voces, distribución irregular variable (2-5) transversal
Ritmo de sup	tipo de RS RITMO DE SUP DE LAS VOCES EN EL PLANO RITMO DE SUPERFICIE ENTRE PLANOS (ACOMP) Evol	tendencia a ser constante (♩) con ocasionales paradas, sobre todo cadenciales. Rango de dur (♩ ♩) contrarrítmico NO estabilidad. Paradas cadenciales
Ritmo métrico	Tipo de RM marcado por acento de	Divisivo En general estable, con pequeños desplazamientos en los niveles inferiores altura/duración/intensidad-dobles y triples cuerdas
Altura	ámbito total registro dirección Altura entre planos (ACOMP) Altura entre planos	sol 3/re1 grave estable NO contrario/oblicuo/directo ????
Dinámica	resumen evol	mf ?? estable
Densidad	nº voces evol	2-5 estable en el plano principal
Timbre	plantilla evol	vc estable
Comentario	Clasific y características de los patrones Contribución a la tensión Contribución a la articulación Contribución al estilo	1 sólo patrón transversal de densidad variable. Horizontaliza una textura polifónica subyacente Dobles y triples cuerdas resaltan puntos de tensión importantes. Punto culminante en nota más aguda (sol3) La duración y las dobles-triples cuerdas contribuyen a la articulación, sobre todo en niveles altos. La textura es rítmicamente relativamente uniforme Rasgos barrocos: un patrón rítmico para toda la obra utilizado con variedad en la microforma. Textura transversal y de densidad variable (estilo barroco para instrumento solo). Desplazamientos métrico provocados por la altura en los niveles pequeños. Dinámica uniforme. Registro propio del vc de la época. El RS tendente a las semicorcheas constantes, junto a la estructura métrica, son propias de la danza concreta dentro de la Suite (Allemande)

Tabla 10. Tabla general del análisis de la textura (Fuente: Roca, 2012)

Esta tabla correspondería a un patrón rítmico a analizar en una obra o fragmento. Se reseñan de manera resumida aquellos aspectos que hemos tratado, comenzando por identificar la obra y unidad formal en la que se presenta el patrón. Evidentemente, pueden obviarse y resumirse todos aquellos aspectos que se consideren obvios o no característicos, y extender el gráfico a varios patrones:

OBRA	Subsección A						
	Frase A1		Frase A2		Codeta		
	Melodía	Acompañamiento	Melodía	Acompañamiento	Melodía	Acompañamiento	
ORGANIZACIÓN DE LA TEXTURA	Clasificación funcional	Melodía acompañada simple					
	nº líneas	1	1/1	1	1/1	1	1/1
	nº voces	1	3/1	1	3/1	1	3/1
RITMO DE SUPERFICIE	RS total	Irregular ♩ ♪			Regular		
	RS por planos	Irregular ♩ ♪	constante ♩ ♪ en la soldadura	Irregular con intensificación del RS ♩ ♪	constante ♩	Regular	constante ♩
	Relación ACOMP/MELOD.	-	Colchón	-	Colchón	-	Colchón
	RS en las voces del plano	-	Complementario	-	Complementario	-	Complementario
RITMO MÉTRICO	Tipo de RM	Estable					
	Tipo de RM por planos	estable	Muy estable	estable	Muy estable	estable	Muy estable
	marcado por acento de	Altura-Duración	Altura	Altura-Duración	Altura	Altura-Duración	Altura
ALTURA	ámbito	re5/mi3	sol3/do1	re5/mi3	sol3/do1	sol4/si3	sol3/do1
	registro	Medio-agudo	Medio	Medio-agudo	Medio	Medio-agudo	Medio
	Dirección	estable					
	Altura entre planos (ACOMP)	-	Enlace armónico	-	Enlace armónico	-	Enlace armónico
DINÁMICA	resumen	p					
	evolución	estable		cresc final		cresc. Final. Último acorde en f	
TIMBRE	plantilla	violín	piano	piano	vl/pno	piano	vl/pno
CONCLUSIONES	Clasificación y característica del patrón	Patrón rítmico característico del Tema A. Es una melodía simple en forma de colchón que da soporte a una melodía muy expresiva			Patrón secundario A'. Más repetitivo		
	Contribuciones a la tensión	Zona muy estable		Leve intensificación por medio del RS de la melodía (ornamentación). Crescendo final para reforzar la Semicadencia		Crescendo y esforzando final	
	Contribuciones a la articulación	Intensificación del RS en la soldadura		Continuidad con lo anterior, a excepción del intercambio tímbrico		La ruptura del RS y el silencio general final marcan una gran articulación	
	Contribuciones al estilo	El tipo de patrón de acompañamiento y el registro son típicos del Clasicismo			El fuerte contraste final prepara un cambio de expresión. Hace esperar una posible sorpresa		

Tabla 11. Tabla general del análisis de la textura en el 1º movimiento de la Sonata “Primavera” de L. V. Beethoven subsección A) (Fuente: Roca, 2012)

En esta figura se puede observar el análisis de la textura en el arranque (primera página) de la sonata para violín y piano “Primavera” de Beethoven. Determinados aspectos generan continuidad, como el hecho de tratarse de una melodía acompañada simple con ritmo métrico estable (aspectos que contrastarán con la continuación en el Puente de la Sonata), mientras que otros, como la tímbrica o el ritmo de superficie, marcan las articulaciones internas. Las conclusiones en cuanto al estilo revelan cómo el patrón secundario A’ es estilísticamente más avanzado que el inicial, de expresión más simple e idílica. La tensión va aumentando poco a poco hasta terminar bruscamente en un *sforzando*.

2.2. Métodos renovadores de Análisis Musical

La concepción tradicional del análisis musical, vino a ser contestada desde múltiples puntos de vista al ponerse en entredicho el propio concepto de “obra musical” e incluso de “música” que se han convertido en conceptos hoy problemáticos y ambiguos (Nagore, 2004).

Así, la obra musical puede ser concebida como algo autónomo, un “artefacto” o “texto” fijo (o fijable), lo que da lugar a planteamientos formalistas y estructuralistas que engloban a todas las técnicas tradicionales (ya expuestas), además de las técnicas de síntesis, las basadas en las matemáticas y el análisis auditivo.

Por otro lado, la obra musical puede ser concebida como algo cambiante, que se va construyendo en el proceso de su existencia temporal en el momento de su ejecución, pero también en su existencia a través de la historia. En esta línea surgen diversas corrientes de tipo hermenéutico, como el análisis de la *New Musicology* o el análisis de la recepción⁹⁶. En estas corrientes el trabajo analítico consiste en desvelar el “significado” de la obra, que es una suma de los significados sucesivos de su devenir, o bien una práctica cultural, centrando la atención en *el detalle peculiar, el rasgo sorprendente de una obra, como indicio de su significado expresivo o temático* (Hatten, 2007). Como práctica cultural podemos considerar también los diversos análisis de interpretaciones.

Finalmente, otras corrientes estudian el hecho musical como algo que existe a través de la percepción, por lo tanto de los mecanismos psicológicos de la percepción o escucha. En esta línea están los análisis encuadrados en los estudios cognitivos o el análisis fenomenológico.

En este replanteamiento del análisis ha resultado muy influyente la definición de los tres niveles de análisis propuesta por Molino y luego desarrollada por Nattiez (1975), que es citada en prácticamente todas las revisiones del estado de la cuestión de la metodología de análisis musical publicadas en nuestro país (Nagore, 2004, Sobrino, 2005, Andrés Vierge, 2005a, de Benito y Artaza, 2004). El objeto musical, según estos autores, posee una triple dimensión de existencia: como resultado de una estrategia de producción, como objeto presente en el mundo, y como fuente de una estrategia de recepción (Sobrino, 2005). De esta manera surge la tripartición en tres niveles:

- Nivel poético: los elementos relacionados con el compositor y la producción de la obra
- Nivel neutro: de la obra considerado como objeto en sí, independiente de su creación y recepción
- Nivel estético: relacionado con la interpretación y la percepción de la obra.

Para Molino (citado por Sobrino, 2005), *nada nos permite deducir las propiedades de un nivel a partir de las propiedades de otro: el análisis del nivel neutro no puede darnos las reacciones posibles del lector [oyente] frente a un texto, no más de lo que puede darnos el sentido querido por el autor*. Sin embargo, para Nattiez el análisis neutro posee características que le permiten conectar con los otros niveles, ya que el musicólogo, a partir de sus conocimientos y intuiciones poéticas y estéticas puede proponer consideración hacia estos niveles aunque se mueva dentro del nivel neutro. A partir de esta tripartición, Sobrino enumera varias situaciones analíticas diferentes que podrían permitir una clasificación metodológica:

⁹⁶ Hatten (2007) señala que posiblemente fue Kretschmar el primero que utilizó el término para referirse a la música en 1902.

- Análisis del nivel neutro: se ocupa sólo de la configuración inmanente de la obra. Un ejemplo sería la técnica formalista de análisis de conjuntos de Forte (ver 2004)
- Análisis del nivel neutro que conduce al poyético (*poyético-inductivo*): todos aquellos sistemas en los que el analista intenta deducir el proceso compositivo a partir del análisis de la obra
- Análisis del nivel poyético que conduce al neutro (*poyético externo*); a partir de documentos poyéticos, como cartas o borradores de las obras, se analiza la obra. Un ejemplo serían los análisis estilísticos realizados por Paul Mies sobre los bocetos musicales de Beethoven
- Análisis del nivel neutro que conduce al estésico (*estésico inductivo*): es el caso más frecuente, cuando el analista analiza la obra para establecer cómo debe ser oída. Los métodos de Meyer o schenkeriano (ver 2.2.1) son ejemplos de este enfoque.
- Análisis del nivel estésico: se recoge información de la audición para explicar los procesos perceptivos. La psicología experimental y las ciencias cognitivas han desarrollado este enfoque.
- Análisis que intenta ser pertinente tanto a nivel neutro como poyético y estésico. Los estudios realizados por Schenker (más aún que por sus seguidores) combinan los datos procedentes de los documentos de la vida y creación de Beethoven con el análisis de las partituras para establecer cómo deben ser tocadas y percibidas éstas. Sin embargo, aún es este caso, la metodología estésica es inductiva, puesto que no analiza este nivel, sino que propone aplicaciones estésicas de su análisis poyético y neutro.

Todas estas nuevas ideas han cuestionado la viabilidad científica del análisis musical tradicional, especialmente a partir de la publicación de *Contemplating Music* y del polémico artículo *Analysis, how we got into it, and how to get out* por el “nuevo musicólogo” Joseph Kerman. Así en 2003 declara Schmidt al análisis como “no universal, no todopoderoso, pero indispensable”, reconociendo la aplicabilidad del modelo de cambio de paradigma propuesto por Thoman Kuhn a la situación en la musicología, en la que los enfoques estructuralistas y metodológicos conviven con otras perspectivas investigadoras. Pople (2002) coincide en saludar una nueva época en la que el ámbito del análisis y sus enfoques metodológicos se han expandido notablemente, utilizando todo tipo de acercamientos interdisciplinarios y prestando cada vez mayor atención a las músicas alejadas del canon tradicional y en particular de las músicas urbanas actuales.

Bent y Palisca (2010) describen la evolución de los nuevos paradigmas teóricos a partir de los años 80 a través de los siguientes momentos claves:

- La *Teoría Generativa de la Música Tonal (Generative Theory of Tonal Music, GTTM)*, publicada en 1983, vers. española de 2003) en la que Lerdahl y Jackendorff desarrollan una teoría formal (es decir, articulada en procedimientos objetivos) sobre la representación mental musical del oyente basada en la gramática generativa de Chomsky. (ver 2.2.1)
- Las corrientes de la cognición musical (ver 2.2.5), que confluyen con la anterior
- El ya citado y polémico ataque de Kerman a las bases de la musicología, que dio impulso a varias líneas de investigación que habían estado soterradas, como la hermenéutica, los estudios de género, la narratología y los estudios de la recepción

Como resultado de todo ello, el panorama del análisis musical de principios del s. XXI es mucho más amplio y menos balcanizado (Bent, 2010) que en las últimas décadas del s. XX.

También Nagore (2004) destaca el pluralismo e interdisciplinariedad que caracterizan el acercamiento más actual al análisis musical. Lo más significativo, para Nagore, es que las diversas disciplinas que estudian la música están integradas, y el análisis musical y la historia de la música se acercan progresivamente. Esta línea fue anticipada en los años 80 por Cook (“A guide to musical analysis”. 1987), que, en lugar de exponer una nueva metodología de análisis, dedica la primera mitad del libro a exponer, explicar y valorar las principales técnicas existentes, desde las más tradicionales a las más renovadoras, y a partir de ahí expone una serie de análisis de obras en las que combina varios de estos enfoques.

En la misma línea, Palisca (2010) afirma en su artículo “Theory” del *New Grove Dictionary*:

existe actualmente la tendencia a reconocer que la teoría musical no puede dar la espalda a las consideraciones históricas, ya que el análisis de la estructura divorciado de los contextos estilístico, histórico y sociológico falsifica la música que intenta describir. Sólo un ataque multidimensional y plural del objeto musical puede revelar su verdadera naturaleza

Muchos de los más importantes estudiosos, como Agawu (2004), Dreyfus (2007), e incluso Nattiez (citados por Nagore), abogan por diversos métodos que combinan varias técnicas, y que coinciden en no considerar el análisis un fin en sí mismo, sino una herramienta de acercamiento a la obra musical, cuya validación no está en su validez científica, sino en si responde a sus objetivos. Así, sigue siendo válida la afirmación de Cook (op. cit.):

un análisis musical debe ser leído, informal e imaginativamente, como sucede con una partitura musical; se determina la validez de un análisis en tanto que la lectura de la música analizada resulte satisfactoria. Muy a menudo sucede que interpretaciones analíticas diametralmente opuestas son igualmente valiosas. En tales circunstancias, lo que hace bueno o malo a un análisis no son, obviamente, sus conclusiones como tales, sino el modo en que los detalles musicales sostienen estas conclusiones, y hasta qué punto estas conclusiones clarifican o arrojan luz sobre aquéllos

Asimismo, Rink (1994), en referencia a la historia analítica de las *Ballades* de Chopin, describe cómo a partir de los años 70 se ha visto una nueva fase de estudios, que reconcilian los comentarios poéticos más subjetivos de finales del s. XIX y los enfoques estructuralistas del s. XX en una síntesis en la que la emoción y el significado se definen según una hermenéutica rigurosa con fundamentos teóricos que conecta los fenómenos musicales con efectos expresivos. Este tipo de enfoques suponen hoy, en nuestra opinión, una fructífera vía de encuentro de las distintas metodologías y concepciones analíticas que pueden enriquecer de manera extraordinaria la comprensión musical significativa, tanto desde un punto de vista técnico como artístico.

Abordamos a continuación una somera descripción de las principales corrientes renovadoras del análisis musical, tal como se han desarrollado a partir de los años 60.

2.2.1. Técnicas de síntesis analítica

Este apartado engloba bajo un mismo concepto metodologías de muy diversa génesis y propósito que tienen en común explorar de manera sistemática y explícita la naturaleza estructural de la música, es decir al estudio de una obra como un sistema organizado similar a un edificio, con varios niveles, pilares, revestimientos y adornos. Haremos hincapié especialmente en este aspecto de dichos sistemas, resumiendo mucho el resto de sus características. Todos estos sistemas subrayan la importancia de una “experiencia analítica” de la música, cuando a través de los gráficos o esquemas analíticos de cualquier tipo se perciben hechos y conexiones que antes pasaban desapercibidos, y por otro lado se soslayan elementos ornamentales dentro de la estructura global.

Es característico de todos estos sistemas el presentar algún tipo de gráfico o reducción estructural, realizados según el principio básico de cada metodología. Cada uno de ellos hace pues énfasis en un aspecto musical (las conexiones armónico-contrapuntísticas, el ritmo, etc.) y esconde otros aspectos. Molina (2011) expone en su tesis doctoral un resumen de estos sistemas que nos sirve de base a nuestra exposición.

El análisis schenkeriano

Heinrich Schenker (1868-1935), teórico, editor y crítico musical supone, sin duda, la personalidad que más ha influido en el análisis musical durante el s. XX, a pesar de que sus procedimientos analíticos (nunca formulados de manera explícita y sistemática por el mismo), sólo empezaron a ser realmente influyentes a partir de las enseñanzas de sus discípulos y seguidores a partir de los años 60 en Norteamérica (Inieta, 2010). Su pensamiento se fue desarrollando a partir de diferentes escritos, principalmente los antecedentes de su *Armonía* (1906) y *Contrapunto* (1906-1922), *Das Kunstwerk in der Musik* (“La obra maestra en la música”, 1925-1930), *Der Tonwille* (1921-1924) y sobre todo *Der Freie Satz* (“La composición libre”, 1935), y fueron sus seguidores, especialmente Salzer (“Audición estructural” 1990, 1ª ed de 1952) y Forte y Gilbert (“Introducción al Análisis Schenkeriano”, 1992, 1ª ed. de 1982) quienes sistematizaron y extendieron sus ideas, sobre todo en lo que se refiere al sistema analítico que utiliza los niveles estructurales para alcanzar una progresiva síntesis analítica de una obra.

Son muy numerosas las páginas y sitios web dedicados a la difusión y desarrollo del análisis schenkeriano, entre los que podemos citar *SchenkerGUIDE*⁹⁷, *A Schenkerian Primer*⁹⁸ o *Introduction to Introduction to Schenkerian Analysis*⁹⁹. La página *Schenker Documents Online*¹⁰⁰ ofrece una edición académica de los manuscritos y correspondencia de Schenker y es una fuente importante para la investigación schenkeriana.

A continuación ofrecemos una breve descripción del sistema analítico schenkeriano, tal como ha sido extendido por sus alumnos y seguidores, centrándonos en lo que se refiere a la técnica de síntesis.

El sistema schenkeriano, en su origen, es una teoría del sistema tonal, aunque posteriormente muchos de sus seguidores han intentado adaptar sus principios a otros géneros o estilos. Es

⁹⁷ <http://www.schenkerguide.com>.

⁹⁸ <http://solomonsmusic.net/schenker.htm>.

⁹⁹ <http://www.robertkellyphd.com/schenker.htm>.

¹⁰⁰ <http://www.schenkerdocumentsonline.org/index.html>.

característico del pensamiento schenkeriano que su sistema no haya sido establecido “a priori”, sino sólo después de muchos años de analizar una gran cantidad de obras, de los que va destilando progresivamente sus conceptos y sus necesarias consecuencias, aunque no llegó a sistematizar completamente su metodología, algo que realizaron posteriormente los discípulos ya citados, además de otros como Cadwallader y Gagné (1998), Cook (2007) y Meeús (1993), entre otros. De hecho, para Cook (1987) el término “análisis schenkeriano” se aplica, generalmente a las aplicaciones de sus ideas desarrolladas en la posguerra (es decir, después de su muerte) en Norteamérica.

Las concepciones schenkerianas se basan en una observación fundamental: la diferencia entre “gramática del acorde” (reconocimiento del estatus de cada acorde aisladamente) y “significado del acorde (estudio del papel de cada acorde en un contexto dado). Los postulados schenkerianos pueden sintetizarse de este modo (Molina, 2011):

1. Todas las obras tonales son proyecciones en el tiempo de un solo elemento: la tríada tónica, cuyo despliegue (*Ausfaltung*) da origen a cualquier composición musical (siempre referida al sistema tonal) expresa la tonalidad como un despliegue (*Ausfaltung*) La melodía es un despliegue de la armonía. La síntesis schenkeriana reside en la *conducción de las voces, entendida como el camino recorrido por la tríada de la tónica a través del tiempo en sus sucesivas transformaciones* (Rothstein, 2002)
2. En una composición hay tres niveles analíticos: el superficial (*Vordergrund*), el medio (*Mittelgrund*) y el profundo (*Hintergrund*), hasta llegar a la estructura fundamental (*Ursatz*). La estructura fundamental resulta de las dos líneas extremas, la línea o melodía primordial (*Urlinie*) y el movimiento arpegiado del bajo entre I-V-I (*Brechung*). *El análisis schenkeriano ofrece una visión comprensiva de una obra en todas las dimensiones, desde lo pequeño a lo grande* (Cadwallader y Gagné, 1998)
3. Todos los fenómenos analizados en una composición se relacionan con una única tonalidad, lo que indica que la estructura básica de cualquier fragmento de música tonal es diatónica, y todas las modulaciones son consideradas como prolongaciones de pasos armónicos diatónicos.
4. Existe un cierto número de prototipos o patrones de estructuras fundamentales (*Ursatz*) y de movimientos de voces, que son comunes a un gran número de composiciones musicales, en diferentes estilos y con posibilidades expresivas diversas. La línea superior de un *Ursatz* (la *Urlinie*) es siempre descendente por segundas y acaba en la fundamental de la tónica

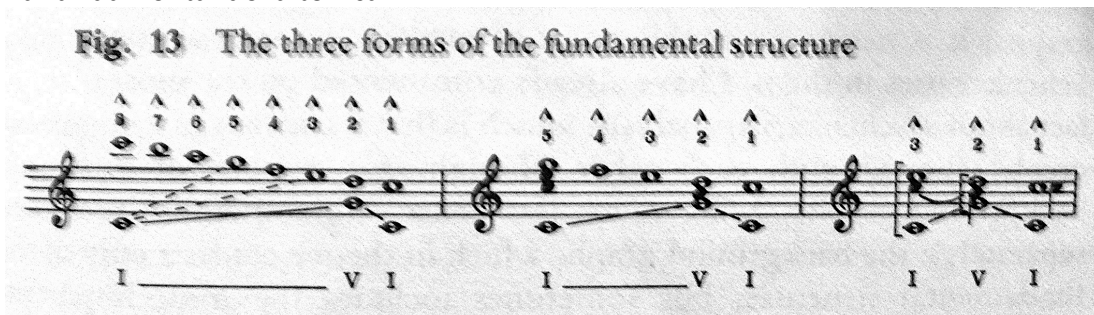


Figura 57. Las tres formas de la línea fundamental (Fuente: Cook, 1987, p.41)

5. La prolongación de un intervalo o triada es el procedimiento compositivo (*Auskomponierung*) utilizado para extender en el tiempo su influencia.

6. En los niveles estructurales medio (*Mittelgrund*) y profundo (*Hintergrund*), se encuentran procedimientos del contrapunto escolástico estricto, relacionados con las especies de Fux, que se concretan en muy diferentes recursos compositivos.
7. Un sistema de análisis gráfico (*Urfinie-Tafeln*) puede servir para reflejar el contenido de una obra (Schenker, 1970)
8. La música es un fenómeno orgánico, por lo que la estructura fundamental de la composición se comporta como constituida por módulos, de forma que el mismo proceso se observa en niveles de distinta profundidad. Una composición musical es un sistema orgánico que integra desde los más superficiales detalles hasta el nivel más profundo.

Para llevar a cabo de forma gráfica su pensamiento analítico, Schenker diseñó una compleja serie de símbolos -valores de notas, duraciones de notas, corchetes, ligaduras, ligaduras punteadas, números romanos, números árabes con un ángulo sobrepuesto, si bien a veces incluía un nuevo pentagrama encima para indicar de forma independiente la última reducción. Según los defensores del sistema schenkeriano, la sola presencia de los gráficos permite analizar una obra sin necesidad de añadir explicaciones verbales, si bien esto es discutido, por ejemplo, por Ler Dahl y Jackendorff (1983). No desarrollaremos aquí una descripción detallada del sistema de notación analítica, pero puede observarse en varias fuentes, en especial Forte y Gilbert (1992), de una manera más sistemática y desarrollada, y en Cook (1987, cap. 2) de una manera más resumida.

Figura 58. Reducción analítica de tipo schenkeriano de la segunda mitad del Preludio nº 1 del Clave bien Temperado, de J. S. Bach (Fuente: Schenker, 1970)

La figura 58 muestra los niveles superficial y medio del fragmento y se puede observar los complejos e informativos gráficos. Cada nivel presenta un mayor grado de abstracción.

Los análisis schenkerianos, según Bent y Pople (2010), fueron diseñados sobre todo para el ejecutante y tenían siempre una función pedagógica. Proporcionaron una nueva manera de oír la música - la escucha de largo alcance, "audición estructural" según el desarrollo posterior de

Salzer (1990). En los trabajos schenkerianos (por ejemplo en sus *Erläuterungsausgaben*), Schenker desarrolla instrucciones precisas en cuanto a los elementos que el intérprete debe conocer y resaltar a fin de declarar la estructura musical. Para Anca Preda (2011) la aplicabilidad del análisis a la interpretación es especialmente importante en la teoría schenkeriana. Sus escritos y los de sus seguidores están plagados de observaciones, sugerencias y directrices para la interpretación, y una gran parte de los esfuerzos pedagógicos de la escuela schenkeriana va dirigida a formar directores e intérpretes más teóricamente informados y más conscientes de las estructuras subyacentes en las obras que interpretan. Entre los grandes intérpretes influidos por Schenker, Coroiu y Preda citan a Murray Perahia y Richard Goode.

Más allá de los escritos schenkerianos se ha desarrollado una línea de investigación que suele denominarse “post-schenkerianismo” que intenta desarrollar nuevas bases teóricas generalizando sus técnicas en un campo estilístico más extenso. Así se ha intentado aplicar a la música posttonal (Straus, 1987).

El análisis schenkeriano abre la puerta a nuevas concepciones sobre la música y el análisis musical y, a pesar de que la teoría tiene su base en una visión del mundo romántica y decimonónica, la influencia de su pensamiento se deja sentir en toda la extraordinaria evolución de la disciplina en el s. XX. No obstante, o precisamente por esto, también es la corriente analítica que ha sido más criticada desde varios puntos de vistas. Algunas de estas críticas han alumbrado a su vez nuevas propuestas metodológicas.

Anca Preda (2011) presenta una reciente panorámica de los puntos fuertes y débiles del análisis schenkeriano en el contexto actual. En primer lugar, la mayor parte de esta teoría es específica cultural y estilísticamente, centrada en el canon tonal occidental. Schenker, de hecho, se concentra aún más en el ámbito alemán, analizando casi exclusivamente música instrumental de Händel, Bach, Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert, Mendelssohn, Schumann y Brahms; sin embargo, pretende dar validez universal a sus conclusiones, según la primacía del “acorde natural” basado en la serie armónica¹⁰¹. Es, en este sentido, una teoría muy dogmática y elitista, al considerar que la música anterior o de otros entornos serían pasos primitivos y previos a la “verdadera” música, y despreciando a los autores de su tiempo. Estos presupuestos estéticos no son compartidos por la generalidad de los teóricos schenkerianos actuales; en unos casos, se considera una teoría específicamente cultural, y en otros, se han hecho intentos de ampliarla hacia otros terrenos, lo que requiere considerables cambios.

Otras objeciones a Schenker vienen por su naturaleza basada en la partitura (como en la mayor parte de las técnicas tradicionales), que es difícilmente aplicable al estudio de la música grabada o en vivo. La partitura lleva a privilegiar a las relaciones sincrónicas frente a las diacrónicas, y lleva a una estética de la unidad potencialmente trasnochada (por sus raíces románticas) y más orientadas al compositor que al intérprete.

Otro problema de la técnica schenkeriana (igualmente aplicable a la mayor parte de los métodos tradicionales) es que se realiza dentro de la esfera de la llamada “música pura” o “música absoluta”, en la que la “historia” que la obra cuenta sólo tiene un significado puramente musical. Por lo tanto, esta visión no resulta aplicable a otros tipos de música. Incluso en la música pura, el énfasis puesto en la armonía y la conducción de voces discrimina cualquier otro factor.

¹⁰¹ Esta idea está desarrollada por primera vez en su *Harmonielehre* (1989, 1ª ed de 1906).

Pero la crítica más sistemática y documentada (no exenta de cierta ironía) del análisis schenkeriano ha sido hecha por Lodewijk Muns (2008), que titula, parafraseando a Bertrand Russell, "Why I am not a Schenkerian". Muns identifica varias áreas problemáticas principales, que examina por separado y en las cuales critica a los schenkerianos, básicamente, por su dogmatismo:

- *Acordes por tonalidades*: la inmersión de todas las áreas tonales secundarias como elaboraciones de la tónica, negando por tanto la función estructural de las regiones tonales secundarias.
- *Armonía contra contrapunto*: la consideración de todos los acordes no estructurales como no armónicos y por lo tanto objeto exclusivo del análisis contrapuntístico, frente a la noción más habitual de que armonía y contrapunto tienen reglas diferentes, pero son aplicables a los mismos fenómenos
- *En busca de la Urlinie*: la asunción básica de las tres únicas *Urlinien* admitidas por Schenker.
- *Niveles y forma*: el hecho de derivar la forma musical de las prolongaciones básicas, y no de los procesos melódico-formales como en las teorías comunes.
- *La celosa triada*: critica la posición privilegiada, casi tiránica, de la triada de la tónica en el sistema

Muns concluye como teoría de la tonalidad, *S [la teoría schenkeriana] presenta una gramática distorsionada, que no ofrece oportunidades para una teoría integrada de la forma y la expresión musicales*¹⁰².

En el análisis schenkeriano no es raro que fragmentos literalmente iguales que ocurren en diferentes lugares de una obra puedan ser interpretados (verbal y gráficamente) como completamente diferentes en su función estructural, lo que ha sido criticado por teóricos como Narmour (*Beyond Schenkerianism*, p. 107, cit. por Cook, 1987) y Kerman. Aunque puede aceptarse el principio de que este fenómeno pueda darse, no es menos cierto que resulta chocante esa falta de correlación entre partitura y análisis, y que puede hacer problemática la verificación de este tipo de análisis.

El análisis schenkeriano es, en el fondo, una teoría de la forma (Cook, op. cit.), y sus afirmaciones de que los conceptos tradicionales de análisis formal (motivos, etc.) no son más que ilusiones han causado bastante discusión y algunas confusiones. En realidad, su visión hace énfasis en *cómo debe ser oída la música* en su conjunto, y no como una suma de momentos aislados, y es por tanto psicológica en su naturaleza, la primera de su tipo, si bien antecede en varias décadas al desarrollo de los sistemas de análisis psicológico que desarrollaremos en 2.2.5. Así, la verificación última de muchos análisis schenkerianos no está en una conclusión objetiva y absoluta, o la manera en la que un oyente en general oye la obra, sino *cómo decidan oír* el analista (y el lector) el pasaje en cuestión. Así se explica el factor de pedagogía de la audición que impulsa sobre todo Félix Salzer con su término *audición estructural*¹⁰³.

La estructura rítmica de Leonard B. Meyer y Grosvenor Cooper

¹⁰² "As a theory of tonality, *S* presents a distorted grammar, which offers no opportunity for an integrated theory of musical form and expression" (Muns, 2008).

¹⁰³ Si bien Schenker formula estos principios de una manera mucho más dogmática y elitistas, sus seguidores han suavizado los términos en los que están planteados (Cook, 1987).

El pensamiento musical y analítico del gran musicólogo y filósofo Leonard B. Meyer presenta abundantes ramificaciones y se desarrolla sobre todo dentro de las corrientes psicológicas que estudiaremos más adelante (2.2.5). Sin embargo, queremos dedicar un espacio especial entre los apartados de sistemas de síntesis analítica a una muy interesante propuesta que realizó junto al humanista Grosvenor Cooper en *The Rhythmic Structure of Music* (REF), que fue uno de los primeros frutos de la colaboración interdisciplinaria aplicada al análisis musical, que se sucedieron a partir de la década de los 50. Su traducción española (en 2000) resultó muy influyente en la época del despertar del análisis en nuestro país, y es una fuente citada frecuentemente en programaciones e investigaciones.

Este sistema (más bien una teoría desarrollada a lo largo del libro) es muy interesante y resultó muy novedosa en su momento, mezclando elementos muy tradicionales con nociones de índole schenkeriana y la referencia a los primeros estudios empíricos sobre la interpretación musical.





Cooper y Meyer sitúan al ritmo, tradicionalmente descuidado en los métodos que privilegiaban a la armonía, el contrapunto y la melodía, en el centro de su indagación, bajo la máxima *estudiar el ritmo es estudiar toda la música* (Cooper y Meyer, op. cit., p. 9). Molina (2011) destaca especialmente este énfasis en el *poder arrollador del ritmo*, que declara que lo que para Schenker suponía la conducción de las voces y el contrapunto, para Cooper y Meyer lo representa el ritmo.

Así, el núcleo de su sistema consiste en formular unas sencillas reglas de agrupamiento rítmico que permiten organizar una obra en sus distintos niveles, desde el detalle hasta la visión global. Los autores insisten en la correspondencia sintáctica del lenguaje musical con el lenguaje hablado, según la formulación básica de que al igual que *las letras se combinan en palabras, las palabras en frases, las frases en párrafos, etc., en la música las notas individuales se agrupan en motivos, los motivos en frases*¹⁰⁴. Así, el principio organizador básico será el agrupamiento de elementos fuertes o débiles, con básicamente las mismas reglas a cualquier nivel.


Se establecen tres tipos de niveles:

- *nivel rítmico primario* (con una parte fuerte junto con una o más débiles)
- *nivel subprimario* (en el caso de que haya niveles por debajo del primario)
- *niveles rítmicos superiores*

Estos niveles están relacionados directamente con el análisis sintáctico de motivos, frases, etc., que habían sido soslayados por Schenker. A partir de la ya mencionada analogía entre lenguaje y música, los autores deducen su sistema de análisis rítmico de las agrupaciones presentes en la prosodia lírica, en particular en la métrica greco-latina, creando una equiparación de los pies métricos de la poesía a distintas agrupaciones de fuerte-débil. En cada agrupación rítmica de este sistema sólo puede haber una parte fuerte y una o dos débiles, con las siguientes combinaciones posibles:

- Yambo  — (léase: débil-fuerte)
- Troqueo 
- Anapesto 
- Dáctilo 

¹⁰⁴ Op. cit., p. 10

- Anffbraco 

Cooper y Meyer no admiten ni la sucesión de partes fuertes indiferenciadas (pie espondeo), ni de débiles indiferenciadas (pie pírrico), definiéndolos como ritmos incompletos. Es muy importante entender que el análisis rítmico se entiende en términos de “peso”, “fuerza” o “acento” y no de duración (como sí es el caso en el modelo poético). El “acento” para los autores es un concepto axiomático básico (...) comprensible como experiencia aunque indefinido en cuanto a las causas¹⁰⁵. Es decir, que no se puede afirmar inequívocamente qué es aquello que hace que una nota nos parezca acentuada y otra no. Porque aunque factores como la duración, la intensidad, el perfil melódico, la regularidad, etc. desempeñan indudablemente un papel en la creación de una sensación de acento, ninguno de ellos parece un elemento concomitante necesario e invariable.¹⁰⁶ Esto convierte a esta teoría, de hecho, en una teoría psicológica en el mismo sentido que lo es la schenkeriana, utilizando el ritmo como modo de clarificar y anotar la respuesta del oyente hacia la música (Cook, 1987, p. 77).

El sistema es totalmente recursivo, es decir, que este principio se aplica tanto a los agrupamiento más básicos (*nivel rítmico primario*) como a los superiores, a lo largo de toda la estructura musical, semifrases, frases, secciones, movimientos, e incluso obras de varios movimientos. Las unidades mayores se crean por combinaciones de los grupos básicos anteriores. Así, por ejemplo una sucesión de tres agrupaciones de un mismo o de diferente tipo dan lugar a una única asociación de un nivel mayor, según la combinación más fuerte de ellas.



Figura 59. Estructura rítmica en varios niveles en el Estudio op. 10, n.º 9 de Chopin (Fuente: Cooper y Meyer, 2000, citado por Molina, 2011)

El nivel rítmico primario viene indicado como 1 (en determinados casos es posible contemplar *niveles subprimarios*). Podemos observar el solapamiento de varias agrupaciones en el nivel 1 que da lugar el siguiente nivel (2a) en la melodía. Bajo el acompañamiento se indica el nivel 2b (ya que diferentes capas de la estructura pueden plantear agrupaciones distintas), que da lugar a los niveles 3, 4 y 5. En éste último, todo es ejemplo es la parte fuerte de una agrupación que continúa más adelante.

Sin embargo, y como observa Molina (2011) en su revisión de este sistema para su tesis doctoral, los autores no pueden dar reglas claras y unívocas para decidir las partes fuertes y débiles, y por tanto las agrupaciones. Mencionan a menudos “tendencias” (por ejemplo: *las diferencias durativas tienden a producir agrupamientos acentuados al principio* (p. 22)), lo que

¹⁰⁵ op. cit, p. 18

¹⁰⁶ op. cit.

indica que no se puede (o no se pretende) definir una metodología analítica objetiva, sino más bien una manera muy eficaz de definir las sensaciones y interpretaciones del analista (o intérprete) ante una pieza. Este aspecto pertenece en rigor a las metodologías de carácter renovador. Así, si muchos de los ejemplos son dudosos (y han sido rebatidos por ejemplo por Molina (op. cit., p. 167), Lerdahl y Jackendorff (2003, p. 29) o por LaRue (1989), esto no quita interés a la propuesta metodológica en sí, sino que, a nuestro entender, abre un fecundo campo de indagación analítica.

Cook examina el sistema de estructura rítmica en comparación con el schenkeriano y concluye que el primero no es especialmente bueno como medio de *explicar la música*, pero sin embargo da buenos resultados si se usa para *observar la música* y anotar las observaciones (Cook, op. cit. p. 80), es decir que lo considera muy útil como herramienta preliminar de trabajo del analista, más que como sistema para mostrar el análisis concluido, si bien su utilidad decrece mientras más subimos en los niveles estructurales, dada la evasiva naturaleza de las acentuaciones a niveles altos.

La teoría generativa de Lerdahl y Jackendorff

La comparación entre música y lenguaje verbal ha dado lugar a muchas teorías y conceptos analíticos durante toda la evolución de la disciplina, a partir de las primeras concepciones formales basadas en la retórica clásica. El estudio de la lingüística dio un salto conceptual importante durante los años 60 a raíz de la propuesta de la gramática generativa de Chomsky, fruto de su trabajo en el prestigioso MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts). El compositor Fred Lerdahl y el lingüista Ray Jackendorff trabajaron sobre la aplicación de esta teoría al análisis musical, culminando en 1983 con la publicación de su *Gramática Generativa de la Música Tonal*, aparecido posteriormente en versión española en Akal, lo que lo convirtió en uno de los textos más mencionados en el campo del análisis musical en España a partir de los años 90. Posteriormente Lerdahl amplió su trabajo con la publicación de *Tonal Pitch Space*.

La teoría de Lerdahl y Jackendorff, además de basarse en la gramática chomskiana, tiene muy en cuenta las contribuciones analíticas de autores como Schenker, Schoenberg, Riemann, Cooper y Meyer, etc., recogiendo y discutiendo sus puntos de vista y propuestas con rigor, siendo por tanto una metodología “posmoderna” en el sentido de no proponer una visión totalitaria del sistema de análisis, sino una surgida de una mirada plural e integradora (Molina, 2011). Su visión sienta sus bases en la teoría cognitiva, buscando una aplicabilidad de los principios del estudio de la lengua hablada al lenguaje de la música, una idea que, como hemos visto, tiene una larga historia y tradición en el análisis musical. Los autores formulan su teoría de manera “formal”, es decir, formulando reglas objetivas que permiten una validación directa, expresada en forma lógico-matemática, como corresponde a la escuela derivada de Chomsky.

Parten de que el objetivo de un teórico musical debe ser *una descripción formal¹⁰⁷ de las intuiciones musicales de un oyente que tiene ya una experiencia en un lenguaje musical determinado* (op. cit., p. 1), y de que *una pieza musical es una entidad construida en la mente, siendo las partituras y los conciertos tan sólo representaciones parciales por medio de las cuales la pieza es transmitida* (op. cit., p. 2). Así, ambicionan presentar su teoría de una manera que

¹⁰⁷ Es decir, que se refiere a *la organización estructural, interna o abstracta de todos los niveles y de todas las unidades del lenguaje y de las lenguas*. (op. cit. “Notas y aclaraciones a la traducción de algunos términos ingleses”), si bien Cook (1987) lo define como “cualquier clase de análisis que incluye codificar música en símbolos y deducir la estructura musical del patrón que forman estos símbolos”.

sea comprobable por los estándares científicos habituales (verificación o refutación por medio de prueba).

Construyen su teoría sobre los principios básicos del paralelismo entre la gramática lingüística y la musical, que son, según los autores, *la combinación de las preocupaciones psicológicas y la naturaleza formal de la teoría*.

La forma de la teoría comprende varios componentes:

- La *estructura de agrupación*. Comporta la segmentación jerárquica de la pieza similar al análisis formal tradicional. Este principio responde al hecho de que *el oyente por naturaleza organiza las señales sonoras en unidades tales como motivos, temas, frases, períodos, grupos temáticos, secciones y, por fin, la pieza misma* (op. cit., p. 13)
- La *estructura métrica*. Estudia la concordancia o no de los distintos eventos de una obra con la alternancia regularizada de partes, tiempos, compases, conjuntos de compases, etc. fuertes y débiles a distintos niveles¹⁰⁸ (op. cit, cap. 4)
- La *reducción interválico-temporal*. Mediante los principios anteriores se asigna a cada elemento musical de la obra un lugar dentro de una jerarquía, que sirve para reducir la escritura a su estructura básica (op. cit, caps. 5-7). Es una visión que, en esencia, tiene el mismo objetivo que el análisis schenkeriano. Sin embargo, Lerdahl y Jackendorff proponen una sistematización más explícita y una notación más sencilla de dicha estructura en forma de árbol, que supone una de las características más reseñables de esta teoría. Una de las principales aportaciones de esta notación está en que permite visualizar todos los niveles estructurales en una sola figura, con un mínimo de signos gráficos.
- La *reducción de prolongación*. El proceso de tensión-relajación, fundamentado en factores armónicos y melódicos, produce una cierta jerarquía que en esta teoría se expresa en forma de agrupaciones. Lerdahl y Jackendorff proponen “reglas de formación correcta de reducción de prolongación” (RFCRP) que garanticen los resultados. Son las siguientes:
 - *Sólo hay un único evento en la estructura de agrupación subyacente de cualquier pieza que funcione como cabecera de prolongación*. Equivalente a buscar la esencia, la última reducción, de la estructura fundamental (Ursatz) de Schenker (Molina, op. cit.)
 - *Un evento e_i puede ser la elaboración directa de otro evento e_j ya sea por prolongación, fuerte o débil, o por progresión.*
 - *Todo evento de la estructura de agrupación subyacente es, o bien el núcleo de prolongación, o bien una elaboración recursiva del núcleo de prolongación*. Este tipo de reglas corresponden a la lógica del proceso de pensamiento de la gramática generativa
 - *Si un evento e_i es una elaboración directa de un evento e_j , todo evento entre e_i y e_j tiene que ser una elaboración directa, bien de e_i bien de e_j o bien de un evento que esté entre estos dos*. Esta regla expresa que “las ramas no pueden cruzarse”

Cada uno de estos principios está sujeto a las “reglas de formación correcta de agrupación” y las “reglas de preferencia”. Las primeras aluden a las condiciones que han de cumplir todas las estructuras de agrupación posibles, mientras que las segundas se refieren a las condiciones que hacen referencia a la música objeto de análisis.

¹⁰⁸ Este principio es muy similar al “ritmo métrico” que hemos descrito como uno de los componentes de nuestro análisis de la textura (ver 2.1.6)

Resulta evidente que una formulación de tal rigor conceptual plantea grandes retos al lector. En este sentido, resulta esencial la representación gráfica de los análisis realizados, que utiliza principalmente tres elementos:

- Una serie de líneas curvas colocadas bajo la partitura original que señalan los niveles estructurales desde el punto de vista del análisis de agrupación. Estas líneas, a modo de corchetes con los extremos curvados, indican las divisiones formales. Hay un nivel de lo que podríamos llamar motivos, otro de semifrase, otro de frase, etc.
- Un conjunto de puntos colocados bajo del pentagrama, sobre las líneas curvas anteriores, que corresponde a la estructura métrica y señalan, la regularidad métrica de la obra, que concuerda o no con los eventos de la partitura.



Figura 60. Estructura métrica y de agrupación en la teoría generativa de la música tonal (Fuente: Lerdahl y Jackendorff (2003), citado por Molina, 2011)

- Los gráficos en árbol sobre la partitura, que indican el peso específico de cada acorde o nota. Las líneas principales son las que se mantienen más tiempo rectas y los estadios intermedios –señalados con letras minúsculas, desde la “a”, en el punto más elevado, hasta la letra del alfabeto que necesite, de acuerdo con el número de niveles arquitectónicos que se precisen.

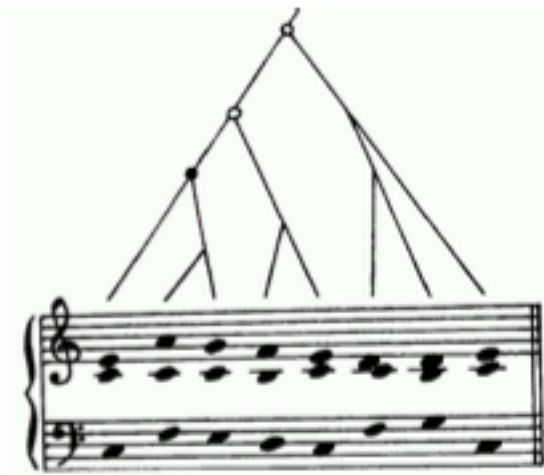


Figura 61. Reducción interválico-temporal en la teoría generativa de la música tonal (Fuente: Lerdahl y Jackendorff , 2003, citado por Molina, 2011).

En el vértice superior estaría colocado el nivel “a”, el siguiente sería el “b” y así sucesivamente.

La longitud de cada rama está en relación con su peso específico en la estructura. La teoría generativa, tal como se expresa en este libro, tiene limitaciones reconocidas por los propios autores. Así estos indican que sólo se dedican a los componentes de la intuición musical de naturaleza jerárquica (así el énfasis en las reducciones, estructura métrica, etc. frente a otros aspectos como el timbre, la intensidad y los procesos motivico-temáticos). Asimismo se limitan a la música tonal, y dentro de esta a la instrumental; es decir, al “corpus” básico del canon analítico más habitual, así como a obras monofónicas, homofónicas o de melodía acompañada. Otras carencias que los autores reconocen (y tratan con posterioridad) son la falta de incluir de manera formal y detallada las relaciones armónicas¹⁰⁹ y la falta de atención a la temporalidad de la experiencia musical¹¹⁰. Pero más allá de esto, esta teoría no considera la música como un todo, descartando la multiplicidad de vínculos que se establecen en las diferentes dimensiones de una obra.

Si bien estas limitaciones no son inherentes al sistema, que podría ser ampliado para permitir un uso más generalizado, y sus autores han seguido trabajando en esta dirección, no parece que la teoría generativa haya cristalizado en una corriente analítica de ámbito comprable al análisis schenkeriano. Sin embargo, para Bent¹¹¹, ha estimulado el crecimiento de estudios de lo que se ha convertido en una disciplina independiente sobre bases experimentales: la cognición musical (ver 2.1.5).

¹⁰⁹ Lerdahl desarrolló posteriormente su teoría del espacio tonal de alturas (“tonal pitch space”), relacionado indirectamente con la teoría de las regiones tonales de Schoenberg (citado por Cross, 1998).

¹¹⁰ Jackendorff propone una embrionaria descripción de la naturaleza de la experiencia musical en el tiempo (citado por Cross, 1989), si bien no llega a desarrollarla.

¹¹¹ voz “Theory, theorists” del Grove Music Online (2010).

2.2.2. Análisis del estilo

El Diccionario *Grove Music Online* define el estilo como *un término que denota manera de discurso, modo de expresión, más particularmente la manera en al que una obra de arte de ejecuta. En el estudio de la música, orientado más hacia relaciones que hacia significados, el término crea especiales dificultades; puede ser útil para denotar características de un compositor individual, un periodo, un área o centro geográfico, o una función social*¹¹². Más adelante aclara un aspecto especialmente importante para el análisis del estilo: *un estilo representa además un rango o serie de posibilidades definidas por un grupo de ejemplos particulares*¹¹³ (Pascall, 2010). Así, el análisis del estilo consiste, básicamente, en examinar una obra en particular desde un contexto concreto, sea histórico, de género, de autor, etc. Así, la visión más estructuralista del análisis, que estudia una obra por si misma, como un objeto absoluto, se modula y adquiere connotaciones más generales y sin duda útiles tanto para su aplicación a la interpretación como a la composición o la docencia. Podemos afirmar que esta noción de estilo está de alguna manera presente de forma más o menos explícita en todas las prácticas analíticas, ya que las características estilísticas están presentes en la armonía, forma, melodía, etc., y muchos términos analíticos convencionales (“forma sonata”, “acorde”, etc.) surgen de la extracción de principios estilísticos generales a partir de un conjunto de obras.

El término “estilo” no ha sido ajeno a los problemas de definición y concepción clásicos en el análisis musical. Por ejemplo, Apel y Bukofzer (cit. por Pascall, 2010) oponen “forma” (la visión general de la obra) a “estilo” (los detalles), aunque evidentemente hay “clases de formas”, patrones característicos que responden plenamente a una definición en términos estilísticos. La noción de “estilo personal”, característica de la crítica moderna, es sin embargo poco importante en otras culturas, y hace énfasis más bien en las particularidades que diferencian a un autor de su contexto, que en las similitudes que presenta con éste. El énfasis en este aspecto concreto del análisis centra la atención en los autores considerados “geniales” o más fuera de la norma.

Por otro lado, el estilo está muy condicionado por las expectativas del oyente y por tanto por la recepción de la obra. En este aspecto, la aceptación o no de determinadas obras o géneros puede ser vista como un aspecto importante del estilo musical, así como las variables del estudio de la interpretación (recursos disponibles, técnicas instrumentales, aspectos organológicos, etc.)

Pascall (op. cit.) también describe la relación histórica entre composición y teoría del estilo, trazando un paralelismo entre las prácticas musicales y las teorías que las sustentaban, a menudo obra de los propios compositores, desde la Antigüedad (podemos citar a este respecto a Philippe de Vitry y su “*Ars Nova Musicae*”. Esta tendencia fue especialmente significativa desde finales del Renacimiento hasta el Barroco, con figuras como Monteverdi, importante teórico además de compositor, dando lugar, entre otras a las teorías de las figuras (*Figurenlehre*) y de los afectos (*Affektenlehre*, ver 2.2.6). Durante el Clasicismo y Romanticismo esta tendencia perdió importancia hacia finales del s. XIX, con el establecimiento de la musicología como disciplina.

¹¹² “A term denoting manner of discourse, mode of expression; more particularly the manner in which a work of art is executed. In the discussion of music, which is orientated towards relationships rather than meanings, the term raises special difficulties; it may be used to denote music characteristic of an individual composer, of a period, of a geographical area or centre, or of a society or social function.”

¹¹³ “A style also represents a range or series of possibilities defined by a group of particular examples”.

Sin embargo, en el análisis tradicional se toma el estilo como un contexto histórico previo al análisis “propriadamente dicho”, es decir, se sitúan los hallazgos analíticos en relación con un conjunto de conocimientos más o menos considerados “a priori”, buscando ejemplificaciones de prácticas típicas, o bien de ruptura de estas prácticas, en las obra que se analiza. La noción de un auténtico “análisis del estilo” está mucho menos extendida y constituye un campo aún difuso. Bent y Pople (2010) describen cómo el interés en esta disciplina se desarrolló alrededor de la década de los 70 del s. XX con libros como *A History of Musical Style* (Richard Crocker, 1966), las “cantometrías” de Lomax y el libro de Jan LaRue que mencionamos a continuación.

En nuestro país han resultado especialmente influyentes dos importantes textos, traducidos al español en la década de los 90, el ya mencionado *Análisis del estilo musical* de Jan LaRue y *El estilo en la música* del eminente musicólogo Leonard B. Meyer.

Análisis del estilo musical (Jan LaRue)

Jan LaRue, nacido en 1918, fue desde 1957 profesor del Departamento de Música de la Universidad de Nueva York. Sus trabajos de investigación abarcan, además del análisis, la musicología histórica, la etnomusicología y las aplicaciones del ordenador al campo de la música. Su principal aportación la constituye esta propuesta metodológica para el análisis del estilo, desarrollada en el libro ya mencionado, y eficazmente resumida por el propio autor en un artículo posterior (LaRue, 2001). Esta propuesta, que combina eficazmente una cierta visión positivista a través de datos cuantitativos con un sustrato técnico musical profundo, ha llamado la atención de numerosos estudiosos, que describen y valoran su propuesta.

Así, Bent y Pople (2010) sitúan este texto dentro del “análisis de categorías”, un método que parte de que la música es demasiado compleja para ser comprendida sin dividirla en elementos más sencillos, no sólo sus materiales (frases, motivos, etc.) sino sus “parámetros”. Así, el analista requiere *un conjunto de categorías que sean satisfactoriamente distintas, pero sin ramificaciones y proliferación indebidas*. (1970, p. 10, cit. por Bent y Pople). A cada categoría se le asigna una escala de medida y esta medida es la operación crítica del análisis. El sistema de LaRue se diseñó pensando en el repertorio instrumental del s. XVIII en mente, y tiene cinco categorías, dividida cada una en parámetros, y 3 grados en cada una de ellos, si bien el sistema contempla la jerarquía musical y se vuelve bastante complejo, ya que la matriz en en realidad tridimensional, y se divide en 3 categorías (“dimensiones” según LaRue; Grande, Media y Pequeña).

El análisis del estilo (LaRue, 2001) se define en tres fases (contexto, observación y evaluación). El contexto (antecedentes) provee un marco de referencia histórico necesario para la evaluación posterior. El segundo paso es la *observación significativa*, en la que es crucial decidir qué datos merecen ser recogidos, para evitar perderse en el marasmo de datos característico del análisis computerizado que fue desarrollándose durante los años 80 y 90. El autor propone la “regla de tres” (que deriva del método hegeliano) para registrar estos datos significativos en una escala de 3 valores.

LaRue insiste en la importancia de considerar primero la obra en su totalidad, no en sus detalles, y propone sus tres dimensiones en relación con la sintaxis musical:

- Pequeñas dimensiones
 - Motivo
 - Semifrase
 - Frase
- Dimensiones medias

- Periodo (“Sentence”)
- Párrafo
- Sección
- Dimensiones grandes
 - Parte
 - Movimiento
 - Obra
 - Grupo de obras

En cada uno de estas dimensiones se analiza cada una de las 5 categorías fundamentales del análisis de LaRue, que se resumen en el acrónimo SAMeRC (Sonido, Armonía, Melodía, Ritmo y Crecimiento)¹¹⁴. LaRue los describe como “los cuatro elementos que contribuyen al estilo (SAMeR) y el elemento combinador (C).

- Sonido: timbre, dinámica, textura y trama. La relación entre ellas se expresa en la siguiente figura:

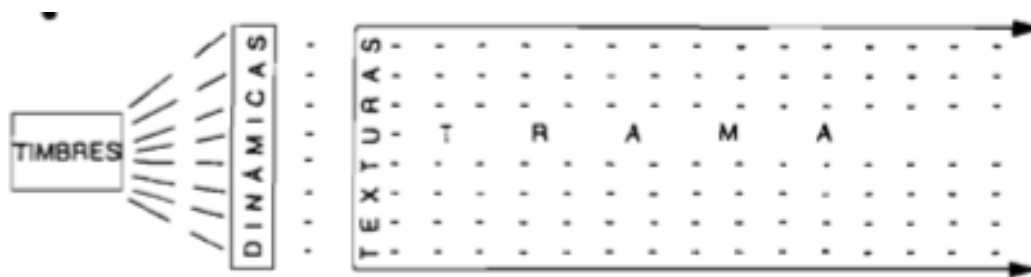


Figura 62. Relación entre los diferentes aspectos de la categoría Sonido (Fuente: LaRue, 2001, p. 17)

- Armonía: estudio de las combinaciones verticales y sus relaciones. Sin entrar en cifrados concretos, se refiere a características genéricas como el color y la tensión. LaRue establece un paralelismo entre estructuras sintácticas del lenguaje y organización armónica que sitúa al acorde como unidad de sentido en la tonalidad.

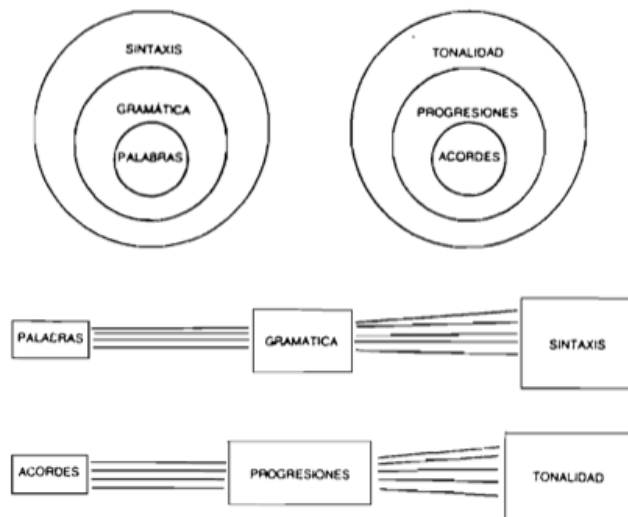


Figura 63. Paralelismo entre sintaxis verbal y musical en la categoría Armonía (Fuente: LaRue, 2001, p. 31)

¹¹⁴ “SHMRG” en el original en inglés.

- Melodía: el *perfil formado por cualquier conjunto de sonidos* (p. 52). Por lo tanto lo resume en un gráfico de perfiles melódicos.



Figura 64. “Cuenta de flexiones” en la categoría Melodía (ej. “God save the Queen”)
(Fuente: LaRue, 2001, p. 65)

- Ritmo: se refiere a las relaciones temporales dentro de la obras u obras estudiadas. En las grandes formas puede ser de cierta ambigüedad, pero su influencia es más palpable en las dimensiones medias, como relación de duraciones entre secciones y párrafos. En este aspecto sigue un criterio similar al ya expuesto de Cooper y Meyer (2.2.1)
- Crecimiento: el “elemento combinador” es una de las contribuciones más novedosas de esta metodología. El crecimiento resulta de la combinación de los cuatro elementos anteriores, supone *la matriz que ajusta a los otros cuatro elementos* (LaRue, 2001, p. 303) y es el verdadero creador de los procesos de *Movimiento y Forma*. Este concepto está, por lo tanto fuertemente relacionado con nuestra definición de “forma musical”. De hecho, el autor aboga porque *toda teoría funcional del análisis del estilo musical debe incluir la forma directamente como una parte del contenido total que sentimos como el proceso de crecimiento de la pieza*. (p. 304) LaRue encuentra la palabra “forma” demasiado estático y prefiere por tanto esta nueva denominación porque *satisface admirablemente estos requisitos [inmediatez, vitalidad, estimulante, falta de rigidez], puesto que sus connotaciones incluyen el sentido de continuación expansiva tan característica de la música y, además la sensación paralela de ir logrando algo permanente.*”(p. 88) La articulación, entendida como punto de unión-separación y que obedece a una combinación de factores SAMeR, es uno de los principales componentes del crecimiento.

LaRue discute también los posibles solapamientos entre estas categorías, como por ejemplo la textura, que podría englobar aspectos más relacionados con la armonía si hablamos de patrones de acompañamiento, o en los casos del ritmo armónico, ritmo textural, etc. En estos casos, el autor recomienda asociar el fenómeno estudiado a la categoría que parezca controlar la situación concreta.

El Crecimiento se divide para LaRue en los dos elementos coexistentes de Movimiento y Forma (Shape), de manera que la continuidad de movimiento creado por los sonidos deja una impresión de Forma en nuestra memoria. La frecuencia y grado de cambio en la música varían constantemente por lo que se deben definir algunas condiciones generales, con tres estados generales de cambio:

- Estabilidad, en sentido absoluto o relativo

- Actividad local, cambios que no crean un verdadero movimiento y por tanto no eliminan la estabilidad general, sino que sirven para mantener el interés dentro de la exploración del territorio original.
- Movimiento direccional, que conducen a otro punto del discurso.

En la consideración del efecto de movimiento y forma, por lo tanto, es esencial descubrir la dimensión característica de cada pieza y los elementos que la controlan. Sólo a partir de aquí es posible guiarse a través de la gran cantidad de sucesos de la obra. Las fuentes generadoras de forma son:

- Articulación
- Las cuatro posibilidades de continuación (recurrencia, desarrollo, respuesta, contraste)
- Grados de control: conexión, correlación, superrelación
- Formas convencionales

Finalmente en la evaluación se contempla especialmente:

- Logro del crecimiento
- Equilibrio entre unidad y variedad
- Originalidad y riqueza de imaginación
- Consideraciones externas: innovación, popularidad, oportunidad, etc.

Para sistematizar los datos reseñados por el analista, LaRue propone todo un sistema de símbolos y estereotipos de la forma. Este sistema tiene muy en mente su uso para el tratamiento mecánico, utilizando la máquina de escribir (no se olvide que el texto original es de 1980), y los requerimiento del tratamiento computerizado de los ordenadores de la época¹¹⁵. Así, aparte de la simbología alfabética usual (a, b, c, etc.) utiliza iniciales u otros signos específicos, como por ejemplo para las funciones principales de crecimiento (op. cit., p. 118):

- O: original (introducción)
- P: material primario o principal
- T: transición o episodio
- S: material secundario o de contraste
- K: función cadencial, de conclusión o articulativa.

Según este sistema, una forma característica de rondó podría representarse de la siguiente forma:

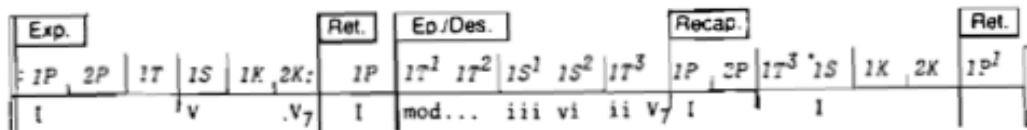


Figura 65. Representación de la forma Rondó, según la simbología de LaRue (Fuente: LaRue 1989, p. 146)

El resultado del análisis se presenta en forma de tabla, con las categorías en las filas y las dimensiones en las columnas, y en cada celda pueden incluirse una descripción verbal que

¹¹⁵ En este aspecto el libro ha resultado ampliamente superado por los actuales avances en infografía y representación gráfica de la información, si bien muchos de sus conceptos siguen siendo plenamente utilizables.

complementa la cuantificación numérica. Según LaRue, es necesario analizar de esta manera una amplia muestra de un repertorio concreto para crear un marco de referencia a partir del cual se pueda juzgar una obra, y añadió un método para extraer la información relevante sin perderse en los datos.

Al final del libro, el autor muestra un ejemplo completo de obra analizada según su método:

Grandes dimensiones	
S	Agrupamiento de textura 1 + 2, con un amplio vacío entre la viola y los violines. Los violines se mueven frecuentemente en terceras paralelas. La independencia contrapuntística de las partes aumenta a lo largo de la pieza, culminando en el período 3a, donde cada parte desarrolla un motivo diferente (textura 1 + 1 + 1). Tratamiento instrumental conservador: no pide ningún tipo inusual de ámbito ni de técnica. No es idiomática (oboes o flautas podrían interpretar la pieza).
A	La cadencia perfecta en la dominante cumple un objetivo de tensión principal en el compás 12, fijando el tamaño aproximado de la pieza, puesto que esperamos aproximadamente la misma cantidad de música para establecer un retorno convincente a la tónica, si el crecimiento se desarrolla como un tipo paralelo variado (uno de los tipos más comunes para los oyentes de Purcell; véase el C posteriormente). La corta modulación a re menor proporciona un nuevo y fresco color armónico a la segunda mitad (movimiento armónico incrementado, aunque sin la suficiente organización para ser sentido como ritmo de tonalidad). El largo pedal sobre Do al final, proporciona el suficiente énfasis para estabilizar toda la pieza; no se trata simplemente de una cadencia para la segunda mitad, puesto que se extiende dos compases más allá de los doce compases esperados para establecer el equilibrio con la primera mitad.
Me	La recurrencia de los puntos más altos del violín sobre el Do más agudo (comparar los compases 1 y 4 con 20, 21 y 24) produce una simetría a gran escala ligeramente inexacta. Los puntos más altos interiores sobre Sol (frase 3) y Si (frase 1a y 2a) proporcionan una serie de límites melódicos variados, es decir, algún movimiento pero no demasiado sentido de dirección.
R	Vocabulario de duraciones más bien pequeño: de blanca a semicorchea, con pocos valores con puntillo. Evita la uniformidad estática del ritmo de la superficie por medio de un ascenso gradual de la actividad, aunque percibimos este <i>crescendo</i> de actividad más en cada mitad considerada en sí misma (es decir en las dimensiones medias) que como un ascenso de intensidad a lo largo de la pieza considerada como un tono.
C	La progresiva intensificación de los procedimientos de textura y contrapuntísticos (ampliamente confirmados por el mayor flujo melódico en la segunda mitad) proporciona un flujo de movimiento consistente. La estabilización armónica, claramente percibida al final, muestra la relación con la gran dimensión. La inversión de los dos motivos iniciales (y también de la dirección de la línea general de descendente a ascendente) que aparece inmediatamente después de la decisiva cadencia en la dominante en el compás 12, confirma la importancia estructural de esta cadencia: la inversión inicia un crecimiento paralelo variado, de longitud aproximadamente igual. Esta combinación de variación temática y tensión armónica crea un movimiento efectivo sin pérdida de unidad.

Figura 66. Tabla de análisis de categorías en las Grandes dimensiones, en el primer movimiento de la "Golden Sonata" de H. Purcell (Fuente: LaRue 2010, p. 179)

Resulta evidente que el método de LaRue, lejos de intentar funcionar como proceso objetivo de análisis, intenta más bien explicar y sistematizar el proceso de elecciones del sujeto que analiza, y aquí reside su fortaleza. Sólo un sujeto experto y con grandes conocimiento y experiencia podrá realizar todas las sucesivas elecciones y simplificaciones necesarias con cierta garantía de no perder el conjunto de vista. Y esto, en nuestra opinión, explica que este sistema, a pesar de su importancia y de ser citado a menudo (y aparecer en la mayor parte de las bibliografías recomendadas), es en cambio muy poco practicado, al menos en la realidad de los estudios superiores de música en España. Además, el análisis del estilo como lo propone LaRue (en un proceso deductivo) requiere la realización y comparación de grandes cantidades de obras, lo que es mucho más factible en el marco de la investigación especializada (que no acaba de despegar en nuestro ámbito) que en el aula de Análisis Musical.

El estilo en la música (Leonard B. Meyer)

Leonard B. Meyer es, sin duda, uno de los musicólogos más influyentes en el análisis musical a partir de la segunda mitad del s. XX. Las amplias ramificaciones de su obra se integran en una muy amplia cultura musical y general. Ya hemos tratado su propuesta de análisis de la estructura rítmica (ver 2.2.1) y aún tendremos ocasión de examinar la que quizás es la faceta más influyente de su pensamiento en el ámbito analítico, que es la del análisis psicológico.

Además de esto publicó en 1989 un ambicioso y muy erudito libro titulado *Style and Music. Theory, History and Ideology*, que fue traducido al castellano por la editorial Pirámide en 2000. El libro traza un amplio panorama del estilo musical en el contexto artístico y cultural más amplio y se divide en tres grandes bloques.

En el primero traza un ambicioso proyecto teórico definiendo el contexto del estilo en términos novedosos y proponiendo su sistema de análisis estilístico, que esbozaremos a continuación. El segundo bloque trata de la historia del estilo en términos generales en relación con la innovación y la elección. Finalmente, en el tercer bloque desarrolla un amplio esbozo ideológico de la música del s. XIX. El claro y muy elegante estilo del autor (que desarrolla el volumen básicamente a través de la prosa y amplias citas de las más diversas fuentes, con muy escasas referencias a partituras o esquemas analíticos) y sus amplísimos conocimientos, unidos a la visión única que aporta su experiencia desde el estudio de la psicología musical conforman un volumen fascinante y deslumbrante. Sin embargo, nosotros nos detendremos únicamente en la definición y esbozo de sistema analítico del estilo.

La definición de estilo que nos presenta, ya desde el arranque del libro es *una reproducción de esquemas, ya sea en el comportamiento humano o en los artefactos producidos por el comportamiento humano, que resulta de una serie de elecciones realizadas dentro de algún conjunto de constricciones*. (Meyer, 2000, p. 19). Así, “elecciones” y “constricciones” son los términos claves de todo el libro. El autor (en el caso de la creación artística) actúa dentro del marco de las condiciones históricas, técnicas, tecnológicas, estéticas y éticas dentro del que se mueve, y realiza una serie de decisiones guiadas por su voluntad. Si bien alguna de las construcciones puede ser inventadas o ideadas por quien las emplea, en su mayor parte forman parte de las circunstancias históricas o sociales.

Así, comienza por realizar un amplio estudio de estas constricciones, de las cuales las psicológicas son especialmente relevantes para el arte y en particular el estilo musical. Son aprendidas por los compositores y ejecutantes, críticos y oyentes y forman parte por lo tanto del lenguaje común, tácitamente adquirido, de los intervinientes en la creación musical en un sentido amplio. La labor del analista del estilo (un musicólogo en el más amplio sentido de la palabra) es intentar alcanzar un conocimiento satisfactorio de las constricciones de un estilo, dentro de las cuales se puede contextualizar una obra de arte, una pieza musical o un género.

Las constricciones están además jerarquizadas: las hay referidas a toda una cultura, de una época, de un movimiento, de la obra de un compositor individual e incluso a las constricciones características de una única obra de arte. Así, las divide en leyes (constricciones transculturales o universales), reglas (intraculturales y dentro de las que se mueven el discurso más habitual del estilo) y estrategias (elecciones compositivas dentro de las posibilidades que marcan las reglas). Las estrategias podrían convertirse posteriormente en reglas (Meyer cita el ejemplo de la Novena Sinfonía de Beethoven, que marcó el estilo del sinfonismo posterior). Estas constricciones particulares (estrategias) se pueden agrupar según su frecuencia en dialecto, lenguaje particular y estilo intraopus.

El segundo capítulo, el que verdaderamente interesa a nuestro propósito presente, trata del análisis estilístico, que tiene como meta *describir los modelos reproducidos en un grupo de obras, descubrir y formular las reglas y estrategias que forman la base de esos modelos y explicar, a la luz de estas constricciones, cómo las características descritas están relacionadas entre sí*. (op. cit., p. 69) El conjunto analizado puede constar de las obras de un único compositor, de un grupo de compositores, de la misma área geográfica, de un género, obras escritas para algún segmento socialmente definido de una cultura, para algún fin utilitario,

obras escritas a lo largo de un periodo de tiempo en un mismo área cultural, o la música de una civilización entera.

El análisis comienza con la clasificación, que se basa en el reconocimiento de que en algún repertorio se pueden reproducir relaciones y rasgos particulares. Para esto se aíslan obras o fragmentos y se tratan como entidades aislables, agrupando las entidades como miembros de alguna clase de sucesos. Ejemplos de estas entidades podrían ser los acordes, motivos de una tipología particular, tipologías melódicas, etc. Estas relaciones de clase son más sincrónicas que diacrónicas.

La historia, sin embargo, añade una dimensión histórica al análisis del estilo. La clasificación anteriormente propuesta no puede ser ajena a las condiciones históricas. Así, Meyer pone el ejemplo de que *los compositores de canto gregoriano no podían no ser armonistas* del mismo modo de Julio César no podía ser fumador, o sea, porque esta elección no estaba dentro del marco de sus constricciones. Así, las relaciones entre clasificación e historia son bastante intrincadas.

La clasificación es básicamente descriptiva, nos dice qué rasgos aparecen, pero no por qué. El objetivo del análisis es más ambicioso (op. cit., p. 77), ya que *busca formular y verificar hipótesis que explican por qué los rasgos característicos de un repertorio encajan y se complementan entre sí.*

En realidad, Meyer no llega a proponer una metodología concreta, sino que desarrolla un “esbozo analítico” en torno al estilo maduro de Wagner. A partir de los rasgos estilísticos comúnmente asociados con este compositor (uso de leitmotifs, cromatismo, modulación frecuente, texturas contrapuntísticas, etc.) sugiere algunas formas en las que estos atributos puedan estar relacionados. Más allá de si en dicho esbozo se dan las mejores explicaciones posibles, al autor le interesa *ejemplificar el tipo de argumento que, a mi modo de ver, ilustrarían el estilo del compositor, cultura, época o nivel jerárquico que fuera* (op. cit., p. 83). En cada caso la relación trazada se ha basado en una hipótesis, lo que plantea un método deductivo (enteramente opuesto, como hemos visto al de LaRue), ya que parte de un apriorismo. Por lo tanto estas hipótesis deben basarse en datos fiables, aunque esta condición no es suficiente (no todos los datos fiables sirven para proporcionar una hipótesis adecuada). En las ciencias humanas, la construcción de hipótesis se hace a partir de constricciones cambiantes en el tiempo, lo que las hace más problemáticas que las de las ciencias naturales.

Estas hipótesis guían a la observación y afectan a la diferenciación y agrupación de rasgos en una clasificación, lo que a su vez puede llevar a la modificación o cambio de las hipótesis (op. cit., p. 85). Como método para observar e identificar rasgos, Meyer postula como ideal (por haber resistido el paso del tiempo) el de *mantener constante algún rasgo o rasgos de un patrón y observar cómo varían otros entre estilos diferentes, normalmente emparentados.* Es en esta preferencia por el método comparativo donde más puntos de contactos hay entre las propuestas de LaRue y Meyer. Este método requiere utilizar constantes comparables para los otros parámetros: melodía, ritmo, textura, etc. Meyer sugiere tres formas de crear constantes y las ilustra en conexión con patrones melódicos:

- La ejemplificación de esquemas: en este sentido propone como ejemplo la búsqueda de relación entre un conjunto de melodías de diversa procedencia, en función de su parecido con un patrón melódico básico.
- La paráfrasis, el modelado y el préstamo: utilizadas para revelar patrones característicos a las obras de diversos compositores

- La transformación: que sería una paráfrasis en la que el analista modifica un pasaje compuesto en un estilo de una manera tal que se asemeje a otro, en otro dialecto.

En suma, todas estas estrategias generan hipótesis que deben comprobarse contra una muestra mucho mayor en el repertorio objeto de estudio, lo que conduce a la estadística, que estudia las correlaciones observadas y concatenaciones repetidas de rasgos. Los muestreos estadísticos presentan varios problemas que para el autor están lejos de ser resueltos:

- El carácter de la muestra
- El tamaño de la muestra
- Las marcas y la autenticación

2.2.3. Análisis auditivo

Al contrario que las demás facetas analíticas estudiadas hasta ahora, el análisis auditivo no constituye, o al menos no ha constituido hasta ahora, un campo independiente del análisis dentro del que se haya construido una propuesta metodológica completa y coherente. Sin embargo, la evidente importancia que tiene el hecho auditivo en el análisis musical (no por evidente siempre reconocida), hace aconsejable recoger aquí algunas ideas, conceptos y propuestas que han intentado promover la práctica del análisis de oído.

Así, Nagore (2004), señala que *el análisis no puede desentenderse de la escucha analítica, explícita o implícita. Esa escucha puede en algunos casos llevarnos a comprender y explicar mejor una obra musical que el estudio de la partitura*. Sin embargo, en el ámbito tradicional del análisis del repertorio clásico occidental, dominado por la partitura, no se suele aludir de manera explícita al uso de la audición. En gran parte, este uso ha sido originado y potenciado precisamente en aquellos terrenos analíticos que, por su naturaleza, no cuentan con el apoyo escrito. Por ejemplo, Nagore señala los buenos resultados que podrían dar los métodos de la etnomusicología (aplicada a menudo en repertorios que no cuentan con soporte escrito) para el análisis musical¹¹⁶. Y señala la paradoja de que nuestra capacidad de análisis auditivo sea menor que la de análisis visual. Menciona, como ejemplo de esta posibilidad, la reveladora experiencia de la comparación práctica, con alumnos de musicología del análisis de una obra de Debussy según un método visual (el análisis paradigmático de Nattiez (2007) y el análisis perceptivo de Irene Deliège, con un resultado muy favorable para el segundo¹¹⁷.

Precisamente es el trabajo de esta investigadora en psicología musical uno de los más interesantes en el campo que nos ocupa. Su trabajo partió de las normas de proximidad propuestas por Lerdahl y Jackendorff (ver 2.2.1), con una serie de experimentos en torno a la saliencia de determinados rasgos en cuanto a la audición musical, tanto en músicos como en no músicos. De ahí extrae su propuesta de *mecanismo de abstracción de "marcas" (mechanism of cue abstraction*, es decir, los procesos por los que los oyentes establecen determinadas divisiones en la música que escuchan, y que tiene de alguna manera, relación con el método que proponemos que activar el análisis auditivo en el aula (ver 3.4.4).

Las referencias a las relaciones entre análisis y audición aplicables al ámbito pedagógico de las enseñanzas musicales especializadas no son frecuentes. Las más habituales vienen relacionadas con el estudio de músicas de alta complejidad o en la que, de nuevo, la partitura no es un recurso disponible, como la música contemporánea o la electroacústica. Así Igoa (2007) propone, basándose en Cook (1987) el uso de análisis gráficos estructurales para encontrar *una vía de acercamiento que responda realmente al resultado sonoro*, lo que aplica a un repertorio tan complejo y exigente como el del compositor español Francisco Guerrero, que habitualmente es estudiado desde presupuestos estructuralistas o formales.

Otra ámbito en el que la audición se utiliza muy activamente como vía de comprensión musical (pudiendo llevar al análisis auditivo) es en la pedagogía aplicada a la enseñanza general (Primaria y Secundaria sobre todo). Aquí, la casi forzosa imposibilidad de utilizar la partitura puede convertirse en un arma poderosa para utilizar la audición sin ataduras. Varios centros ofrecen o han ofrecido asignaturas relacionadas con la audición en la enseñanza

¹¹⁶ Este tema ha sido tratado entre otros por Álamo y Lucas (2001).

¹¹⁷ Deliège, Irene, 1987 - "Le parallélisme, support d'une analyse auditive de la musique: vers un modèle des parcours cognitifs de l'information musicale. Application à *Syrinx* de Claude Debussy", *Analyse musicale* nº 9, 73-79., citado por Nagore (2004).

musical dentro de los planes de estudio de la formación de maestros y profesores de secundaria, como por ejemplo “Audición musical y su didáctica” en 3º de Magisterio, especialidad de Educación Musical en la Universidad de Almería, o “Metodología de la Audición Musical” como optativa en la Universidad Complutense de Madrid. En estos casos, la audición se realiza más dentro de lo que se conoce como “apreciación musical” (es decir, identificación de rasgos generales que permitan clasificar una obra) que del análisis musical propiamente dicho. En este sentido es especialmente significativo el trabajo de la profesora argentina de la Universidad de Buenos Aires M^a del Carmen Aguilar, autora de “Análisis auditivo de la música” (Aguilar y equipo, 1999), además de otras muchas publicaciones sobre estas cuestiones. “Análisis auditivo de la música” es una sistematización de su experiencia de cátedra sobre la enseñanza de la audición de música a personas sin experiencia previa (y su transferencia a otras áreas educativas) que abarca:

- Teoría
- Sintaxis
- Ritmo
- Temas y motivos
- Sistemas de relaciones de altura
- Textura
- Timbres
- Análisis de comentarios

Aguilar (2009) nos ofrece una interesante descripción de uno de sus talleres dirigidos a profesores de música en el que plantea sus conceptos a través de una metodología activa muy convincente. A través de la narración de tres clases consigue despertar *inquietudes de todo tipo en los asistentes y dar respuesta a la incógnita de por qué las materias “teóricas” suelen estar tan divorciadas de la práctica musical*, trabajando con ejemplos muy sencillas que permiten que cada profesor experimente por sí mismo las dificultades que observan en el alumnado y encuentre una guía para resolverlas, trabajando con la música misma (un enfoque que compartimos desde el IEM, ver 3.4.1). El análisis musical a través de la audición debería experimentar un auge por medio de la asignatura de “Análisis Musical” ofertada actualmente durante 2 años a los alumnos de Bachillerato Artístico en el itinerario de Artes Escénicas y Música. Esta asignatura, que debe impartirse fundamentalmente a partir de la audición, como consta en las directrices educativas correspondientes, debería hacer reflexionar a los docentes y a los Departamentos encargados de evaluar dicha asignatura en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) para encontrar vías de impartición que superen el campo de la apreciación musical y preparen a los alumnos para cursar estudios superiores en el ámbito musical y artístico.

A continuación resumimos varias aportaciones al campo del análisis (sobre todo de la forma musical) a partir de la audición, si bien hemos de señalar que no hemos encontrado ninguna dato que indique que estas fuentes son conocidas y menos utilizados en el ámbito de la docencia del análisis musical en España.

La “Sonología Auditiva” de Lasse Thoresen

Lasse Thoresen (2007) propone el término “Aural Sonology” (sonología auditiva) para un sistema de analizar música representada en fonograma, y no en partitura, especialmente indicada tanto para músicas que no usan partitura (como la electroacústica) como para *músicas en las que no hay una correspondencia sencilla uno-a-uno entre partitura y fenómeno auditiva (lo que es a menudo el caso de la música postromántica e impresionista y en contemporánea), aunque la música en la que esta correspondencia es evidente (por ejemplo, la*

música clásica occidental) no está exenta, mientras se represente como fonograma. Se pone en énfasis en lo que se oye, y no en lo que se ve. En este sistema es importante la teoría de las “intenciones del oyente”, que debe ser *identificada y practicada por el analista*. La Sonología Auditiva intenta conceptualizar y representar gráficamente lo que tiene sentido musical auditivo. Para ello se concentran en un tipo de escucha en particular, lo que el musicólogo François Delalande llamó “escucha taxonómica”, caracterizada por una tendencia a:

- distinguir unidades morfológicas grandes (secciones) y hacer una lista mental de ellas
- calificarlas lo suficiente para distinguir unas de otras
- fijarse en la relación de estas unidades
- intentar memorizar estos datos.

Así, según Delalande¹¹⁸ es posible representar estas ideas o imágenes gráficamente en el papel, lo que sirve como ayuda a la memoria y como herramienta analítica. En la Sonología Auditiva se concentra el trabajo en el análisis de formas musicales escuchadas, en los aspectos materiales y observables de la experiencia auditiva, basándose para ello en la experiencia del flujo temporal de las formas (Gestalt) escuchadas. Se concentran en las *isotopías generales* de:

- Campos temporales (*time-fields*): la segmentación temporal del discurso
- Capas: la segmentación sincrónica del discurso
- Forma dinámica: direcciones temporales y formas energéticas
- Forma temática: recurrencia, variación y contraste
- Transformaciones formales: *gestals* más o menos firmes y sus transformaciones.

En la apreciación auditiva de la forma se hace hincapié en las funciones formales, es decir, la relación de cada fragmento con el organismo completo, dentro del concepto de *forma orgánica* propuesto por Schoenberg (1990, ed. española). Este acercamiento a las formas *emergentes* es fundamentalmente diferente del de la forma como convención normativa. La diferencia está sobre todo en la actitud, se debe permitir que la música se presente en su propia forma y racionalidad al oyente, lo que presupone un oyente que deje en suspenso sus preconcepciones sobre la forma durante la primera escucha de una pieza y sólo después aplicar sus asunciones preconcebidas de la forma con sensatez y honestidad para impedir forzar a la música en un molde inadecuado, aceptando, en una paráfrasis de Pascal, que “el oído puede tener razones que la mente razonadora aún no entiende”.

La Sonología auditiva ha desarrollado tres enfoques a la forma en tres aspectos diferentes:

- Funciones que crean forma (formas dinámicas)
- Procesos que crean forma (formas basadas en recurrencia y contraste)
- Transformaciones que crean forma (formas que contrastan *gestals*)

***Escuchando la forma: Análisis musical con y sin partitura*¹¹⁹ de M. Santa**

Rodgers (2010) realiza una reseña del libro de texto de Santa, que parte del descubrimiento personal de que *mucho de lo que había aprendido sobre música con la partitura podía haber sido aprendido mucho más fácilmente sin ella, y que, más que cualquier otra cosa, la comprensión de las formas musicales es lo que hace posible la internalización de*

¹¹⁸ Delalande, F. (1998). “Music Analysis and Reception Behaviours: SOMMEIL by Pierre Henry.” *Journal of New Music Research*, Vol. 27, no. 1-2., citado por Thoresen (2007).

¹¹⁹ Santa, Mathew (2010): *Hearing Form: Musical analysis with and without the Score*, New York, Routledge, citado por Rodgers, 2010.

estas formas". Así, plantea en su libro actividades para identificar finales de frase, cadencias, progresiones, modulaciones, secciones y formas con y sin partitura, yendo de lo más simple a lo más complejo a lo largo de sus ocho capítulos. Rodgers valora positivamente este objetivo, ya que entiende como más útil el acercamiento a los materiales musicales (tal como se perciben) que a cómo los llamamos (su conceptualización), así como la inclusión de estilos como el rock o el jazz y de grabaciones en una página web adyacente, y otros materiales de apoyo.

Santa utiliza un "estilo de diagrama de frase" ("style of phrase diagramming"), que es muy parecido a los esquemas formales habituales, pero con algunas partes sin rellenar. La metodología consiste en que los alumnos escuchan la pieza mientras ven la partitura y marcan puntos cadenciales estratégicos, y luego usan esta información para completar un diagrama presentado en el libro. Estos diagramas también se utilizan para el entrenamiento auditivo, rellenando el esquema sin partitura, como en el siguiente ejemplo:

Homework Assignment 1.2: Listen to Schubert's "Kennst du das Land?"

Diagram illustrating a homework assignment for Schubert's "Kennst du das Land?". The diagram shows two musical phrases with labels a1, b1, c1, d1, e1 and a2, b2, c2, d2, e2, and their corresponding chord progressions. The first phrase is marked with a colon and a dot. The second phrase is marked "(slower)".

1. The rolled chord in m. 17 is composed of the notes F, A, B, and D₄. What kind of harmony is this? _____

Figura 67. Tarea de análisis auditivo en "Hearing Form" (Santa) (Fuente: Rodgers 2010)

Como vemos, el libro trata la audición en el análisis como herramienta auxiliar (junto a la partitura), así como análisis auditivo en el sentido estricto. Sus diagramas incompletos pueden ser eficaces como guía a la exploración auditiva, si bien no dejan de ser un "entrenamiento" de reconocimiento de elementos parciales, que impiden, por su naturaleza, plantear de lleno la crucial cuestión de la creación de conceptos formales de manera autónoma. Con este metodología (si no se combina con otras), el alumno se limita a "adivinar" las respuestas correctas dentro de un esquema mental preestablecido por el propio diagrama. En nuestra opinión, es aún más importante utilizar una metodología que permite la creación de esquemas desde cero, a partir de la propia percepción del alumno, sin dar excesivas guías que limiten el uso de la intuición musical.

De esta manera, Rodgers critica su uso de determinados conceptos y nomenclaturas utilizadas de una manera excesivamente restrictiva o idiosincrática del autor (por ejemplo, del término "cadencia", que aplica en la práctica a cualquier sucesión dominante-tónica). Diferentes autores utilizan los mismos términos de manera distinta, y si se quiere impedir que el método utilizado tenga una validez restringida al propio aula, esta variable debe ser tomada en cuenta. Si la metodología permitiera más flexibilidad, esto no sería importante, ya que cada

profesor podría en cada caso proponer otros términos o conceptos. Por lo tanto, creemos que es esencial que la metodología utilizada permita una utilización flexible y contextualizada en cada caso. El hecho de que se proporcionen respuestas “correctas” en cada caso no hace sino acuciar el problema.

Rodgers apunta también que el método de Santa hace demasiado énfasis en las dimensiones pequeñas, con lo que se corre el peligro de que los estudiantes tengan la impresión *de que las obras son sucesiones de cadencias rápidas antes que largos arcos hacia metas importantes* (Rodgers, 2010), y apoya su tesis con citas de autores tan importantes como los ya citados Cook, Hepokosky y Darcy. En un ejemplo en concreto, Rodgers identifica hasta 12 puntos problemáticos en las “respuestas correctas” de un análisis de 55 compases.

Santa sí que da directrices para que los alumnos realicen diagramas desde cero, si bien los proporciona de una manera genérica, por lo que parece que quiere por un lado que trabajen de una manera muy dirigida (rellenando huecos concretos en un diagrama del libro) y que por otro lado hagan autónomamente los esquemas, y sin la ayuda del profesor. Rodgers propone un método más incremental, de manera que poco a poco vayan alcanzando más autonomía en la realización. Nosotros opinamos que sería preferible un enfoque en el que el profesor guíe desde el principio el proceso que harían los alumnos en grupo conjuntamente (aprovechando las fortalezas auditivas de cada uno, y compensando sus respectivas debilidades), si bien es difícil dar una metodología paso a paso en forma de libro, ya que cada grupo tendrá una dinámica diferente.

Finalmente, Rodgers critica la falta de referencias a estudios sobre forma y análisis, entre los que cita a Caplin, Agawu y los ya citados Hepokosky y Darcy. Por lo tanto, el libro de Santa supone una propuesta muy interesante que abre caminos más que los cierra, y que nos han supuesto un estímulo importante en la configuración de nuestra propia propuesta didáctica (ver 3.4.4).

2.2.4. Técnicas formales de Análisis Musical

Los enfoques “formales” de análisis (que no debemos confundir con las técnicas de análisis formal ya estudiadas (en 2.1.2) suponen para Cook (1987) *cualquier tipo de análisis que supone codificar la música en símbolos y deducir la estructura musical del patrón de estos símbolos*¹²⁰. Esto, en sus formas más sencillas, incluye las técnicas tradicionales de análisis formal (o las taxonomías más sofisticadas de LaRue (2.2.2), pero las técnicas que comentaremos trabajan con símbolos a un nivel mucho más detallado, y no se refieren necesariamente a la forma musical.

Lo más significativo en estas técnicas, según Cook (op. cit.) es su actitud básica hacia la estructura musical, en particular la creencia en que toda forma musical es la expansión de una estructura seminal de algún tipo que procede jerárquicamente según ciertas reglas más o menos estrictas; y la tarea del analista es descubrir y definir dichas reglas. De esta manera no se tienen en cuenta los aspectos psicológicos (las expectativas del oyente) o los aspectos estilísticos: cada obra se analiza en sus propios y abstractos términos.

Los enfoques formales son particularmente fuertes en los EEUU, y han sido desarrollados a partir de la teoría de la música serial de Milton Babbitt y George Perle (un estilo musical especialmente afin a la especulación teórica). Ellos mostraron cómo la música serialista estaba determinada por relaciones estructurales formadas por el complejo de series en sus transformaciones (inversión, retrogradación y transposición). Como nuestras propuestas no están diseñadas en torno a este estilo musical, sino sobre el repertorio tonal occidental, no realizaremos una descripción detallada de este sistema, que ha resultado extraordinariamente influyente en el campo del análisis de la música contemporánea.

El complejo serial al que hemos aludido es una estructura puramente abstracta que existe independientemente del tiempo musical (forma parte de los aspectos “precomposicionales”), y en esta línea algunos de los principales formalistas del serialismo intentaron reformular el ideal schenkeriano en términos de lógica simbólica para extender su aplicación a cualquier tipo de música. Así, para autores como Boretz (citado por Cook, op. cit.) analizar música significa diseñar una serie de reglas formales que muestren como la estructura de una obra puede ser reconstruida a partir de las discriminaciones elementales de altura y tiempo que son propias de toda música. Evidentemente, estos métodos suponen una reacción extreme frente a las descripciones filosófico-literarias de los analistas románticos y buscar la solución en el lenguaje y método científico. Así, dice Babbitt (citado por Cook, op. cit.) *sólo hay un lenguaje, un tipo de método para la formulación verbal de “conceptos” y el análisis verbal de estas formulaciones: el lenguaje “científico” y el método “científico”*.

Si bien este método no ha sido muy exitoso en su aplicación al repertorio tonal básico, sí ha recibido más atención en referencia a la música antigua, la de culturas extraeuropeas, y sobre todo a la música contemporánea, y en particular el análisis de teoría de conjuntos.

El análisis de teoría de conjuntos (Allen Forte)

Forte (un reconocido especialista schenkeriano) diseña, en su intento de *establecer un marco para la descripción, interpretación y explicación de cualquier obra atonal*¹²¹ (citado por Cook,

¹²⁰ “...any kind of analysis that involves coding music into symbols and deducing the musical structure from the pattern these symbols make” (op. cit, p. 116).

¹²¹ Forte, Allen (1973): *The structure of atonal music*, Yale University Press.

op. cit., pp 124ss), un método sistemático para la exploración interválica de una obra con herramientas tomadas de las matemáticas. El método básico consiste en dividir una obra en unidades de sentido y examinar los conjuntos de alturas contenidos en las mismas, asumiendo que las diferencias de octava no cuentan. Estos conjuntos de alturas (o clases de alturas, *pitch classes*) se abstraen de las notas concretas y se relacionan principalmente por tres vías: por inclusión literal (el conjunto a contiene las alturas del conjunto b), por inclusión por transposición (a contiene las alturas de b transportadas a algún intervalo), por inversión (a contiene las notas de b invertidas) o por complementación (a contiene las alturas que no contiene b).

La base del análisis de teoría de conjuntos es un listado de todas las posibles conformaciones de clases de alturas que pueden aparecer en cualquier obra convertidas en cifras y abstrayendo las notas concretas, numerándolas de 0 a 11. En la práctica, sólo se consideran conjuntos entre 3 y 9 notas (entre las 12 posibles en la escala cromática, obviando el único conjunto posible de 1/12 notas y los muy escasos de 2/11 notas), y se hace abstracción de sus transposiciones e inversiones. Así, los posibles conjuntos [0,1,2,4], [1,2,3,5] y [0,11,10,8] son en realidad el mismo (por transposición e inversión respectivamente). Así, el total de *pc sets* (conjuntos de clases de alturas) entre 3 y 9 notas es de 208 en total. Forte da un conjunto completo de reglas para extraer todas las posibles combinaciones de *pc sets* en lo que llama sus “formas primarias”, es decir, la que contiene el número más simple posible para describir su estructura interválica, comenzando por 0.

Una vez extraídas las *pc sets* de la obra o fragmento, podemos empezar a describir sus mutuas relaciones de variadas formas que sean analíticamente significativas, por medios de constructos como las *relaciones “Z”* (pares de *sets* que contienen el mismo vector) o los *complejos de sets* que denomina “K” y “Kh” (conjuntos de *sets* relacionados porque sus intervalos forman parte de un complejo mayor que los engloba, con un número total de 114).

Como ejemplo podemos ver un extracto del análisis de Forte de una pieza atonal de Stravinsky:

The image shows a musical score for three staves, likely from the piece 'Excentrique' by Stravinsky. The score is annotated with Forte's set theory analysis. Above the staves, there are boxed numbers 14, 16, and 18, which correspond to Forte's primary forms. Brackets and lines connect specific notes or groups of notes across the staves to these numbers, indicating their classification. For example, the first staff has notes grouped as 4-11, 4-11, and 4-7. The second staff has 4-8, 4-8, 5-3, and 6-23. The third staff has 4-6, 4-14, 5-3, 5-218, and 6-211. The bottom staff has 4-23. The analysis shows how the same set classes are used in different contexts throughout the fragment.

Figura 68. Fragmento del análisis de teoría de conjuntos de “Excentrique” de Stravinsky, por Allen Forte (Fuente: Cook, 1987, p. 139)

Forte divide el fragmento por unidades de sentido (en el sentido tradicional del término) y descompone su altura en conjuntos, los cuales clasifica según su tabla y relaciona entre sí, en lo que llama una “partitura condensada” que omite repeticiones inmediatas, la instrumentación, los ritmos, dinámicas, etc., o más exactamente las incluye por implicación, ya que el resto de relaciones más comúnmente observables forman la base de su segmentación.

Es por lo tanto un sistema que desarrolla su método analítico sobre las relaciones de alturas en el sentido más abstracto del término.

Finalmente, Forte establece las “asociaciones” entre los distintos fragmentos analizados, tanto si su estructura está conectada o si tienen al menos un conjunto explícito en común. Si bien hasta aquí la formulación del sistema es tan “formal” que podría ser realizado por ordenador (lo que sería la prueba última de la excelencia de un método dentro del paradigma formalista), Al aplicar esta regla, Forte procede de una manera no tanto “lógica” como analíticamente apropiada, utilizando su método heurísticamente, como mecanismo para establecer posibles relaciones que expresen significación musical, como por ejemplo en este esquema:

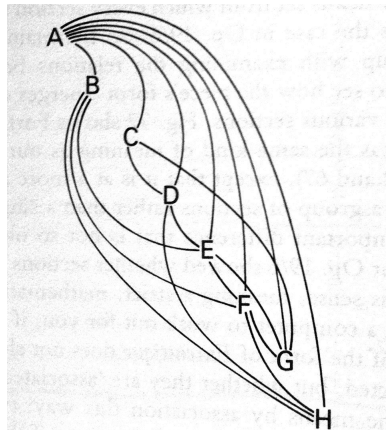


Figura 69. Esquema formal de “Excentrique” de Stravinsky según el análisis de teoría de conjuntos de A. Forte. Las letras representan las diversas secciones de la obra y las líneas entre ellas representan sus mutuas asociaciones. A, por ejemplo, se relaciona con todas las demás, mientras que D sólo lo hace con A, C, E y H. (Fuente: Cook, 1987, p. 146)

Todo el proceso parece estar presidido por una pretensión objetiva y científica, pero Cook resalta que, precisamente el paso inicial, la segmentación de la obra en secciones a las que luego se aplica el método analítico, es una decisión puramente musical, lo que, en sus términos, no constituye en absoluto un defecto, puesto que lo que da valor a un sistema analítico no es su metodología más o menos científica, sino la validez y utilidad de sus resultados musicales.

El análisis paradigmático (Nattiez)

Este sistema de análisis tiene sus raíces en la semiótica musical y se originó en Francia, en cuyo ámbito lingüístico de influencia sigue teniendo importancia. La semiología, en general, estudia los signos. La rama que dio lugar al análisis paradigmático no se concentra tanto en el “significado” de los signos, sino en los bloques de sentido y su distribución (por esto a veces se denomina “análisis distribucional”). Por lo tanto, consiste esencialmente en dividir una obra en unidades significantes dentro de la propia pieza y descubrir los principios que gobiernan esta distribución. El enfoque es evidentemente similar el del análisis de conjuntos, si bien se realiza por medios diferentes, que, si bien implican un aparato teórico y terminológico complejo y abstruso, puede ser comprendido en sus aspectos esenciales en términos musicales (Cook, 1987, pp. 151 y ss).

La principal figura del análisis paradigmático en sin duda Jean-Jacques Nattiez, que propuso el método en 1975 y ha venido publicando análisis y artículos sobre el tema, que han sido traducidos al inglés, alcanzando notoriedad y seguidores en el ámbito anglosajón. En España este sistema es mencionado en los artículos de Nagore (2004) y Sobrino (2005), entre otros, y

se publicó un análisis paradigmático de Nattiez en el monográfico que dedicó *Doce Notas* al análisis musical en 2007.

En su forma más básica, el análisis paradigmático reconfigura la partitura alineando verticalmente las diferentes apariciones de un motivo, y creando una columna para cada uno de los motivos básicos, o “encabezados paradigmáticos” en la exigente terminología de Nattiez, de manera que si se lee el gráfico de izquierda a derecha y de arriba abajo se reconstruye la obra original, y si se hace verticalmente por columnas se “explicitan” las diferentes variantes motívicas:

Figura 70: Análisis paradigmático de la variación 11 de una obra de W. Byrd, realizado por Elisabeth Morin (Fuente: Cook, 1987, p. 157)

De esta manera, el análisis paradigmático consigue sacar a la superficie relaciones que puede estar ocultas en la partitura. La primera fase, análisis “paradigmático”, consiste en extrapolar las unidades significativas en la música. La segunda, el análisis “sintagmático”, analiza la distribución de las unidades paradigmáticas en el tiempo para descubrir las reglas que la gobiernan.

En el análisis de los temas iniciales de los Preludios del 1º libro de Debussy, Guertin (citado por Cook) extrae una lista simbólica de relaciones sintagmáticas que puede ser presentada en forma de fórmula generativa:

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
X'	ϑ	Y	Y	X'M	Y	Y	X'	UM UM Y	Y	Y	X'
U	*	U	U	ϑ	*	U	U		U	U	
U			U								
U			U								
U+		U' U' U'	ϑ'+ ϑ'+ *	ϑ' ϑ' *					ϑS' ϑS' ϑS' ϑS' *		
								Z			Z
							ϑ	ϑ			ϑ
							*	*			*
				X ₂							
				Y ₂							
				V							
				V'							
				*							

Figura 71: Tabla simbólica de análisis semiótico de los temas del 1º libro de Preludios de Debussy (Guertin). Los números romanos indican cada Preludio. Los símbolos indican: X-unidad inicial, X1-variante dentro del mismo rango de sonidos, Y-variante que extiende el rango de sonidos, U-repetición reducida, basada en el primer fragmento de la unidad precedente, ϑ – versión transportada de U. (Fuente: Cook, 1987, p. 169)

Esta tabla representa los patrones de relaciones en cada Preludio, haciendo abstracción de las notas concretas, a partir de una unidad inicial (X).

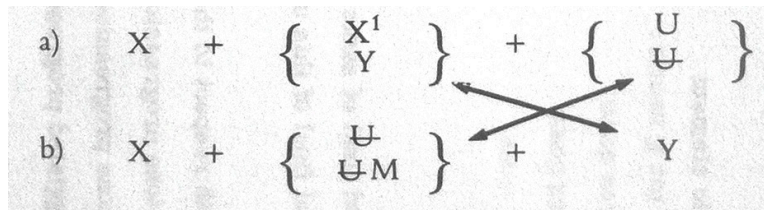


Figura 72: Regla generativa del análisis semiótico de los temas del 1º libro de Preludios de Debussy (Guertin). Los números romanos indican cada Preludio. Los símbolos indican: X-unidad inicial, X1-variante dentro del mismo rango de sonidos, Y-variante que extiende el rango de sonidos, U-repetición reducida, basada en el primer fragmento de la unidad precedente, ϑ – versión transportada de U. (Fuente: Cook, 1987, p. 169)

La regla generativa extraída por el analista establece el tipo de procedimientos compositivos seguidos por Debussy en el conjunto de la obra, en lo que casi constituye una fórmula matemática. La regla a) puede leerse de la siguiente manera: un tema del Libro 1 de Preludios de Debussy se forma de una unidad inicial seguido de una repetición que puede estar en el mismo rango de alturas o bien extenderse y una repetición reducida de lo anterior que puede o no estar transportada, y la regla b) dice básicamente que el orden de los dos últimos factores puede cambiar (con alguna modificación) (Cook, 1987, p. 169). Esta descripción es sintomática tanto de los puntos fuertes como de los débiles de esta metodología. Por un lado, uno podría pensar que las conclusiones alcanzadas no requieren tanto esfuerzo de formalización, puesto que fácilmente pueden coincidir con las apreciaciones intuitivas de un analista (o incluso de un músico no especialmente practicante del análisis). Por el otro, precisamente es esta metodología tan explícita y sistemática la que permite establecer de manera muy clara este tipo de intuiciones, dándoles la fuerza de la comprobación metódicamente realizada.

Cook (op. cit.) plantea dos objeciones fundamentales al análisis semiótico. La primera se refiere a que el proceso de segmentación en el que se basa el sistema no tiene bases objetivas (al igual que pasaba en el análisis de conjuntos). La segunda es que el análisis semiótico de este tipo hace descansar el significado musical puramente en términos de patrones abstractos de símbolos, fuera de la experiencia auditiva, o incluso, de lo que comúnmente se denomina “sentido musical”. Por lo tanto, ve mayor o menor interés en su aplicación a unas músicas que a otras, en función de, precisamente, el interés musical de cada obra. Así, Nattiez considera que el verdadero valor del análisis paradigmático-sintáctico está en el examen comparado de un repertorio de obras, es decir en el análisis del estilo musical.

En una revisión posterior, Cook (1996), inserta el análisis paradigmático en la corriente más general del análisis semiótico, si bien es más sintáctico que propiamente semiótico, y constata cómo los planteamientos teóricos de Nattiez, en principio muy estrictos, se han ido suavizando con el tiempo, transfiriéndose su rigor a los aspectos meta-analíticos más que a los analíticos.

El análisis computacional

En el centro de todas los sistemas formales de análisis está la posibilidad (o el ideal) de que el proceso de datos o las conclusiones a alcanzar puedan ser realizados por ordenadores. La revista *Journal of Mathematics and Music* dedicó en 2010 un número especial al análisis computacional, en el que se pidió a todos los contribuyentes que analizaran una misma pieza, el Cuarteto nº 1 de Johannes Brahms desde diversos puntos de vista: análisis estructural, motivico, semiótico, comparativo, reductivo, armónico, relacional y otros (la lista de técnicas muestran que, en rigor, el análisis computacional no es un sistema analítico en sí, sino que agrupa las diversas implementaciones por ordenador que pueden darse de distintas metodologías). La presentación de Anagnostopoulou y Buteau (2010), nos permite identificar las características y retos principales de esta rama de estudio, a la vez que dan una panorámica del desarrollo reciente de esta disciplina

Partiendo de la clásica definición de “análisis musical” de Bent (*New Grove*, ed. 1980), las autoras encuentran que se abren posibilidades a esta sub-rama del análisis, ya que en ella se definen el objeto del análisis (la obra musical) y el método principal (la comparación, basada en la similitud). A partir de ahí, se identifica este tipo de análisis dentro del nivel neutro de Molino-Nattiez (ver 2.2), y, por supuesto, dentro del paradigma cientificista del análisis. Los objetivos del análisis computacional musical (CMA, en sus siglas inglesas) pueden ser varios:

- El CMA puede producir resultados musicológicamente interesantes
- La formalización del proceso analítico puede ser igual de importante, como modelado de una actividad humana. En este sentido puede haber diversos grados de formalización, desde un análisis asistido por ordenador a un análisis totalmente automatizado.
- Se puede utilizar como ayuda al analista para realizar cálculos complejos
- Se puede utilizar para validar metodologías computacionales en un dominio abstracto y complejo como la música.

Las autoras distinguen el campo del CMA del de la recogida de información musical (MIR, en sus siglas inglesas), que intenta seleccionar características o patrones específicos en grandes cantidades de música para clasificarlas, compararlas o hacer algún tipo de juicio. Existen variadas aplicaciones en la vida real del MIR, a menudo con uso comercial.

El gran reto es combinar la objetividad de la informática con la naturaleza interpretativa del análisis musical. Las autoras consideran que ello es posible, y que en el número citado de la revista se muestran varios enfoques válidos.

Otra de las cuestiones importantes es el papel del analista ¿Puede ser eliminado, creando sistemas inteligentes que analicen música sin intervención humana? En este caso, las autoras consideran que ello no es posible aún, ya que en todos los trabajos presentados el programador/analista tiene que tomar decisiones de algún tipo. Como obstáculos principales para el desarrollo del CMA identifican:

- La división entre la representación simbólica del análisis y la señal de sonido
- La falta de énfasis en los problemas de representación
- La plétora de enfoques sin interrelación entre ellos
- La falta de conexión con el campo del análisis musical más tradicional
- La evaluación musical de los resultados de un sistema

Como conclusión, se constatan los avances en la materia, acercándose mucho al “nivel neutro” de Nattiez, pero también la dependencia del factor humano y la necesidad de que la comunicación entre investigadores de cómo fruto una disciplina más homogénea.

2.2.5. Análisis psicológico y cognitivo

El análisis psicológico, en general, aborda sobre todo el nivel estésico de la tripartición de Molino-Nattiez (ver 2.2.2). Es un campo vasto que ha experimentado un crecimiento extraordinario en las últimas décadas y que abarca metodologías y paradigmas analíticos muy diferentes.

Podemos distinguir dos puntos de vista esencialmente diferentes dentro de este campo. Por un lado una serie de autores provenientes sobre todo desde el campo del análisis musical han intentado desarrollar sistemas analíticos basados en la figura del oyente, o más exactamente, basándose en una figura “ideal” de oyente experimentado que en última instancia es el propio analista. Más allá del ejemplo básico de Schenker, esta corriente ha sido especialmente desarrollada por autores como Leonard B. Meyer, y la denominaremos “enfoques psicológicos del análisis”.

Por otro lado, y desde el campo de la psicología cognitiva se han realizado estudios acerca de la percepción real de oyentes concretos, muy relacionado con los estudios experimentales de la psicología. Llamaremos a este campo “análisis cognitivo”.

Enfoques psicológicos del análisis

Cook (1987b) redacta un artículo para *Music Perception* que establece algunos puntos esenciales de las relaciones entre análisis y oyente en cuanto a la forma musical. Diferencia claramente entre los análisis que explican la estructura de una obra basándose en el examen de la partitura y el efecto sobre la audición. En primer lugar, la percepción temporal del oyente no es lineal, ya que, al contrario que en el tiempo del reloj, *el tiempo musical es subjetivo y varía con el contenido musical*. Así, una división basada en duraciones de compases o segundos no es representativa del efecto perceptivo que el oyente experimente.

En primer lugar, examina las relaciones entre el concepto tradicional de análisis formal y la audición. Los experimentos que menciona indican que, si bien es posible instruir a los oyentes para que escuchen una obra de manera estructural según la teoría tradicional de la forma, éstos sólo lo realizan cuando se les indica específicamente que escuchen de esta manera, y que la audición más habitual es más líneal (y psicológica) que estructural. Y define la audición psicológica: *Psicológicamente, la forma es en este sentido la consecuencia de todos los parámetros del diseño musical*¹²². Esta importante conclusión nos ha ayudado a redefinir nuestro concepto de “análisis formal” (3.4.2) y nuestra propuesta de aplicación al análisis auditivo (3.4.3), de una forma que debilita, o incluso elimine, las distinciones entre “forma” y “contenido”.

A continuación repasa los métodos que proponen sistemas analíticos basados en principios psicológicos, como los de Schoenberg y Schenker (Cook, 1987b). Sin embargo, estas propuestas no necesariamente están basadas en la psicología de la percepción auditiva, para lo que ofrece el soporte experimental (Cook 1987c) que reseñamos más adelante. Más bien, en su opinión, Schenker *inventa* una nueva manera de escuchar la música, más que basar su análisis en cómo escucha un oyente normalmente. Por lo tanto, este sistema (y muchos de los sistemas de análisis tradicionales) se realiza sobre la experiencia del lector, cuya experiencia auditiva pretende modificar. *Y el análisis se verifica no cuando expresa la percepción de las*

¹²² “Psychologically, form is in this sense the consequence of all the various parameters of the musical design”.

notas en la partitura, sino cuando el lector elige aceptarlo como una interpretación satisfactoria de la composición. (Cook, 1987b, p. 28).

En la misma época en la que escribe este artículo sale a la luz su fundamental *A Guide to Musical Analysis*, que representa el primer intento de presentar sistemáticamente y con cierta extensión las diferentes metodologías analíticas existentes, más que en exponer su propio método de análisis. En su exposición de los “acercamientos psicológicos al análisis” (Cook, 1987, cap. 3), empieza por distinguir éstos de dos sistemas similares pero no propiamente psicológicos. El análisis schenkeriano, si bien pretende ser psicológico, sería más bien “fenomenológico”, es decir, que pretende explicar la música como experiencia humana de una manera abstracta, eliminando todo lo que no pertenece a esa experiencia. Sin embargo, los analistas propiamente fenomenológicos, como Clifton¹²³, realizan este proceso de una manera mucho más rigurosa y general, presentando cómo una obra modela el espacio y el tiempo. Este enfoque, según Cook, tiende a llegar a conclusiones muy obvias de una manera muy laboriosa, porque no pretenden analizar una obra en concreto, sino descubrir las propiedades generales de la experiencia musical *per se*.

Los autores que han basado su obra en principios psicológicos explícitos (sobre todo en los principios de la Gestalt o de Freud) han intentado en realidad distinguir la función psicológica de la realización artística. La principal figura en este campo es el ya mencionado Leonard B. Meyer con su teoría de la implicación-realización.

Para Meyer la música consiste principalmente en patrones, y describe la emoción y significado de la música (a los que alude en el título uno de sus libros publicados en español (Meyer, 2001) en términos de estos patrones. Se basa en las teorías psicológicas en boga en los años 50 (la edición original es de 1956, casi 50 años antes de la edición española) que explicaban las emociones en términos de la frustración de las expectativas, o más exactamente como la inhibición de la tendencia a responder a estas expectativas. Así, su análisis musical se basa en analizar lo que el oyente espera que ocurra en cada momento y compararlo con lo que ocurre en realidad. Estas expectativas están determinadas por dos cosas:

- Un conjunto de normas que hacen que el “oyente competente” (término recurrente para Meyer) interpreta lo que oye. Esto constituye una especie de lenguaje que sólo comprenderá el oyente que conoce un estilo determinado
- Los patrones que produce la música cuando se interpreta según estas normas.

Por ejemplo, en la música tonal una estructura armónica que empieza y acaba en tónica es cerrada, el oyente no espera continuación. Sin embargo, una secuencia que no acabe en tónica está abierta y esto “implica” (el término que Meyer ha adoptado posteriormente) una continuación. Estas nociones de “expectativa-continuación” o “implicación-realización” pueden aplicarse a cualquier estilo, con contenidos diferentes, y evidentemente esto genera un particular interés por la definición de estas normas de estilo que Meyer desarrolla posteriormente y que nosotros hemos desarrollado más arriba (ver 2.2.2).

Los aspectos principales que analiza son el sentido de unidad y coherencia en la música, centrados en la música tonal, por ser el estilo en el que mejor podemos definir sus normas estilísticas. La representación gráfica de sus análisis es comparable a la schenkeriana, con algunas diferencias sustanciales:

¹²³ Su principal publicación es *Music as Heard: a Study in Applied Phenomenology*.



Figura 73: Análisis según el modelo de implicación-realización de Leonard B. Meyer de los c. 1-12 de la Sonata "Los Adioses" de Beethoven. (Fuente: Cook, 1987, p. 82-83)

Meyer sintetiza las notas principales de su análisis de una manera similar a la schenkeriana, y dispone los distintos niveles de análisis verticalmente, pero conserva en la parte inferior la partitura original bajo la que están situados los signos del análisis rítmico que ya estudiamos en 2.2.1, y organiza la síntesis en unas cabezas y puntas de flecha que indican, precisamente los patrones de implicación-realización, según el principio general de que *los patrones tienden a continuarse hasta que se vuelvan tan completos y estables como sea posible*.¹²⁴ Algunos de estos patrones son el de "hueco-relleno" que dice que *un intervalo disjunto se puede entender como un elemento incompleto –un hueco-, lo que implica que la nota o notas sobre las que se salta se presentarán a continuación*.¹²⁵

Este tipo de patrones no se presentan directamente en la música, sino que son elaborados en la superficie musical de una manera análoga a las "prolongaciones" schenkerianas, y se hacen tanto en los aspectos melódico-armónicos, sino también en el aspecto rítmico que ya hemos descrito anteriormente. Para Cook (op. cit.) ambos métodos son complementarios, puesto que el schenkeriano tiende a clarificar la continuidad armónica a gran escala suprimiendo los contrastes superficiales, mientras que el de Meyer es muy útil para observar estos últimos, y en especial los rítmicos, y es más útil para la observación de fenómenos que para la generalización y explicación.

Análisis cognitivo

Si bien muchos autores se refieren a la importancia de la percepción auditiva en el análisis, Cross (1998) critica que son muy escasas las referencias a los hallazgos empíricos y científicos de la psicología musical, que de hecho parecen indicar que la percepción musical, lejos de ser "voluntaria" y sujeta a un conocimiento teórico previsto (como por ejemplo sostienen Cook y

¹²⁴ Meyer: "Explaining Music", p. 130, citado por Cook (1987).

¹²⁵ Meyer, op. cit. p. 144.

Meyer, entre otros), suele ser *más o menos involuntaria o “reflexiva”, y necesariamente implica procesos no conscientes.*

Cross critica lo que llama una psicología “popular” de la música, basada en todo caso en la percepción “musicológica”, y que por tanto parte de la autoridad teórica del analista, si bien concede que la teoría musical supone una clara utilidad, al menos para proporcionar hipótesis que puedan ser comprobadas empíricamente. Por lo tanto puede caracterizar adecuadamente el proceso auditivo del analista, pero no las experiencias musicales del oyente de educación media pero sin educación musical específica. En su lugar propone la empírica y sistemática que estudia la percepción musical real y aboga porque esta “psicología popular” sea reemplazada por la ciencia cognitiva (con su aparato científico y experimental) como base del análisis musical.

La psicología cognitiva parte de aportaciones fundamentales como las de Imberty o Sloboda (cit. por Nagore, 2004). Como ya ha podido observarse, este campo tiene muchas conexiones con la ciencia empírica, y tiene su acomodo en Departamentos de Psicología de la música europeos como el de la Universidad de Liège y ha dado lugar a asociaciones como la ESCOM (European Society for the Cognitive Study of Music, www.escom.org), así como a diversas revistas especializadas (Music Perception, Psychomusicology, Journal of Research in Music Education Psychology of Music). La continua expansión de este campo llegará a buen seguro a ejercer una clara influencia en el campo del análisis musical en general; pero por el momento no parece que haya pasado de los departamentos de psicología a los de música, al menos en nuestro país, y sus textos fundamentales, como *The Musical Mind* de J. Sloboda, son una rareza entre nosotros, lo que en parte tiene que ver porque este tipo de estudios se alinea conscientemente del lado de la psicoacústica, percepción, visual o memoria, entre otros (Riess Jones, 2010), más que del análisis musical, y por lo tanto la mayor parte de los estudios ponen la percepción en general, y no la obra percibida, en el centro de la investigación.

2.2.6. Análisis semiótico o del contenido

Una de las corrientes más fecundas y novedosas del análisis musical en los últimos años se ocupa del “significado” de la obra musical, es decir de aquellas conexiones de sentido que se operan en los oyentes “competentes” de una obra musical o del *universo de opiniones, emociones, imaginaciones, conductas corporales efectivas o virtuales, valoraciones estéticas, comerciales o históricas, sentimientos de identidad y pertenencia, intenciones o efectos de comunicación (incluyendo los malos entendidos), relaciones de una música con otras músicas, obras o géneros, y con diversas partes de si misma, etc. que construimos con y a partir de la música* (López Cano, 2007, p. 4). Esta corriente está relacionada con la hermenéutica, o ciencia de la interpretación, tuvo siempre desarrollo en la teoría musical, pero había quedado sepultado por las corrientes estructuralistas muy centradas en la disección puramente musical y que de hecho negaban u obviaban cualquier conexión del análisis con cualquier sentido o narración “extramusical”. Autores como López Cano, (op. cit), Tarasti (1994) y Nagore (2004) han señalado como el problema musical en toda investigación músico-semiótica consiste en conectar contenido y expresión, estructura y significado. Y esta indagación ha promovido una gran cantidad de teorías, muchas de las cuales se mueven entre el formalismo y la hermenéutica (Nagore, 2004).

A su vez, como reacción al estructuralismo sistemático, cada vez más centrado en desmenuzar las notas de la partitura de manera más objetiva (con una creciente seducción por el uso de las herramientas informáticas que pudieran aún mayor objetividad), comenzaron a surgir voces en pro de una nueva búsqueda del significado y que conectarán cada vez más el análisis musical con su estudio como lenguaje y como forma artística y humana, y entroncado en una tradición estilística concreta. Se ha ido desarrollando así un campo de estudio amplio y fructífero, con una amplia base teórica conectada con ciencias afines (como la semiología, la semiótica, la narratología), pero también con propuestas concretas de aplicación práctica sobre las que se puede evaluar su aplicabilidad en un plano más general. En este sentido hemos de tener en cuenta que una de sus características es el uso de una terminología compleja y llena de neologismos que dificulta su expansión a la comunidad educativa más general.

López Cano (2002) realiza una topografía de los estudios de la música desde el punto de vista de la cognición y la significación en varios frentes de estudio:

- Musicología cognitiva
 - Psicología cognitiva (Imberti, Sloboda)
 - Estudios experimentales de la ESCOM (ver 2.2.5 (Delalande, Deliège y otros))
 - Investigaciones teóricas (Cross, Leman, Lerdahl y Jackendorff, Zbikowski)
 - Inteligencia artificial: sistemas para la composición o análisis musical asistido por ordenador (Balaban y otros)
- Hermenéutica: discurso historicista (Dalhaus) *new musicolog* (Kramer), neonarratología (Abbate, Cone), escuela de Aix-en-Provence (Escal, Imberty)
- Semiótica musical: neoestructuralismo (Agawu, Grabocz, Monelle y Tarasti), escuela peirciana (Dougherty, Monelle, Martínez, Tarasti), semiocognitiva (Hatten, Lidov y otros)

La semiótica musical es definida por Tarasti, director del Departamento de Musicología de la Universidad de Helsinki y uno de los mayores expertos mundiales en la materia, *el estudio de la música como signo y como comunicación*¹²⁶. Su punto de partida son los trabajos lingüísticos de Saussure y la filosofía de Peirce. Para Saussure el lenguaje es un sistema de signos, que se definen como la relación entre significante (sonido) y significado (sentido), un concepto de plena aplicabilidad al análisis del significado musical, mientras que la fenomenología peirciana ve al signo en relación a un objeto y a un interpretante, y puede representar cualquier cosa que percibimos o imaginamos. Sus comienzos están marcados por el estructuralismo y pronto reciben la influencia del lingüista lituano Greimas. Para Tarasti, el enfoque semiótico ya estaba presente de alguna manera en musicólogos históricos como Schenker, Riemann o Asafiev, y la evolución del análisis y la musicología han conducido a la importancia actual del significado musical.

Si bien hasta hace poco la semiótica musical ha investigado la música como reglas, normas y teorías, recientemente la investigación se enfoca más bien en el estudio de fenómenos individuales y únicos (lo que permite más conexiones con el análisis), no como objetos, sino como “situaciones”, es decir como un ente complejo sujeto a muchos elementos en forma de red, no linealmente (Chagas, 2003) en tres aspectos relacionados con la triada de categorías de Peirce:

- Situación como proceso de comunicación y significado
- Situación como acción y evento
- Situación como intertextualidad

Es un campo en el que aún no han aparecido las traducciones españolas de sus principales textos de referencia, que es la vía por la que tradicionalmente han ido penetrando las innovaciones en el campo del análisis musical. Sin embargo, en compensación empieza a haber un muy interesante núcleo de especialistas hispanohablantes que trabajan en pie de igualdad con sus homólogos europeos y americanos. Entre ellos podemos destacar la figura de Rubén López Cano, musicólogo mexicano afincado en España, con una amplísima producción investigadora en muchos campos, que pone generosamente a disposición de la comunidad investigadora a través de licencias “Creative Commons” en su página web www.lopezcano.org. Asimismo, podemos destacar la labor divulgadora del profesor de Análisis del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid Luis Ángel de Benito, tanto desde los cursos anuales de Análisis Musical que organiza en Cuenca, y en el que participan varias de las más importantes figuras del campo del análisis de significado, como desde sus programas “El diván y la cábala” y “Música y significado”, que conduce desde hace años en Radio Clásica, y que están disponibles para su descarga en formato podcast (<http://www.rtve.es/radio/radioclasica/>). Estos programas están dirigidos a un público melómano pero sin formación musical y abordan el análisis de obras del repertorio occidental culto con muy frecuente atención tanto a los conceptos como a los principales autores del análisis semiótico.

A continuación exponemos brevemente tres cuestiones básicas de análisis semiótico: la retórica musical del Barroco, el concepto de “tópico” y algunas aplicaciones analítica de la semiótica musical.

Retórica musical en el Barroco

Según López Cano (2002b) en general el término *retórica musical* se aplica generalmente a la

¹²⁶ Tarasti, Eero: *Signs of Music: A Guide to Musical Semiotics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2002, citado por Chagas (2003).

construcción de significados específicos por medio de la música, si bien este término se aplica indistintamente a *un conjunto enorme de fenómenos disímiles y variados que tienen que ver con diversos procesos de producción de sentido* musical. Cuando este término se aplica al Barroco se suele entender el estudio de las figuras retóricas a partir de los tratadistas alemanes de la *Música poética* de los siglos XVII y XVIII. Se trata, una vez más, de una aplicación de la analogía entre música y lenguaje (Lopez Cano, 2008) que se basa en el estudio de la retórica clásica, imitando la capacidad de los oradores clásicos, perfeccionada durante siglos.

La estética materialista de la Ilustración intentó hacer un inventario de los afectos, o lo que Descartes denominó “les passions de l’âme”. En 1739, el teórico alemán Johann Mattheson creó una especie de vocabulario de las pasiones, y enumeró ciertas formulas por las cuales podían ser representadas¹²⁷

Durante el siglo XX se intentó recuperar este catálogo de “pasiones” con autores como Schering, Unger y Schimtz, obteniendo una aceptación general que permitió que dicha lista de figuras retórico-musicales entraran en la enciclopedia musical *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*¹²⁸ y en el *Bach-Lexicon*¹²⁹. Este discurso se basa en una analogía entre música y habla, y fue apoyado por importantes intérpretes historicistas, sobre todo Nicholas Hanoncourt (Golomb, 2005), si bien ha habido discusión sobre si los afectos son importantes como símbolos (es decir, solo a nivel léxico, sin efectos expresivos) o si debían tener un efecto en el gesto interpretativo efectivo.

La recopilación más sistemática de los afectos retóricos del Barroco publicada en castellano, se debe a López Cano (2000). A partir de la relación entre retórica y música desgrana la teoría de los afectos, clasificándolos y relacionándolos con el contenido afectivo de la obra. Seguidamente explica el sistema retórico musical (*inventio, dispositio, elocutio, memoria y pronuntiatio*) y clasifica las figuras musicales:

- Figuras que afectan a la melodía
 - De repetición
 - Estructuras de repetición (anáfora, epístrofe, etc.)
 - Repetición exacta (palilogia)
 - Repetición alterada (traductio)
 - Repetición condensada
 - Figuras descriptivas (hipotiposis)
 - Líneas melódicas específicas (Anábasis, catábasis, circulatio, fuga hipotiposis, interrogatio)
 - Repasan el ámbito melódico habitual (exclamatio, ecfonesis, hipérbole, hipóbole)
 - Evocan personas o cosas (prosopopeya, asimilatio, apóstrofe, etc.)
 - Otras
- Figuras que afectan a la armonía
 - De disonancia

¹²⁷ Mattheson, Johann (1739). *Der vollkommene Kappelmeister*. Hamburg. Facs. ed. Kassel: Bärenreiter, 1954, citado por Grabócz, pend.

¹²⁸ Blume, Friedrich, ed. (1955). *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: Allgemein Enzyklopädie der Musik*. Kassel und Basel: Bärenreiter, citado por Golomb (2005).

¹²⁹ Heinemann, Michael (2000). *Das Bach-Lexikon*. Laaber: Laaber Verlag. Segunda ed., citado por Golomb (2004).

- Conducción de una voz (anticipación, *passus duriúsculus*, *saltus duriúsculus*, etc.)
- Preparación de la disonancia (elipsis, heterolepsis)
- Resolución de la disonancia (catacrexis, extensio, etc.)
- Relación armónica entre las voces (*incoatio imperfecta*, consonancia impropia, etc.)
- De acorde
 - Noema, *analepsis*, *memesis noema*, etc.)
- Figuras que afectan a varios elementos musicales
 - Por adición
 - Variación – incremento (*apptomía*, disminución, variación, énfasis, etc.)
 - Amplificación (*amplificatio*, tránsito, etc.)
 - Duda (suspensión, *dubitatio*)
 - Acumulación por agregación (*congeries*, enumeración, etc.)
 - Por sustracción
 - Omisión (*abruptio*, *apócope*, *elípsis*, etc.)
 - Silencio (*aposiopesis*, *artículus*, pausa)
 - Fusión acumulación (*asíndeton*, *sinéresis*)
 - Por permutación-sustitución
 - Permutación (*antimetabole*, *atanáclasis*, etc.)
 - Sustitución (*antistaechon*, *mutatio toni*)
 - Oposición de contrarios (*antíteton*, etc.)

López Cano (2008) nos presenta una óptima ejemplificación, que además relaciona con ejemplos literarios, del mundo de la pintura, del lenguaje cinematográfico y del publicitario:

El gesto inicial (*exordium*) es el más comprometido para el orador, ya que tiene la función de captar la atención. En este caso se afirma la tonalidad de Re m y se enuncia el carácter del preludio. A continuación se presenta una *ellipse*, que consiste en evitar la resolución de la sensible por medio de un rodeo. La progresión subsiguiente supone una *gradatio* que supone un incremento de énfasis por medio de la repetición continua. A continuación viene una acumulación de disonancias que se denominaba *pathopoeia*, relacionada con las pasiones intensas (*pathos*). La siguiente repetición literal supone una *palilogia*, a la que sigue una nueva *gradatio* que conduce a la nota extrema de la pieza, exageración retórica que se denominaba *hipérbole*, y la *catábasis* o descenso vertiginoso. La retórica musical llama *hipotiposis* a una serie de figuras descriptivas que codifican significados concretos. La *catabasis* se relaciona con valores de “descenso al infierno”, “tristeza” o “humillación”. La *anabasis* (ascenso pronunciado que se asocia a “ascenso al cielo”, “nobleza”, etc.) conduce a una figura espinosa con un salto descendente de séptima menor (disonancia) que se llama *saltus duriúsculus*. Estos últimos compases constituyen la *peroratio* o parte final.

The image displays a musical score for the Prelude in D minor for lute by S. L. Weiss, with various rhetorical figures highlighted and labeled. The score is divided into six systems, each with a label on the left: Exordium (blue), Ellipse (red), Gradatio (green), Noema (orange), Palilogia (green), and Anabasis (blue). The right side of the score features several labels with arrows pointing to specific musical elements: Pathopoeia (red), Hipérbole-exclamatio (red), Catabasis (blue), Pathopoeia (red), and Peroratio (blue). A red label 'Hipérbaton-saltus duriusculus' is positioned at the bottom center of the score. The score itself is in D minor, 3/4 time, and consists of 17 measures. The first measure is the Exordium, followed by the Ellipse (measures 3-4), Gradatio (measures 5-8), Noema (measures 9-11), Palilogia (measures 12-13), Anabasis (measures 14-16), and the final measure is the Peroratio. The labels 'Pathopoeia' and 'Hipérbole-exclamatio' are used twice, pointing to specific melodic and harmonic features. The label 'Catabasis' points to a descending melodic line. The label 'Hipérbaton-saltus duriusculus' points to a large interval jump in the final measure.

Figura 74: Análisis de figuras retóricas en el Preludio en re m para laúd de S. L. Weiss. Se indican con diversos recuadros y colores las figuras retóricas analizadas. (Fuente: López Cano, 2008)

Según López Cano (op. cit) la retórica musical nos ofrece conceptos muy útiles para señalar y caracterizar ciertos procesos expresivos, a los que somos de alguna manera sensibles, que permiten una interesante intersección interdisciplinaria que, en nuestra opinión, ofrece una alternativa interesante al análisis musical obsesionado por las estructuras “puramente musicales”. *La función [del conocimiento de] las figuras retóricas es modelar las intuiciones del oyente, confirmando sus competencias y potenciando su capacidad de escucha estructural o taxonómica.* (López Cano, 2000., p. 12) Estos códigos también pueden ser útiles para el intérprete, y de hecho estuvieron muy en boga en la época de florecimiento de la música antigua, en los años 80 y 90, si bien también se cometieron interpretaciones *claramente abusivas*.

Concluye que la retórica musical no es un sistema de códigos cerrados y definitivos, y el reconocimiento de las figuras se limita a señalar algunos puntos de una obra, ignorando otros. Por lo tanto, su gestión del análisis musical es muy discutible, por lo que propone otros métodos como el análisis paradigmático de Nattiez (ver 2.2.4) y los “árboles” de Lerdahl y Jackendoff (ver 2.2.1)

Tópicos y análisis narrativos

López Cano (2002) habla del tópico como de *un concepto fundamental en el estudio de la competencia musical*. El primer difusor de este término fue Ratner¹³⁰, se refiere en primer lugar a *los lugares comunes que se encuentran en las obras del Clasicismo y que remiten intertextualmente a estilos, tipos o clases de músicas reconocibles por el escucha competente*. Dentro del debate que surge alrededor de este concepto, López Cano manifiesta que el tópico *tiene que ver con ese punto cognitivo en el que el que escucha (o músico) competente comienza a construir mundos específicos con el objeto sonoro, gracias a la articulación de marcos y guiones que orientarán su semiosis musical*. Es decir, sería una unidad de análisis semiótico. Si bien sus raíces están en la Retórica aristotélica (que originó las figuras retóricas del Barroco), la historia actual del tópico abraza otros estilos y enfoques

Para Ratner (op. cit) el tópico es el *tema del discurso musical*, una especie de diccionario de *figuras características* desarrolladas por el contacto de las prácticas musicales con otras actividades (trabajo, entretenimiento, poesía, danza, caza, etc.). Su lista de “tópicos” clasicistas es la siguiente (citado por López Cano, 2002):

- Tipos (normalmente regulan piezas enteras. Son danzas como:
 - Minueto y similares
 - Polonesa
 - Bourré
 - Contradanza
 - Gavota
 - Giga
 - Siciliana
 - Marcha
- Estilos (normalmente son figuras y progresiones dentro de una pieza)
 - Militar, caza
 - Estilo cantáble
 - Estilo brillante
 - Obertura francesa
 - Musette, pastoral
 - Música turca
 - Sturm und Drang
 - Sensible, Empfindsamkeit
 - Estricto, Culto
 - Estilo de Fantasía
- Descriptivismo, *word painting*

En la siguiente figura podemos ver un ejemplo de análisis de tópicos que muestra, según López Cano (op. cit., p. 32) *la tendencia de verlos como figuras musicales preestablecidas más que como procesos de comprensión dinámicos*.

¹³⁰ RATNER , Leonard G. (1980): *Classic Music : Expresion , Form and Style*; New York: Schirmer Books, citado por López Cano (2002).



Figura 75: Tópicos en la Fantasía en Do menor, K. 936 de Mozart (Fuente: López Cano, 2002, adaptado de Tarasti, 1994)

Sobre la figura se indican algunos de los principales tópicos según la topología de Ratner. Según esta visión, el arranque presenta una extraordinaria yuxtaposición y combinación de tópicos del estilo clásico, representado cada uno de ellos por un microelemento musical (un motivo, un acorde o una figura de acompañamiento)

El concepto de “entonaciones” de B. Asafiev (citado por Grabócz, pend) está relacionado con el de tópico. Sus *intonazia* son las unidades mínimas de significado que dan sentido a los “eventos sonoros”¹³¹ Así, para Tarasti (1983) la *conciencia musical, que funciona a la manera de un almacén virtual, surge y se desarrolla a partir de unos pocos pasajes que impresionan de una manera particular (memoranda)*¹³². A partir de aquí, Ujfalussy presentó un primer catálogo de las pasiones en el mundo de la Ilustración, relacionándolas con temas musicales de las obras de Mozart. Partió para ello de tomar ideas musicales de las óperas mozartianas, mostrando como la recurrencia de temas textuales (como pena, alegría, etc.) se ven acompañadas por ciertas fórmulas melódicas o armónicas que debían expresar el significado sugerido por el texto. Ujfalussy estudió la aparición de estas fórmulas en obras instrumentales, agrupándolas según el significado “patémico”¹³³. Grabócz resume la lista en doce “tópicos”:

- *Tristeza, renunciación, sufrimiento.*
- *Despedida, recuerdo.*
- *Desesperación, deseos de suicidio.*
- *Amor, armonía emocional entre dos personas, hermandad.*
- *Justicia, el étos del héroe ideal, virtud, “kalokagathia”.*
- *Deseo, anhelo secreto, presentimiento.*
- *Ira, indignación, venganza.*
- *Miedo, ansiedad, temor, temblor.*

¹³¹ Asafiev, Boris (1976): *Die musikalische Form als Prozess*. Berlin: Verlag Neue Musik, citado por Grabócz, pend.

¹³² En Greimas, A. J. and Courtés, J. (1979/1983) : *Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Vol. I et II. Paris Hachette, citado por Grabócz, pend.

¹³³ Ujfalussy, József (1961): “Intonation: Charakterbildung und Typengestaltung in Mozarts Werken“, en *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae* 1 (1-2): 93-145, citado por Grabócz, pend.

- *Retrato del héroe trágico en acción, llevado por la pena o desesperación.*
- *Exclamaciones de pesar.*
- *Admiración del poder majestuoso, o su contraparte negativa, tiranía destructora*
- *El "enigma", el secreto; fuerzas esenciales ocultas, destino.*

Posteriormente, surgió la noción de tópico-signo (López Cano, 2002), en especial en el estudio de la semiótica instrumental de los siglos XVIII y XIX. Agawu lo describe como un significante (cierta disposición de las dimensiones musicales de la melodía, armonía, metro, ritmo, etc.) correlacionado con un significado una *unidad estilística convencional (fanfarria, Sturm und Drang, etc), a menudo, pero no siempre, con propiedades referenciales.*¹³⁴ Entre otros muchos posibles, Agawu identifica los siguientes, que amplían el catálogo de Ratner:

- *Alla breve*
- *Alla zoppa*
- *Amoroso*
- *Aria*
- *Bourée*
- *Estilo brillante*
- *Cadenza*
- *Empfindsamkeit*
- *Fanfarria*
- *Fantasía*
- *Obertura francesa*
- *Gavota*
- *Estilo de caza*
- *Estilo estricto*
- *"Cohete" de Mannheim*
- *Marcha*
- *Minuet*
- *Musette*
- *Ombra*
- *Opera bufa*
- *Pastoral*
- *Recitativo*
- *Sarabanda*
- *Motivo de suspiro*
- *Estilo cantábile*
- *Sturm und Drang*
- *Música turca*

Frente a los análisis de Ratner atomizados en una gran cantidad de referencias tópicas, Agawu mantiene que el número de tópicos que una obra puede mantener significativamente es limitado, ya que cada uno necesita su tiempo para desarrollar su potencial. Para Cook (1996), Agawu considera que los modelos lineales-armónicos y los tópicos representan respectivamente las dimensiones interiores y exteriores del significado, integrando así la teoría schenkeriana con los tópicos ratnerianos.

¹³⁴ AGAWU, V. Kofi (1991): *Playing with signs, A Semiotic Interpretation of Classical Music*. Princeton: Princeton University Press (citado por López Cano, 2002).

Para Hatten¹³⁵ un tópico es un tipo de signo que debe cumplir dos condiciones:

- Debe producir una correlación musical compleja
- Esta se debe originar en una clase de música (fanfarria, marcha, etc.)

También realiza un inventario de tópicos, pero con una ordenación jerárquica que incluye elementos expresivos no considerados como tópicos por Ratner (relación adaptada de López Cano, 2002):

- *Códigos de sentimiento y pasiones vinculados con:*
 - *Paz, movimiento, tempo*
 - *Intervalos*
 - *Motivos empleados para simbolizar afectos*
- *Estilos basados en:*
 - *Lugar/ocasión/situación*
 - *Eclesiástico/litúrgico*
 - *Estilo de cámara (galanterie)*
 - *Teatral/operístico (relativo al estilo camarístico)*
 - *Grado de dignidad*
 - *Estilo alto*
 - *Estilo medio*
 - *Estilo bajo*
- *Tópicos, ya sean:*
 - *Tipos musicales (en piezas enteras) como danzas (minueto, contradanza, etc.) en estilos alto, medio o bajo*
 - *Estilos (figuras y progresiones que forman parte de una pieza)*
 - *Militar, caza*
 - *Estilo cantábile*
 - *Obertura francesa*
 - *Musette, pastoral*
 - *Música turca*
 - *Sturm und Drang*
 - *Sensible, Empfindsamkeit*
 - *Estricto, culto*
 - *Estilo de fantasía.*
- *Descriptivismo, Word painting e imitación de sonidos de la naturaleza.*

La noción de tópico-signo fue considerablemente ampliada asimismo por Monelle¹³⁶, convirtiéndola en una teoría transhistórica y transestilística, incluyendo los tópicos de Ratner, pero también algunas figuras retóricas del Barroco, los leitmotive de Wagner y otros recursos simbólicos originados en la literatura, como el tópico ecuestre. En general, el libro de Monelle define la semiótica como una subdisciplina reconocida, mostrando la variedad de enfoques posibles (Cook, 1996).

Basandose en todos estos antecedentes, López Cano plantea que el tópico musical debe contener

¹³⁵ HATTEN, Robert (1994) *Musical Meaning in Beethoven. Markedness, Correlation and Interpretation*. Bloomington: Indiana University Press, citado por López Cano (2002).

¹³⁶ MONELLE, Raymond (1992): *Linguistics and Semiotics in Music*. Nueva York: Harwood Academic Publishers, citado por Cook (1996) y López Cano (2002).

- Un *marcador de tópico*. Rasgos musicales capaces de activarlo
- Un género, tipo y clase de música de referencia, identificado como tal por la competencia de un oyente o intérprete
- Una *red tónica* que asume parte de las actividades realizadas por la competencia musical y que pueden ser representados por medio de una red de *marcos (frames)* y *guiones (scripts)*.

López Cano ilustra su concepto mediante el tópico del “llanto”, el semitono descendente, esquematizando una hipotética *historia enactiva* de un escucha competente de este tópico.

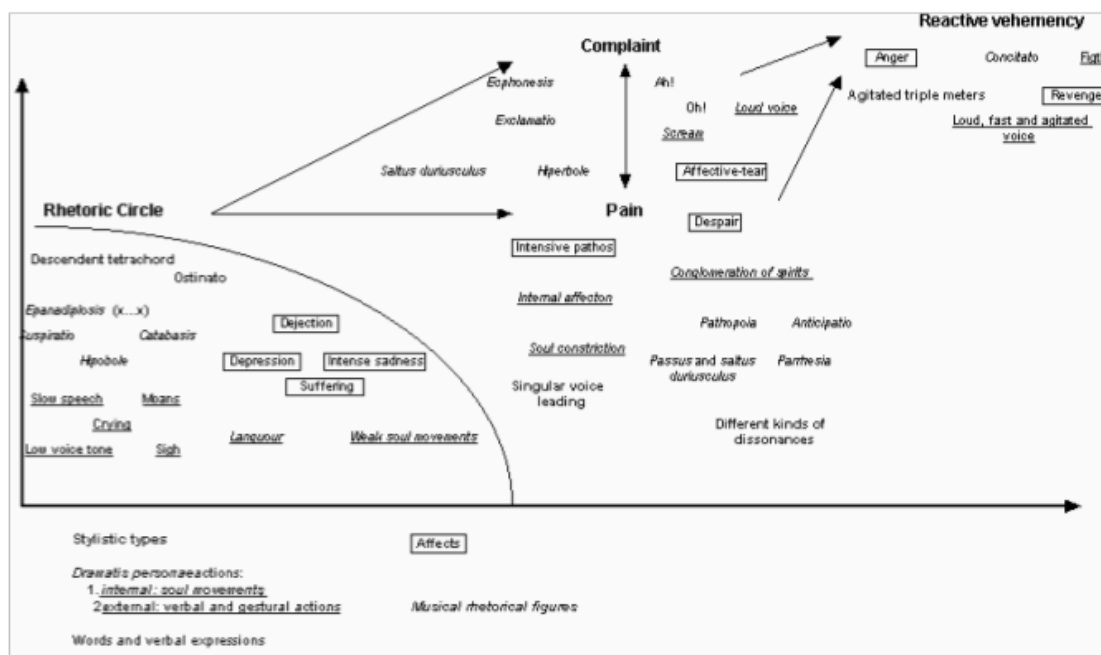


Figura 76: Hipotética historia enactiva de un escucha competente de este tópico (Fuente: López Cano, 2002)

Aplicaciones analíticas de la semiótica musical

A continuación citaremos algunas aplicaciones analíticas prácticas del estudio de los tópicos y la narrativa musical. En general, estas aplicaciones siguen la estela de Agawu, luego ampliada por Hatten, al mostrar como la semiótica puede complementar y extender los enfoques analíticos tradicionales en el repertorio clásico.

La traducción española del primer capítulo de *Musical Meaning in Beethoven* aparecida en Quodlibet (Hatten, 2007) es una de las raras publicaciones de este tipo aparecidas en castellano. Hatten tiene una visión muy amplia del análisis musical que va más allá de los enfoques tradicionales, incluyendo el reconocimiento de diseños, la reconstrucción de un estilo, el razonamiento de las correspondencias expresivas de las relaciones musicales, la energía cinética transmitida por una interpretación y la especulación abstracta. Entiende que tanto la evocación de emociones y pensamientos como la distancia estética sin interiorización empática son semióticamente pertinentes (es decir, son parte de los posibles significados musicales). Propone clarificar la obra en una semiótica musical basada en la reconstrucción de una “competencia estilística” (es decir, en la capacidad de percibir y comprender significados relacionados histórica y culturalmente con la obra, en el sentido del análisis del estilo de Meyer (ver 2.2.2)). En el artículo realiza un estudio de caso con la interpretación del movimiento lento de la Sonata op. 106 “Hammerklavier” de Beethoven.

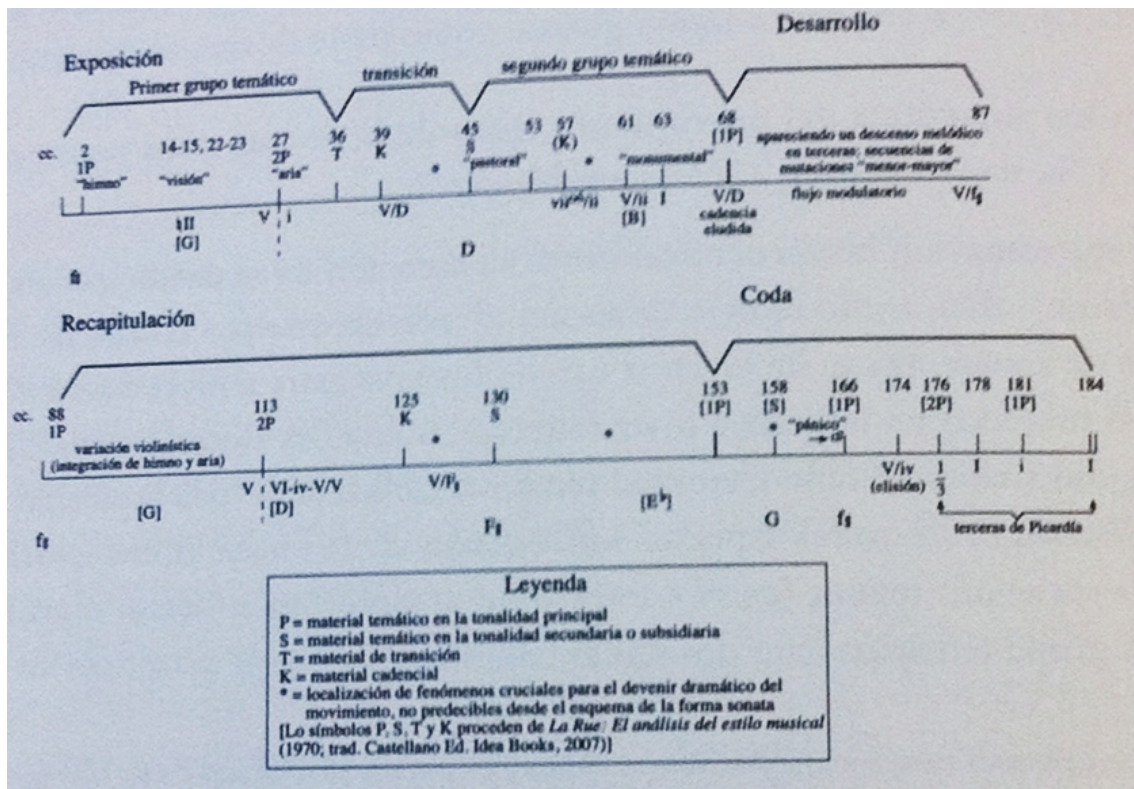


Figura 77: Diagrama formal del 3º movimiento de la Sonata op. 106 de Beethoven, incluyendo elementos semióticos (Fuente: Hatten, 2007)

En esta imagen podemos ver una correlación, típica de estos estudios semióticos, entre los aspectos tradicionales de la forma (tonalidades, divisiones estructurales, términos técnicos tomados de la teoría de la forma sonata), con tópicos indicados justo encima de la línea horizontal. Esta correlación está muy relacionada con nuestra propuesta de elaboración de esquemas formales (ver 3.4.2). Hatten engloba en su análisis aspectos formales de coherencia (el uso de la forma sonata y la correspondencia de terceras, tanto en la microforma como en la macroforma), con aspectos inhabituales, significativos para la interpretación (en el sentido hermenéutico) como son la interrupción entre los dos temas relacionados del P (grupo temático principal), la tonalidad de S (grupo secundario) en la región del VI, en vez del habitual relativo mayor (III) o la aparición de la región napolitana (bII) para el retorno de S en la Coda, y para la "visión" insertada en 1P (primer tema de P), relacionando todos estos rasgos infrecuente dentro de lo que denomina un *género expresivo*. Véase por ejemplo, la caracterización consecutiva de los elementos temáticos de 1P y 2P como "hímico" (trágico), "visión" (serena, espiritual, trascendente) y "aria". Todos estos tópicos están caracterizados por diversos componentes armónicos, melódicos o de textura. A pesar de esto, Hatten utiliza más la sugerencia expresiva que la demostración objetiva como herramienta de trabajo para hacer corresponder las características musicales con el significado.

En Grabócz (pend), la gran especialista en análisis narrativo muestra como las formas de sonata pueden estar sujetas al "modelo transformacional" o "gramática narrativa" que *se basa en los principios de la contradicción, la contrariedad y la presuposición*. A pesar de que a primera vista su estructura tradicional no parezca presentar características narrativas, Grabócz la estudia de acuerdo con los presupuestos semánticos (significados) de los sujetos (temas), de las transiciones y desarrollos, utilizando un método basado en la teoría de la entonación (Asafiev), y sobre todo en el desarrollo posterior de Ujfalússy, con la *Affenkenlehre*, dentro de la estructura del "cuadrado semiótico" y la circulación dialéctica de "objetos de valor" descritas por el semiólogo A. J. Greimas. La investigadora analiza el

movimiento de la Sinfonía en Do M de Mozart (K. 338) como un tipo de narrativa *cuyo fin es justificar, explicar y humanizar el orden social existente*.

Así, se presenta un sujeto inicial basado en el *afecto de solemnidad* (tema 1º) y en su acompañante *galante o grazioso* (tema 2º), que son cuestionados por un afecto de *sorpres*a dentro de ambos temas y en transiciones, con desviaciones sobre todo al menor que transforman el tópic

Uno de los compositores más analizados con enfoques semióticos es Frederick Chopin. John Rink (1994) desglosa en su revisión de análisis de las *Ballades* varios autores que utilizan complejos de tópicos, a menudo de manera integrada con análisis formal. Por ejemplo, Gut presenta en un estudio detallado del op. 23¹³⁷ la siguiente tabla de análisis formal y semiótico:

Section	Intro.	I A			II A'	
Subsection		1	2	3	4	5
Bars	1-7	8-35	36-67	68-93	94-105	106-25
Number of bars	7	28	32	26	12	20
Musical content	figuration	Th. I	'bridge'	Th. II	Th. I	Th. II
Tonality	g	g	g	E _b	a	A
Style	narrative	narrative	narrative/ lyric	lyric	narrative/ epic	lyric/ epic
Section	III B	IV A"		Coda=VC		
Subsection	6	7	8	9	10	11
Bars	126-37	138-49	150-65	166-93	194-207	208-64
Number of bars	12	12	16	28	14	57
Musical content pianistic figurations	40		42		-
Tonality	E _b	E _b	E _b	Th. II E _b	Th. I g	figuration g
Style dramatic	virtuosity		lyric	narrative/ epic	dramatic

Figura 78: Análisis formal y semiótico de la Ballada op. 23 de Chopin por Serge Gut.

(Fuente: Rink, 1994)

Podemos observar la división en diferentes niveles de forma 8 (sección, subsección), el contenido temático y las tonalidades en paralelo a tópicos, denominados como "estilo". Los tópicos son: narrativo, lírico, épico, dramático y virtuosístico.

¹³⁷ Gut, S., 1989: 'Interferences entre le langage et la structure dans la Ballade en sol mineur opus 23'. Comunicación leído en el "Symposium on Chopin's Nocturnes, Scherzos and Ballades", Varsovia, cit. por Ratner, 1994.

Rink también incluye un comentario sobre el análisis de Eero Tarasti de la misma obra¹³⁸, de *naturaleza semiótica*, segmentando la Balada en “isotopías fundamentales” e identificando 39 subprogramas narrativo en términos de tres “modalidades fundamentales” (“ser, hacer, convertirse en) a las que se añaden “querer”, “saber”, “creer”, “poder” y “deber”, a las que asigna valores en cada pasaje.

	be/do	will	know	can	must	believe
I	not to do	+	+	0	0	$\bar{a}b$
II	to be	0	+	$0 \rightarrow +$	+	mab
III	to do	++	-	$+ \rightarrow ++ \rightarrow$	$+ \rightarrow 0$	$mab - \bar{m}ab$
IV	not to do	0	+	0	+	$\bar{m}ab$
V	not to be	-	0	0	0	$\bar{m}ab+$
VI	trans- not to be	$+ \rightarrow ++$	-	0	-	$\bar{m}ab - m+ab$
VII	trans+ to appear	++	$+ \rightarrow -$	$+ \rightarrow ++$	0	$\bar{m}+ab$
VIII	to do	+	$+ \rightarrow -$	++	0	$\bar{m}+ab - mab$
IX	not to be	+	$+ \rightarrow -$	++	0	$\bar{m}+ab - mab$
X	trans+ to appear	$- \rightarrow 0$	0	++	-	mab
XI	to be	$0 \rightarrow +$	--	-	++	$\bar{m}+ab$
XII	not to be	$+ \rightarrow ++$	--	--	+	$\bar{m}+ab - mab$
XIII	trans+ to do	++	$+ \rightarrow 0$	$- \rightarrow ++$	-	$m+ab$
XIII	to do= to be	$+ \rightarrow 0$	$+ \rightarrow ++$	++	0	mab

a = appear
b = be
m = make

Figura 79: “Isotopías y modalidades” en la Balada op. 23 de Chopin, según Tarasti (1989). Columnas. “ser/hacer”, “querer”, “saber”, “poder”, “deber”, “creer” (Fuente: Rink, 1994)

Así, por ejemplo, el isótopo 12 (c. 206-50) tiene “hacer” como modalidad fundamental, con valores adicionales para el resto. El problema, señala Rink, es que Tarasti y Gut se basan en criterios intuitivos y muy subjetivos tanto para la segmentación y caracterización de segmentos como estados psicológicos”.

¹³⁸ Tarasti, E., 1989: 'Sur la narrativité dans les Ballades de Chopin'. Comunicación leída en el “Symposium on Chopin's Nocturnes, Scherzos and Ballades”, Varsovia, cit. por Ratner, 1994.

2.2.7. Análisis orientado a la interpretación (AOI)

La historia del análisis musical, como hemos mostrado (ver 2.2.1) está ligada principalmente a la enseñanza de la composición en una primera fase y luego, a lo largo del s. XX, al ámbito de la musicología y de la teoría musical. Sin embargo, siempre ha estado presente, de una manera u otra, la posible aplicación del análisis a la interpretación musical. Si bien tradicionalmente la formación de los intérpretes se ha basado en el desarrollo de la destreza técnica y en la transmisión oral de los conceptos interpretativos directamente de profesor a alumno, de intérprete a intérprete, paulatinamente ha ido creciendo el interés por la idea de que la formación y la información analítica puede beneficiar la práctica interpretativa y la formación de los intérpretes. Se origina así en últimos cuarenta años la corriente del análisis específicamente orientado a la interpretación (y al intérprete), en inglés *analysis and performance studies* o simplemente *performance studies* (Latham, 2005). En sus variadas facetas y enfoques las preguntas esenciales son: ¿hasta qué punto son válidas las técnicas de análisis desarrolladas por los musicólogos y los compositores para la tarea analítica? ¿cuál debe ser la relación entre analista e intérprete? y, más recientemente ¿qué pueden aprender los analistas de la labor artística de los intérpretes? Hemos abordado esta problemática de manera muy resumida en la exposición de nuestro segundo modelo pedagógico para el análisis orientado a la interpretación (Roca, 2011, ver 3.4.3)

Dicho muy resumidamente, existen enfoques que consideran al analista una figura superior jerárquicamente al intérprete, como portador del “auténtico” conocimiento sobre la obra (a menudo a partir de las técnicas tradicionales de análisis de partituras), y que por tanto dicta al intérprete cómo debe interpretar la obra. Este enfoque es a menudo denominado “prescriptivo” (Rink, 2006b), y es el más clásico. Según este enfoque, se considera que el intérprete debe conocer y practicar el análisis técnico riguroso (o bien, ser informado por un experto en la cuestión) para poder abordar una interpretación válida).

Sin embargo, tanto los estudios empíricos sobre la interpretación como las posiciones más evolucionadas de análisis tienden a considerar la labor de los intérpretes como algo valioso analíticamente, y que éstos realizan en la preparación y realización artísticas de sus interpretaciones un tipo de “análisis”, si bien este puede no ser verbalizado, y puede no ser consciente. Surge, por lo tanto, en las últimas décadas el interés por el enfoque “descriptivo” (Rink, 2006b) del análisis orientado a la interpretación, que lleva tanto a darle voz al intérprete en tanto que analista como a estudiar con herramientas más o menos empíricas las interpretaciones recogidas en el extenso *corpus* de “un siglo de música grabada” (Day, 2000).

Del creciente interés por el análisis orientado a la interpretación (*performance analysis*) dan fe un gran número de libros y artículos sobre la materia. Dos libros, ambos de autoría colectiva, pero realizados bajo la dirección de John Rink como editor, han alcanzado una significación muy especial: *The Practice of Performance* (Rink, 1995) y *Musical Performance: A Guide to Understanding* (Rink, 2006, 1ª ed. 2002). Además ha tenido especial trascendencia la

publicación de números monográficos sobre el análisis y la interpretación en destacadas revistas de análisis, como el doble número monográfico de la *Indiana Theory Review* en 2003¹³⁹ o, los dos de *Music Theory Online*¹³⁹), e incluso la aparición de revistas monográficamente dedicadas al tema (si bien sobre todo desde el lado de la investigación en interpretación y no del análisis aplicado), como *Music Performance Research*¹⁴⁰ o *Journal of Research in Music Performance*. Todo este movimiento se desarrolla en el ámbito anglosajón (Estados Unidos e Reino Unido, especialmente). La traducción de *La interpretación musical* (Rink, 2006) al español, aparecida en Alianza Música, es la publicación más importante en nuestro país, además de los frecuentes artículos dedicados a problemas fronterizos entre interpretación y análisis en revistas como *Quodlibet*, algunos de ellos han empezado a ser redactados por investigadores españoles (ver Andrés Vierge (2007), Gómez-Morán (2010) y Roca (2011), entre otros).

El problema de la interpretación

La interpretación es el comienzo y fin de toda comprensión musical (Hatten, 2007).

Este expresivo comienzo de uno de los libros más importantes de la semiótica musical engloba toda una filosofía de la música que incluye la interpretación (búsqueda y expresión del significado) de intérpretes, teóricos o historiadores. En la aplicación específica al caso de la ejecución musical hay que tener en cuenta, para empezar, que los términos relacionados con la interpretación presentan problemas de traducción. Así en inglés “music performance” se refiere a hacer música en general, mientras que “interpretation” tiene connotaciones más musicales y artísticas. Sin embargo en español se utiliza “interpretación” en un sentido más general, comparable a la “performance” inglesa y “ejecución” denota una carencia de expresividad musical. En general “performance studies” se puede considerar equivalente en español a “estudios sobre la interpretación”.

Según Dreyfus (2007), el concepto de “interpretación” como una ejecución (*performance*) musical privilegiada, de una cierta calidad que eleva su valor, no se observa antes de 1840, es decir, en la época de florecimiento del ideal romántico. Realiza un recorrido histórico por el término desde un punto de vista crítico, al considerar que “más allá” de la interpretación existen nociones *más experienciales e intuitivas* de hacer música.

Dreyfus sitúa la polémica sobre la interpretación en especial según la corriente de la interpretación historicista (según criterios históricos del momento de creación de la obra) de finales del s. XX. En el terreno de la interpretación a menudo se intenta (o se pretende) prestar una especial atención a “respetar las intenciones del compositor”, situando a la autoridad del intérprete (o al analista, en su caso) como “médium” entre la voluntad del compositor, expresada imperfectamente en los signos de la partitura, que sólo un iniciado puede descifrar, y el público receptor. La analogía con la religión y el sacerdocio es evidente, y así, es un lugar común presentar al intérprete artístico como portador de una misión y unas obligaciones que escapan al común de los mortales (Dreyfus cita, entre otros muchos ejemplos posibles, a intérpretes y directores como Cortot, Schnabel o Hughes).

Desde el s. XIX, prosigue Dreyfus, la interpretación se ha apoyado en varias autoridades

¹³⁹ Monográfico sobre análisis e interpretación: Puntos de vista de la teoría, la musicología y la interpretación, Marzo 2005, disponible en <http://www.mtosmt.org/issues/mto.05.11.1/toc.11.1.html>.
Monográfico “Analizando la interpretación”, Marzo 212, disponible en <http://www.mtosmt.org/issues/mto.12.18.1/toc.18.1.html>.

¹⁴⁰ Artículos descargables desde <http://mpr-online.net/>.

diferentes, que fundamentan las prácticas interpretativas y ayudan a pasarlas a la siguiente generación:

- El compositor creador
- El texto musical que representa al compositor
- Los profesores y directores que transmiten la autoridad del compositor o del texto
- Intérpretes superiores a los que se intenta emular
- Las tradiciones interpretativas
- La rectitud musicológica
- La estructura musical (definida por teóricos y analistas)
- El sentido común musical

Sin embargo, todas estas concepciones son anacrónica para la mayor parte de la música a la cual se aplican, ya que, afirma, nadie planteaba el concepto de interpretación en los tiempos de Josquin, Bach, Mozart, Chopin o Schubert. Dreyfus data el uso del término aplicado a la música en Inglaterra a mitad de la década de 1840. Antes de esta fecha menciona los términos de ejecutante (*performers, exécuteurs* o *Ausführer*), indicando a quien no interpreta algo más allá del texto, sino que lo reproduce o implementa, lo que por otra parte no implica en absoluto una reproducción mecánica, sino bien al contrario una presentación artística de la obra, pero sin buscar “interpretaciones” más allá de la música.

A partir del advenimiento del Romanticismo, sin embargo, surge la figura del intérprete genial, casi diabólico y portador de una visión superior. Así, se eleva su figura a la de la propia personificación del compositor que se “revela” ante la audiencia. Así los comentarios de Hans von Bülow sobre la interpretación de Joseph Joachim, uno de los principales beneficiarios de la figura del “intérprete” romántico aseguran que “¡el propio Beethoven tocó su concierto!” y habla de “revelación”, “milagro” y decía que “uno querría escuchar de rodillas”. Wagner, como creador y director contribuyó también de manera capital al establecimiento del mito, no ya sobre sus propias obras, sino erigiéndose en portador de la voz de Beethoven como su *alter ego*. Del mundo alemán el concepto se extendió por todo el mundo anglosajón y Francia, y de ahí a todo el ámbito de la música occidental.

Otra corriente de “interpretación” no descansa tanto en el respeto a “las intenciones del compositor” sino en las “intuiciones del artista” intérprete, cuya “libertad de concepción” está por encima del respeto de las prácticas artísticas históricas. Cita al violinista Leopold Auer (gran pedagogo y profesor de Elman y Heifetz) y al violoncelista Pablo Casals como ejemplos de esta tradición antihistoricista.

Con el siglo XX la polémica vino de la mano de los nuevos compositores que rechazaron el concepto de interpretación (Walls, 2006), demandando (probablemente con cierta ingenuidad) que su música fuera “ejecutada” con atención estricta a lo escrito (Ravel) o que primase la “transmisión” sobre la “interpretación” (Stravinsky), ya que *la interpretación revela la personalidad del intérprete en lugar de la del autor y ¿quién puede garantizar que el ejecutante reflejará la visión del autor sin distorsionarla?*¹⁴¹. La evidencia de las propias grabaciones de Stravinsky demuestran que estas manifestaciones no deben ser entendidas de manera estricta, sino dentro de un contexto de rechazo a una interpretación romantizada (propia del s. XIX) de manera arbitraria. Schoenberg incluso llega más lejos en su entronización del compositor, encarnado en la partitura: *el intérprete [...] es totalmente innecesario excepto cuando sus interpretaciones hacen la música comprensible para un público*

¹⁴¹ Citado por Walls (2006).

que no tiene la suerte de poder leer las obras impresas¹⁴².

Precisamente la aparición de la corriente historicista o “históricamente informada” se opuso con fuerza a esta interpretación “espiritual”, haciendo renacer la idea de decodificar las intenciones del compositor a partir de la reconstrucción de las condiciones y prácticas interpretativas de su tiempo. A partir de Timothy Dart (*The Interpretation of Early Music*, 1954, citado por Walls, op. cit.), se inaugura un nuevo espíritu racionalista que ignora la relación emocional con el repertorio, sustituyéndolo con una atención detallada y cuidadosa de la notación (original, por supuesto) y su práctica, con la Historia como nueva autoridad de referencia. *La música es tanto un arte como una ciencia, como cada arte o ciencia no tiene más enemigo que la ignorancia.*

Walls (2006) identifica varias áreas de trabajo importantes en una interpretación (en sus palabras, dirigida a *intentar determinar y realizar las intenciones del compositor*) y ejemplifica cada uno con numerosos ejemplos:

- La lectura de la partitura. La cabal comprensión de la partitura requiere una “interpretación” en el sentido de añadir o modificar todos aquellos aspectos que en un contexto determinado no se escribían o se escribían de manera diferente (ornamentaciones, indicaciones expresivas o agógicas, afinación, etc.)
- El instrumento “apropiado”
- El acercamiento razonable a “lo posible” en cuanto a reproducir el sonido originario.

La corriente historicista supone situar la interpretación musical en su contexto histórico (Lawson, 2002), si bien este enfoque también tiene sus limitaciones, puesto que *nuestra forma de ser no es idéntica a la de nuestros antepasados, y por lo tanto su música (...) nunca tendrá para nosotros exactamente el mismo significado que tenía para ellos*¹⁴³. De hecho, Richard Taruskin (1995) sostiene que el intérprete no puede controlar la evidencia sobre la que basa su interpretación, lo que le conduce a una dependencia infantil, y considera que la interpretación histórica se ha ganado su prestigio gracias a su novedad y no a su pretendida “autenticidad” y que es un fenómeno característico de nuestra época. Así, el diálogo e influencias mutuas entre las prácticas modernas e histórica va en aumento.

Sin embargo, en la década de los 90 empieza a verse un claro cambio conceptual en cuanto a la interpretación que queda ilustrado en el artículo de Nicholas Cook aparecido en *Music Theory Online* (Cook, 2001b)¹⁴⁴, en el que identifica como problema principal en esta cuestión la orientación tradicional de la musicología y la teoría, basada en “textos” (principalmente partituras), que convierten la música en un “objeto”. Llevada al extremo, esta orientación está presente sobre todo en la noción del “ejecutante” (no “intérprete”) de Stravinsky, Schoenberg y otros. Sin embargo, Cook constata que esta idea ha sido cuestionada seriamente, a partir de la “New Musicology”. Lydia Goehr y otros critican el concepto reificado de “obra” encarnada

¹⁴² "The performer [...], is totally unnecessary except as his interpretations make the music understandable to an audience unfortunate enough not to be able to read it in print" en Dika Newlin (1980), *Schoenberg Remembered: Diaries and Recollections (1938-76)* (New York: Pendragon Press), p. 164, citado en Cook, 2001b.

¹⁴³ Tomado por Lawson de Hindemith, Paul (1952), *A composer's world* Cambridge: Harvard University Press, p. 170-171.

¹⁴⁴ Estas ideas son también expuestas con mayor extensión y en un formato divulgativo en Cook, 2001c.

en un objeto autónomo con su idea del “museo imaginario de obras musicales”¹⁴⁵. Según Goehr, la idea de “obra musical” no es intrínseca al hecho musical, sino un hecho cultural asociado a la música “cultura” europea originado a partir de 1800 (con Beethoven como figura central). Sus consecuencias llevaron a lo que Peter Kivy llama “adoración al compositor” y conduce al intérprete a una posición de “intermediario” idealmente prescindible cuya única aspiración sería la “transparencia, invisibilidad y negación de la personalidad”¹⁴⁶.

Incluso yendo más allá, la idea de “objeto” y de “propiedad intelectual” asociada a la música en la cultura occidental hace que forme parte de una economía de la estética definida por el consumo pasivo y no por los procesos activos y sociales de la interpretación participativa¹⁴⁷, y en este sentido, las prácticas artísticas posmodernas performativas de artistas como Foreman, Cunningham o Cage subvierten directamente el concepto de “obra de arte”. Una revitalización del concepto de arte como proceso también rehabilitaría la figura del oyente, marginado tradicionalmente a un papel esencialmente pasivo, cuando, en realidad, para el oyente no existen obras musicales, sino interpretaciones, hasta el punto de que, según Christopher Small, *las interpretaciones no existen para presentar obras musicales, sino que las obras musicales existen para darle a los intérpretes algo que interpretar*¹⁴⁸. Small propone el término “musicking” para esta reconceptualización de la música como acto participativo; Taruskin propone “actos” en vez de “cosas” (1995) y Cook lo resume en “procesos”, no “productos”.

Cook constata un llamativo desencuentro entre la manera orientada a la interpretación en la que se experimenta mucha música (desde el rock o las músicas antiguas hasta el propio canon de obras clásico-románticas) y la forma casi exclusivamente orientada a la composición o al compositor en la que se escribe sobre ella desde el punto de vista teórico y crítico (Cook, 2001b). Propone el concepto de “música *como* interpretación” (“music *as* performance), apoyándose en recientes desarrollos en la semiótica teatral (que constituyen una desviación de los estudios literarios antes comunes en la disciplina) para poner el acento en el significado que se construye en el acto mismo de la interpretación, y que toma la forma de negociación entre los intérpretes, o entre éstos y el público. Así, no solo una producción netamente contemporánea como un álbum rock, sino también una puesta en escena (o grabación) actual de una sinfonía de Beethoven, se puede ver como un compromiso creativo entre intérpretes (entre los que se encuentra el director), productores, ingenieros, editores y comentaristas.

Para entender este tipo de visión analítica resulta más interesante que hablar de “texto” (con sus connotaciones literarias) hablar de “guión”, con connotaciones escénicas. Rothstein (1995) habla de la interpretación musical como de “un tipo de actuación (*acting*)” en el que el intérprete debe decidir qué características de la música revelar, sugerir u ocultar en una mezcla de intuición, experiencia y razonamiento. Poner en escena una obra no es lo mismo que hacer un diagrama de la trama o analizar los personajes en una conferencia, pero los actores necesitan comprender tanto trama como caracteres si quieren hacer justicia a la obra. De la misma manera, tocar una obra y analizarla son actividades muy diferentes, pero el

¹⁴⁵ Lydia Goehr (1992), *The Imaginary Museum of Musical Works: An Essay in the Philosophy of Music* (Oxford: Clarendon Press), citado en Cook, 2001b.

¹⁴⁶ Lydia Goehr (1996), "The Perfect Performance of Music and the Perfect Musical Performance," en *New Formations* 27, p. 11, citado por Cook (2001b).

¹⁴⁷ Michael Chanan (1994), *Musica Pratica*, London: Verso, citado en Cook, 2001b.

¹⁴⁸ “[...] performance does not exist in order to present musical works, but rather, musical works exist in order to give performers something to perform.” En Christopher Small (1998), *Musicking: The Meanings of Performing and Listening* (Hanover: Wesleyan University Press), p. 51, citado en Cook, 2001c.

intérprete debe comprender la obra y *descubrir, o crear, su narrativa musical*, sintetizada a partir de todo lo que sabe de la obra. Los oyentes, a su vez, construirán sus propias narrativas guiados por los intérpretes. El análisis da una serie de herramientas para conseguirlo.

Por supuesto, si el campo de las interpretaciones de una obra es tan importante como el texto mismo, la consecuencia lógica es que el estudio de la historia interpretativa de la obra debería ser parte del proceso de construcción de la interpretación. Y aquí entran en juego las grabaciones musicales. La situación más compleja de entrelazamiento entre proceso y producto estaría en una grabación moderna (Cook, 2001b). La grabación es un producto vendible que supuestamente es la captura de una interpretación (de un proceso), pero en realidad es el producto compuesto de múltiples tomas y procesos posteriores realizadas en estudio, es decir, no la captura sino la representación de una interpretación que nunca ha tenido lugar.

De los enfoques descriptivos a los prescriptivos

Rink señala (y reiteran Cook en diversos escritos, y Leong y Korevaar, 2005, entre otros), desde su posición de experto en la renovación de este campo de estudio, que los estudios que relacionan análisis e interpretación se pueden dividir en dos categorías principales:

1. Análisis previo a la interpretación, que probablemente servirá como base a ésta. Esta es la práctica más habitual, y tiende a ofrecer un enfoque “prescriptivo” y dedicaremos este apartado de la tesis a una descripción de su evolución
2. Análisis de la interpretación misma. Esta práctica, esencialmente “descriptiva” ha experimentado una revolución espectacular a partir de la posibilidad de analizar grabaciones sistemáticamente obteniendo datos empíricos con la ayuda del ordenador. Ofreceremos sus principales enfoques y herramientas en el apartado siguiente (2.2.8) del marco teórico

Muchos métodos tradicionales de análisis de partituras plantean la aplicabilidad de sus hallazgos a la interpretación musical. Los grandes tratadistas teóricos entre los s. XIX y XX, especialmente Riemann y Schenker, prestan atención a cuestiones interpretativas. En especial Schenker, con sus *Erläuterungsaufgaben*, (especie de comentarios sobre la interpretación ideal de “obras maestras”) es un ejemplo de análisis “prescriptivo”, cuyo espíritu queda patentemente expresado en una cita de un texto poco difundido sobre interpretación

*Toda obra de arte verdadera tiene sólo una interpretación verdadera, la suya propia y única (...) La mano no debe mentir, debe seguir al sentido de la conducción de las voces.*¹⁴⁹

El énfasis en la “única interpretación verdadera” es típico del enfoque prescriptivo y de la visión decimonónica de la interpretación. Para Schenker, el secreto de la obra (y de la interpretación, por lo tanto) está en la conducción de voces que describe su método analítico.

Más allá de estos antecedentes, el estudio fundacional de la disciplina es el *Form and Performance* de Erwin Stein¹⁵⁰(Latham, 2005). Para Stein, las discrepancias entre interpretaciones están causadas a menudo por concepciones erróneas, y la lógica

¹⁴⁹ “Jedes wahre Kunstwerk hat nur einen wahren Vortrag, seines eigenen und besonderen...” “Die Hand darf nicht lügen, sie muss dem Sinn der Stimmführung folgen” Schenker, Heinrich: *Entwurf einer “Lehre vom Vortrag”* [Boceto de un “Tratado de la interpretación], compilado por Oswald Jonas de las notas no publicadas de Schenker, University of California at Riverside. Citado por Rothstein (1995).

¹⁵⁰ Stein, Erwin (1962): *Form and Performance*. New York: Alfred A. Knopf, citado por Latham, 2005.

consecuencia de que el analista es quien está en posición de deshacer estos “malentendidos” alumbra el enfoque prescriptivo que hemos mencionado.

En todos los estudios de esta corriente subyace la idea de que la partitura “esconde” elementos significativos bajo la superficie musical, es decir más allá de la literalidad de la partitura, y que es necesaria una indagación analítica (que puede ser realizada por el propio intérprete o bien por un experto) para sacarlos a la luz, una concepción que Dunsby (1989b) atribuye principalmente a Schoenberg, a partir de quien se asume que *la comprensión conceptual de la partitura es un prerrequisito para una adecuada interpretación*¹⁵¹. En algunos enfoques se asume que el mero conocimiento de estructuras ocultas ya provoca una interpretación más consciente (aunque no se modifique expresamente ningún aspecto de la interpretación), mientras que otros consideran necesario destacar determinados detalles que deber ser “proyectados” en la interpretación de alguna manera. Stein considera que *las consideraciones estructurales no pueden garantizar una buena interpretación, pero ayudan a evitar una errónea*¹⁵², y se centra en consideraciones sobre forma y estructura de frase, con los que Cone¹⁵³ combina el estudio de niveles estructurales con el concepto de “hipermetro”. Posteriormente cubriría las especificidades de la música vocal con *The Composer’s Voice*¹⁵⁴. En su estela otros autores ampliaron el estrecho espectro estilístico cubierto por Cone, especialmente hacia la música del siglo XX (Hermann 1981, Folio 1993 y Wintle, 1982¹⁵⁵).

Las posiciones más extremas en considerar la importancia del análisis técnico previo a la interpretación vienen de Eugene Narmour¹⁵⁶ que hablan de los “elementos paramétricos” cuyo análisis teórico *deben* emplear los intérpretes para sondear la “profundidad estética” de la obra, o enuncia, más explícitamente, que *los intérpretes, como cocreadores [...] deben adquirir capacidad teórica y analítica [...] para saber cómo interpretar* (citado en Rink, 2006b).

Uno de los trabajos más conocidos y controvertidos es *Music Structure and Performance* (Berry, 1989, citado en Rink, 1990, en Latham, 2005, y otros), en el que Berry fue más allá que Stein y Cone en cuanto a definir las “intervenciones interpretativas” que los intérpretes deberían hacer reveladas por el análisis. Berry sostiene que *la interpretación musical debe estar basada en un profundo análisis* (citado por Rink, 2006b) y que *todo hallazgo analítico tiene una consecuencia en la interpretación* (citado en Roca, 2011) y consecuentemente

¹⁵¹ “a thorough conceptual understanding of the musical score is a prerequisite of adequate performance” (Dunsby, 1989b, p. 6).

¹⁵² “structural considerations cannot guarantee a good performance,” but they can “help to avoid a faulty one” (Stein, op. cit., citado por Latham (2005)).

¹⁵³ Cone, Edward T (1968): *Musical Form and Musical Performance*. New York: W. W. Norton, citado por Latham (2005) y otros.

¹⁵⁴ Cone, Edward T. (1974): *The Composer’s Voice*. Berkeley: University of California Press, citado por Latham (2005).

¹⁵⁵ Hermann, Richard (1981): “Some Uses of Analysis Towards a Performance of Webern’s Op. 22, Movement I” en *Winds Quarterly* 1 (Spring): 24–38 and (Summer): 19–23.

Folio, Cynthia (1993): “Analysis and Performance: A Study in Contrasts” en *Intégral* 7: 1–37.

Wintle, Christopher (1982): “Analysis and Performance: Webern’s Concerto Op. 24/ii” en *Music Analysis* 1: 73–9. Todos ellos citados en Latham (2005).

¹⁵⁶ Narmour, Eugene (1988): “On the relationship of analytical theory to performance and interpretation”, Narmour, Eugene and Solie, Ruth A. (eds), *Explorations in Music, the Arts, and Ideas*, (p. 340) Stuyvesant, Pendragon, citado por Rink, 2006b.

plantea toda una serie de preguntas sobre las relaciones entre análisis e interpretación¹⁵⁷:

- ¿Qué nota debe ser tocada cuando dos buenas ediciones de una misma obra difieren?
- Un motivo dado se evidencia por sí mismo en la música, o requiere de la intervención del ejecutante?
- ¿Qué inflexiones dinámicas deben ser añadidas cuando ninguna aparece indicada?
- ¿Qué clase de intervención es necesaria para destacar una conducción de voces no necesariamente explícita?
- ¿Cuán importante es saber en qué parte de un proceso formal nos encontramos?
- ¿Cómo debe ser la proyección de las frases resultantes de tener conciencia de la estructura y de la forma?
- ¿De qué manera y hasta qué punto deberían ser traídas a primer plano aquellas imitaciones relativamente encubiertas?
- ¿Qué factores determinan la elección de un tempo?
- ¿Cómo puede afectar la ejecución el entendimiento de la fluctuación métrica superficial?
- ¿Hay algo que el ejecutante pueda o deba hacer en relación a la estructura tonal global de una pieza?
- Cuando la música tiene un contenido descriptivo francamente explícito, ¿cómo los hallazgos analíticos relativos a los elementos descriptivos pueden condicionar la interpretación?

En general, en este primer acercamiento a las relaciones entre análisis e interpretación se asume que es el estudio detallado de la estructura musical lo que da la clave de una interpretación adecuada, o como mínimo es un prerrequisito necesario. Dunsby (1989b) cita a intérpretes como Stein (1962, ya citado por Latham, 2005), que insta al intérprete a no empezar con ideas sobre emociones o estados de ánimo sino a *buscar el carácter en las características formales de la obra* que resultan de su componentes melódicos, armónicos, rítmicos y dinámicos. Y postula: *el carácter sale de la estructura*¹⁵⁸. Este acercamiento es también seguido por la Segunda Escuela de Viena y la tradición schenkeriana, que se basan en el ideal de que la partitura es la evidencia más completa posible de las intenciones del compositor y de que el intérprete por lo tanto tiene la responsabilidad de decodificar esta información y representarla con todo detalle. Nótese en todas estas formulaciones la tendencia a resultar “prescriptivo” frente a la interpretación, en el sentido de que es intérprete “debe” analizar para saber “cómo interpretar” (lo que en última instancia le somete al dictado de la figura superior del teórico-analista).

Las muchas reacciones negativas suscitadas por *Musical Structure and Performance* desencadenan la aparición (como reacción) de nuevas ramas en los estudios de interpretación y análisis (Latham, 2005), sobre todo en la dirección de dar voz al intérprete en pide de igualdad con el analista (a partir de Schmalfeldt, 1985, ver más abajo) y en la de analizar directamente a la interpretación (Epstein, 1985¹⁵⁹).

La crítica más sistemática al *status quo* del análisis prescriptivo lo realiza a finales de los 80 Jonathan Dunsby (1989b), que constata un interés creciente entre los teóricos sobre el

¹⁵⁷ Berry, Walter: *Music Structure and Music Performance*, citado por Aldeguer (2011).

¹⁵⁸ Stein, Erwin (1962): *Form and Performance*. Londres: Faber, p. 20, citado en Dunsby, 1989b.

¹⁵⁹ Epstein, David. 1985. “Tempo Relations: A Cross-Cultural Study.” *Music Theory Spectrum* 7: 34–71, citado por Latham, 2005.

potential de la investigación de las conexiones entre *contemplar la música y presentarla de manera efectiva* en lo que Rothstein (1995) llama “enfoque postestructuralista”. Sin embargo, la mayor parte de las publicaciones no prestaban suficiente atención a los problemas subyacentes en esta actividad. Por un lado las nociones ideales y prescriptivas no dejan lugar para el pragmatismo de la actividad interpretativa real, en la que la tradición auditiva y verbal es esencial; por el otro tampoco se tiene en cuenta la posibilidad (muy real) de que la investigación musicológica aporte documentos que cuestionen la interpretación actual.

Dunsby cuestiona la legitimidad de estos preceptos ya que *entender y tratar de explicar una estructura musical no constituye el mismo tipo de actividad que entender y comunicar la música*. Estas actividades se solapan, pero no son lo mismo. Incluso en los términos schenkerianos, aunque toda la evidencia interpretativa estuviera en la partitura, el compositor no proporciona en ella los medios para producir el efecto deseado. Dunsby propone como modelo, más que la búsqueda de la verdad absoluta, una actividad de solución de problemas, que cita como ejemplos de este enfoque en el campo de la edición a Cortot sobre Chopin, o las de diversos editores de Beethoven como von Bülow, Schnabel, Tovey o Schenker, todas las cuales combinan el conocimiento histórico con el estudio detallado de la partitura.

Dunsby ilustra su exposición con ejemplos de interpretaciones reales de grandes maestros, lo que abre un nuevo campo. Así, describe un momento sorprendente en una interpretación en vivo de Maurizio Pollini de la Sonata “Waldstein” de Beethoven, explicándola en términos analíticos. Asimismo propone ejemplos concretos de soluciones a problemas interpretativos de obras (el Preludio nº 22 de Chopin). Pero el área más problemática en cuanto al análisis para la interpretación son los aspectos temporales, ya que el análisis, en su opinión parece no ser muy capaz de hablar de factores como el rubato, la articulación estructural o el énfasis expresivo. Rink (1995) señala incluso que para Dunsby el análisis y la interpretación tienen poco que ofrecerse mutuamente.

En esto coincide Anca (2011), que considera que uno de los problemas de los enfoques tradicionales es que se hace énfasis en las relaciones sincrónicas en vez de en las diacrónicas, lo que no casa bien con la práctica de los intérpretes, muy ligada a los aspectos temporales. Además, se hace mucho énfasis en la unidad, algo más importante para compositores que para intérpretes, y se focaliza la atención en lo que la partitura muestra, y no en lo que no llega a recoger. En general, critica que las técnicas analíticas establecidas están orientadas al compositor, algo que nosotros igualmente hemos señalado (Roca, 2007 y 2011). En general plantea que las técnicas analíticas deberían renovarse para cambiar de objetivo.

En su enfoque más radical, esta corriente “post-estructuralista” (Rothstein, 1995) ha devaluado la estructura, en incluso la ha negado como factor relevante en algunos tipos de música (como la ópera), y algunos estudiosos se han centrado en la relación de la estructura con la historia del estilo musical (Meyer, 2000a), las capacidades cognitivas humanas (Lerdahl y Jackendorff, 1983) o la práctica interpretativa (Schmalfeldt, 1985, Cook, 1987, Berry, 1989). (la proliferación de literatura sobre análisis e interpretación debe ser, en humorísticas palabras de Rink (1995) afrontada con “cautela” por el intérprete inquieto, ya que “la exposición prolongada puede conducir a un estado de confusión”). La pregunta fundamental para Rothstein es, por lo tanto, ¿qué efecto debe tener la estructura musical en la interpretación?, y en particular ¿cómo deben mostrarse los resultados del análisis (en el supuesto de que deban serlo)? Una respuesta habitual es que el intérprete puede “proyectar” (*bring out*) los contenidos estructurales en la interpretación. Rothstein considera que esto es una “peligrosa verdad a medias”, ya que un excesivo peso del análisis en la interpretación puede caer en la pedantería de pretender expresar cada mínimo detalle del análisis (por ejemplo “sacar” claramente cada aparición del sujeto de una fuga en toda

ocasión). Por esto, señala Rothstein, Schenker insistía en la necesidad de una “síntesis” posterior al “análisis” que relativizase los detalles en el espectro completo de la obra. Concluye que es necesario distinguir entre “verdad analítica” y “verdad dramática”, y sugiere, no la ignorancia por parte del intérprete, sino su *complicidad* con el compositor.

John Rink, uno de los más reputados especialistas en *performance analysis* plantea, es el responsable de dos publicaciones capitales. *The Practice of Performance* (1995) y *Musical Performance: A guide to understanding* (2002) publicado en español como *La interpretación musical* (Rink, 2006b). En ambas Rink es el editor de un compendio de varios artículos sobre temáticas centrales de la interpretación redactados por especialistas en cada materia. En los prefacios y en el artículo que firma en cada uno de los libros, traza una panorámica del campo de estudio que nos ocupa, fundamentando y desarrollando su posición.

En el prefacio al primero de los libros a los que nos referimos describe los principales campos de una “explosión virtual” de estudios sobre interpretación, tanto en prácticas históricas como en la psicología de la interpretación y en la relación entre análisis e interpretación, si bien de manera dispersa y sin diálogo mutuo. *The Practice of Performance* crea ese foro de interrelación de ideas en un estilo más accesible que el especializado de cada subdisciplina. El libro se divide en tres secciones interconectadas, que desarrollan algunas ideas principales:

- Fundamentos
 - En lo que los intérpretes se basan no es en la notación, sino en la música en sí (la partitura, pero también diagramas analíticos, documentación, interpretaciones de compositores) y los intérpretes a menudo deben “reeditar” la notación para expresar la música en vez de seguir los dictados de la tradición (Howat, 1995)
 - A partir de los diversos modelos de expresión en interpretación (generatividad, percepción y semiosis), ciertos detalles expresivos funcionan como pistas para muy diferentes expresiones musicales. En este método de trabajo se utilizan datos cualitativos extraídos de interpretaciones (Clarke, 1995)
 - El movimiento del intérprete, como reflejo del movimiento interior que experimentan compositores, intérpretes y oyentes tiene un potencial expresivo que debe ser potenciado para alcanzar una *interpretación estéticamente satisfactoria*. (Shove y Repp, 1995)
- Estructura y significado en la interpretación
 - La interpretación musical como “análisis sonoro” en dos casos: el análisis con datos empíricos de dos interpretaciones beethovenianas del director Wilhelm Furtwängler, modeladas a partir de los análisis schenkerianos de la obra, y documentadas en la correspondencia entre ambos (Cook, 1995) y la justificación de la respuesta “emocional” de un intérprete-investigador a un momento concreto de una sinfonía schumaniana (Epstein, 1995)
 - El potencial de la ambigüedad y de la ironía como poderoso transmisor comunicativo en función de las elecciones interpretativas (Levy, 1995; Woodley, 1995)
- La interpretación como proceso
 - La interpretación como paradigma analítico, introduciendo los términos de la interpretación directamente en la premisa analítica, considerando la partitura como una “receta” de la cual cada interpretación es una opción, lo que es tan válido para el análisis como para la interpretación. Esto lleva a la combinación de varios sistemas analíticos (Rothstein, 1995).

- El papel del crítico como “analista imaginario” y también del intérprete como “crítico” de la obra (Cone 1995).
- Un nuevo tipo de “interpretación histórica” aplicada al “análisis del intérprete” (Rink, 1995b)

En especial en el artículo que lleva su firma asume la defensa de la figura del intérprete como un tipo especial de analista y cita a Meyer¹⁶⁰ que considera que el análisis *está implícito en lo que hace el intérprete* (sea de manera consciente o intuitiva). Rink traza una panorámica del análisis interpretativo que comienza con un artículo que resultaría enormemente influyente en Norteamérica, un ensayo de Schmalfeldt (1985), en el que ella misma da voz a sus dos personalidades (el analista y el intérprete) para considerar su influencia mutua en dos Bagatellas de Beethoven. Y dice

*(...) mientras que el analista puede hablar y escribir sobre una obra sin tener que tocarla, la presentación del intérprete, para bien o para mal, reflejará su “análisis”; el intérprete se compromete a una re-creación composicional (...)*¹⁶¹

Como intérprete además de analista, la autora concluye que el analista puede sacar provecho de considerar cómo su trabajo difiere de las demandas especiales del trabajo interpretativo. Así, el “análisis” del ejecutante, realizado en la interpretación en vivo, debe adaptarse y reformularse en tiempo real en respuesta a los “accidentes” o circunstancias del concierto, y defiende la necesidad de un mayor contacto entre unos y otros. Sin embargo, Rink (op. cit) encuentra cuestionable este diálogo, ya que el analista se expresa con mayor autoridad que el intérprete, que parece subordinado al mandato teórico. En otras palabras, el intérprete pregunta y el analista responde (Leong y Korevaar, 2005), de manera que el papel de éste último es el principal, mientras que el intérprete está relegado a un papel secundario. Sin embargo, Rink alaba su conclusión de que *no existe una sola y única decisión interpretativa que pueda ser dictada por una observación analítica*, una conclusión que anteriormente había alcanzado Cone: *toda interpretación válida [...] representa, no una aproximación a un ideal, sino una decisión: ¿cuáles son las relaciones implícitas en la pieza que han de ser destacadas o explicitadas?*¹⁶²

Rink discute estas cuestiones en muchas publicaciones. En su reseña (Rink, 1990) al *Musical Structure and Performance* de Wallace Berry (que, mucho más que una simple reseña, es todo un manifiesto por la renovación de las relaciones entre análisis e interpretación), Rink ya había comentado las serias discrepancias entre los diversos autores que han abordado el tema, y critica en particular el enfoque prescriptivo del “mapeo uno-a-uno” (*one-to-one mapping*) que pretenden que los hallazgos analíticos pueden ser trasladados directamente y en su integridad a la interpretación, comparándolo a una traducción literal palabra por palabra de un idioma a otro que no tomase en cuenta las inflexiones, gramática y sintaxis del segundo idioma. Propone, frente a esto, el término “intuición instruida” (*informed intuition* o *acquired intuition*), que implica prestar atención al tipo especial de análisis que realizan los intérpretes sobre las piezas que estudian (ver también Rink, 1995b), combinándolo, en caso necesario con el análisis técnico más sistemático. Este tipo de “análisis” *no es un procedimiento independiente que se aplica al acto de interpretar, sino más bien un componente del proceso*

¹⁶⁰ Meyer, Leonard (1973): *Explaining Music*, p. 21 Chicago: Chicago University Press.

¹⁶¹ “...whereas the analyst can speak and write about a work without having to perform it, the performer's presentation will, for better or worse, reflect his "analysis"; the performer commits himself to a compositional re-creation,..." (Schmalfeldt, 1985, p. 1).

¹⁶² Cone, Edward T. (1968): *Musical Form and Musical Performance*, Nueva York: Norton, citado por Rink (2006b).

interpretativo (Rink, 2006b) Rink lo refiere como “análisis del intérprete”, es decir *el estudio esmerado de la partitura, prestando especial atención a las funciones contextuales y la manera de proyectarlas*. En este análisis del intérprete prima la forma (desenvolvimiento temporal de la obra) frente a la estructura (ver la discusión sobre estos términos en 2.1.1). Esta “intuición instruida” generalmente implica bastante conocimiento y experiencia, *no surge de la nada, ni tampoco es necesariamente caprichosa*.

Así, sugiere pensar en la interpretación como *el mejor análisis posible* de una obra, ya que puede representar jerarquías estructurales complejas con gran economía y atender a aspectos como color y tiempo, siempre que los intérpretes hayan trabajado bien la obra y que los oyentes puedan inferir el contenido analítico a través de una necesaria “audición estructural”.

Rink (1995b) realizó una aplicación de “análisis del intérprete” sobre su propia interpretación de las *Fantasías* op. 116 de Brahms reconstruyendo el marco analítico inconsciente que había seguido dos años antes de escribir el artículo. En este caso, primero describe la preparación de su interpretación (basada en la intuición), luego realiza un análisis detallado (orientado a la interpretación) y en tercer lugar reconsidera la interpretación a la luz del análisis. De esta manera pretende ayudar, no constreñir, a la interpretación. Su análisis descansa primordialmente en aspectos temporales (rítmicos, métricos, hipermétricos o agógicos).

En primer lugar considera el tempo como marco estructural. Partiendo de la evidencia analítica y conceptual de que el tempo en las “multiobras” de Brahms está regido por relaciones sencillas de pulso en el sentido del *tacto* renacentista y en el estudio de anteriores análisis, llega a realizar un complejo cuadro sinóptico del transcurso del *tempo* a lo largo del total de las 7 Fantasías, que luego pone a prueba comparándolo con una serie de grabaciones.

Table 12.3 *Intraopus pulses and subdivisions*

	1. Presto energico	2. Andante	3. Allegro passionato	Un poco meno allegro	Allegro passionato	4. Adagio	5. Andante con grazia ed intimissimo sentimento	6. Andantino teneramente	7. Allegro agitato		
Time signature:	3/8	3/4 3/8 3/4	2/2			3/4	6/8	3/4	2/4 6/8	2/4 3/8	2/4
Metronomic values: $\frac{1}{2}x$							OR		$\text{♩} = \text{♩}^*$ OR $\text{♩} = \text{♩}$	$\text{♩} = \text{♩}^*$ OR $\text{♩} = \text{♩}$ OR $\text{♩} = \text{♩}$	
y		♩ Pulse	♩ Pulse	♩ Pulse	♩ Pulse	♩ Pulse	♩ Pulse	♩ Pulse	♩ Pulse	♩ Pulse	♩ Pulse
x	♩ Pulse	hemi-ola	hemi-ola	♩ Pulse	♩ Pulse	♩ Pulse		♩ Pulse	hemi-ola (in 3/4)	♩ Pulse	♩ Pulse
2y	♩ Pulse after commencing, 1894?										
2x = 3y (tactus)											

*Preferred equivalence

*Preferred equivalence

Figura 80: Pulsos y subdivisiones intraopus del pulso en las Fantasías, op 116 de Brahms, según el “análisis del intérprete” de Rink (Fuente: Rink, 1995b)

Las conclusiones del estudio le dan pie a conceptualizar la interpretación como *un acto de análisis*. Seguidamente analiza cuestiones temporales a pequeña escala, como son la estructura de frases y los conflictos métricos característicos de Brahms. En la estructura de frases descubre un esquema de estructuras regulares e irregulares alternadas de pieza a pieza

y muchos ejemplos de hemiolías que le sugieren maximizar la ambigüedad y tensiones internas en un vacío métrico sin líneas de compás.

Otro ejemplo de este “análisis del intérprete” se puede encontrar en Rothstein (2005), centrado en explicar su propio concepto de *rubato* en la interpretación de un Preludio de Chopin. El autor describe las bases sobre las que descansa su interpretación y muestra en el artículo (con ejemplos multimedia) su análisis formal, el sistema de notación del rubato que utiliza, así como su propia interpretación grabada¹⁶³.

The image shows a musical score for Chopin's Preludio n.º 17, marked 'Allegretto'. The score is in 3/8 time and consists of four systems of music. The first system starts with a circled 'A1' and has a double-headed arrow above it. The second system has a circled 'A2' at the beginning. The third system has a circled 'A3' at the beginning. The fourth system has a circled 'B' at the beginning. Arrows above the notes indicate acceleration (pointing right) and deceleration (pointing left). The score includes dynamic markings like 'p' and 'f', and various articulation marks like asterisks and slurs. The bottom of each system has small rhythmic symbols.

Figura 81: Indicación del rubato en la interpretación de W. Rothstein del Preludio de Chopin n.º 17. Las flechas hacia la derecha o hacia la izquierda indican aceleración o deceleración del tiempo, respectivamente. (Fuente: Rothstein, 2005)

En su artículo de *La interpretación musical* (2006b), Rink propone cinco principios rectores de su “análisis del intérprete”:

- La temporalidad como hecho fundamental
- Su objetivo principal es descubrir la “forma” en oposición a la “estructura”, y la manera de proyectarla
- La partitura no es “la música”: la música no está confinada a la partitura
- La incorporación de elementos analíticos en la interpretación se hará considerando el estilo, género, tradición interpretativa, etc., así como las capacidades del intérprete. En otras palabras, el análisis no tiene necesariamente prioridad
- La “intuición instruida” guía o al menos influye en este proceso, aunque un enfoque analítico más deliberado también puede ser útil.

En un estudio de caso aplicado al Nocturno en Do# menor de Chopin incluye 6 posibles técnicas de “análisis del intérprete” (Rink, op. cit.):

1. Identificar las divisiones formales y el esquema formal básico

¹⁶³ La inclusión de contenidos multimedia en los artículos de *Music Theory Online*, de libre acceso, la convierte en una de las revistas más atractivas para estudiar campos como la interpretación musical.

2. Representar gráficamente el tiempo
3. Representar gráficamente la dinámica
4. Analizar la línea melódico y los motivos/ideas que la componen
5. Elaborar una reducción rítmica
6. Reescribir la música.

El análisis formal que propone Rink es similar a nuestra propuesta de esquema formal, incluyendo en paralelo varios niveles además del esquema tonal (aunque sin considerar otros aspectos que nos parecen capitales, como la textura o las cadencias). Con esta propuesta, Rink intenta dar sentido a la “forma como proceso”, evitando conceptos estáticos de estructura. Sus gráficos del tiempo y la dinámica intentan ahondar en esta dimensión dinámica y temporal de la forma, si bien su realización se nos antoja quizás excesivamente elemental:

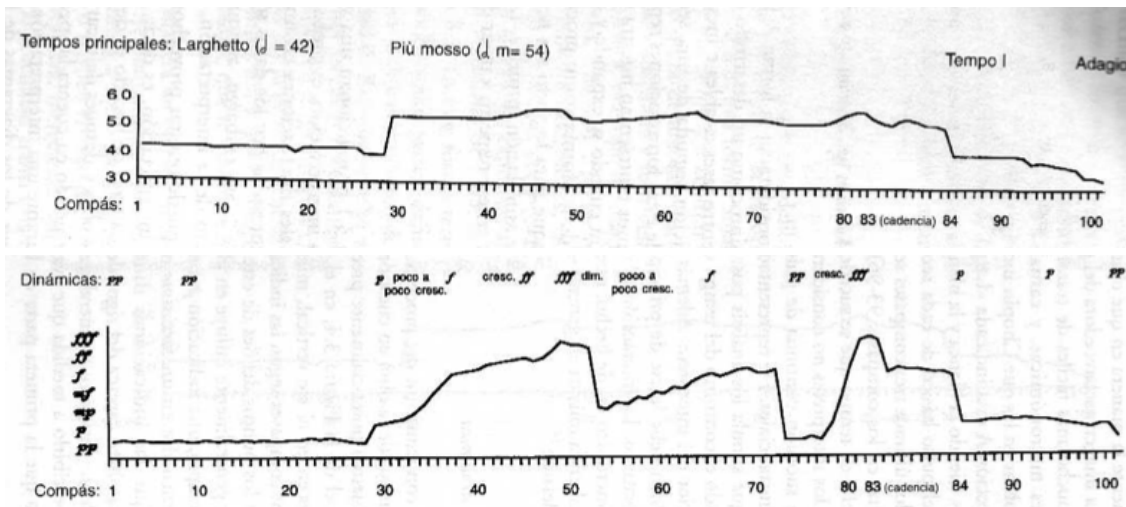


Figura 82. Representaciones gráficas de tiempo y dinámica en el “análisis del intérprete” en el Nocturno en Do#m de Chopin, según Rink (2006b, p. 68 y 70)

En nuestra opinión, los mapas de tiempo y dinámica de los análisis de interpretaciones asistidos por ordenador (ver más abajo) dan una idea mucho más rica de estas dimensiones.

Los gráficos lineales que representan el perfil melódico nos parece asimismo bastante simplistas.

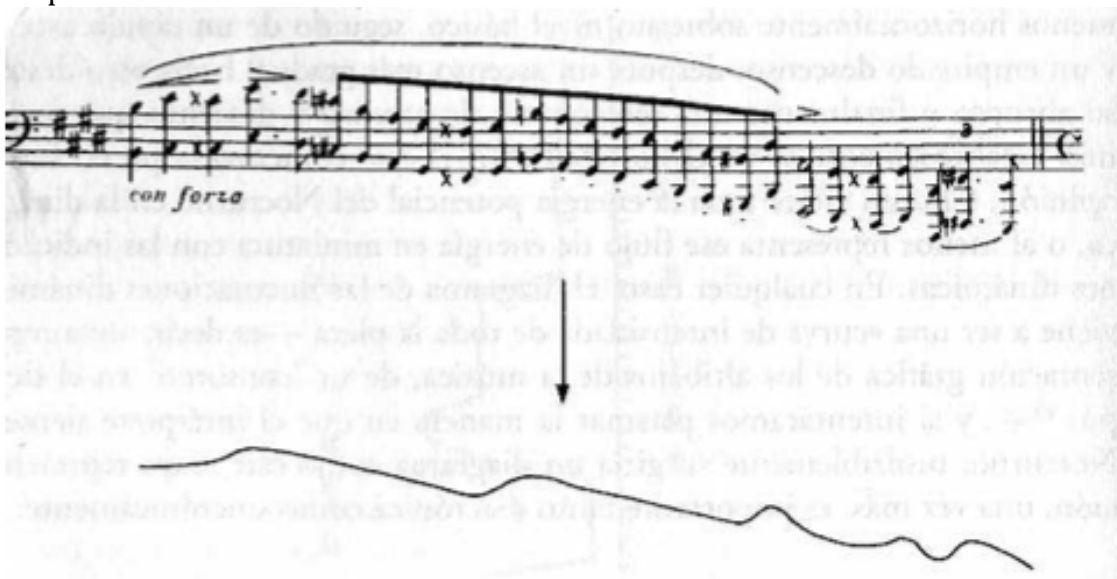


Figura 83: Representaciones lineal de la melodía en el “análisis del intérprete” en la cadencia del Nocturno en Do#m de Chopin, según Rink (2006b, p. 72)

Si bien es verdad que pueden representar la melodía de manera más efectiva que la notación, entendemos que esta representación (al menos a escalas tan pequeñas como la del ejemplo) no aporta nada que la visión de la partitura no muestre. Quizás una representación similar a mayores escalas sería más efectiva. Además, resulta llamativo que la figura descuide la temporalidad que el autor considera tan esencial, ya que las proporciones de la figura reproducen en vertical las de la partitura y no las de la música en tiempo real; las notas de mayor duración deberían traducirse en mayor distancia en el gráfico. Aparte de este perfil melódico, Rink propone una especie de análisis de las connotaciones de significado motívico, si bien sólo se da un ejemplo sin indicaciones sistemáticas sobre su posible aplicación.

En cuanto a lo que denomina “reducción” rítmica, Rink propone una representación de cada compás como un valor rítmico (en el sentido del “hipermetro” o “hipercompás”, ver 2.1.5) proporcionalmente menor (como una negra), y combinar estos ritmos de acuerdo a las frases que se perciben. A partir de ahí, el intérprete podría discernir la forma con sus truncamientos, elisiones, extensiones y contracciones, etc. Según el autor, estos diagramas *ayudan a mostrar que en este Nocturno de Chopin la estructura de la frase y la forma de la música son dos caras de una misma moneda* (Rink, op. cit.).

Finalmente, Rink propone ciertas “reescrituras analíticas” de la obra para focalizar determinados aspectos que pueden haber quedado ocultos en la partitura. Estas reescrituras no presenten captar totalmente la esencia de la música, sin embargo. De hecho, el autor entiende que lo más interesante está en comparar ambas versiones. Finalmente, relativiza el análisis al concluir que el éxito de una interpretación, más allá de su rigor analítico, su fidelidad histórica o su solvencia técnica, está en *la medida en que logra una “resonancia” al unir los elementos constitutivos en algo mayor que la suma de estas partes, en una síntesis musicalmente convincente y coherente* (Rink, op. cit.).

Otro enfoque de este “análisis del intérprete” es descrito por Leong y Korevaar (2005), en el cual utilizan un fragmento pianístico de Ravel como estudio de casos, utilizando determinadas consideraciones interpretativas (elementos técnicos, visuales y afectivos) no solo con el fin de “ejecutar e interpretar” la obra, sino para expresar su “estructura y significado”. Ambos investigadores hablan como intérpretes, incorporando la experiencia de haber tocado la obra a su estudio, y añaden datos de grabaciones históricas.

La priorización del análisis típica del enfoque preceptivo significa que el analista debe preguntarse qué tipos de análisis son relevantes para el intérprete. Las respuestas más habituales (Leong y Konevaar, op. cit) son que los elementos superficiales del diseño (ritmo, motivo, forma) se traducen directamente en la interpretación, como por ejemplo fenómenos como la anacrusa de medio compás¹⁶⁴, mientras que las de nivel más oculto informan indirectamente a las decisiones interpretativas.

Leong y Korevaar encuentran que, tanto en los enfoques cualitativos como en los empíricos, las preguntas esenciales son ¿qué se analiza? y ¿quién analiza? Frente al resto de estudios que estudian *textos* (partituras, grabaciones, entrevistas a intérpretes, etc.) y en los que los intérpretes son *objetos* de estudio (y por tanto están situados culturalmente “fuera” de la

¹⁶⁴ Burkhart, Charles (1994). “Mid-bar Downbeat in Bach’s Keyboard Music,” *Journal of Music Theory Pedagogy* 8: 3-26. También Cone, Edwar, T. (1968): *Musical Form and Musical Structure*, citados por Leong y Korevaar, 2005.

comunidad investigadora), ellos plantean un estudio del proceso de interpretación en sí desde los propios intérpretes-investigadores en sus propios términos, desde el “análisis del intérprete” de Rink.

En el curso de su artículo presentan un análisis de la Cadenza inicial del *Concierto para la mano izquierda* de Maurice Ravel *informado y motivado por nuestro conocimiento de la pieza como intérpretes*, centrándose en determinados aspectos analíticos relevantes, como son: el ritmo, motivo, forma, anacrusa/acento expandidos, estructura de frase e hipermétrica, estructura armónica general, enlaces de voces y paralelismos motivicos. Todos estos aspectos, esencialmente recogidos en unos u otros sistemas de análisis de partituras, se complementan con la investigación del gesto musical y la articulación en relación con la estructura y la retórica instrumental, tanto en su propia interpretación como en grabaciones históricas de la obra. Según los autores, este análisis *clarifica algunas de nuestras percepciones intuitivas como intérpretes* que frecuentemente son verbalizadas de manera informal durante las clases. Esta “voz del intérprete” es una de sus principales contribuciones.

Nicholas Cook siempre ha mostrado un interés muy determinado por la interpretación y sus relaciones con el análisis. En la recopilación de artículos *Music, Performance, Meaning – Selected Essays* (Cook, 2007), que abarca textos escritos a partir de 1987 (la fecha de publicación de *A guide to musical analysis* que hemos citado repetidamente), estudia diversos ángulos de la interpretación en dos artículos originalmente escritos en la década de los 90 “Music Minus One: Rock, Theory and Performance” (Cook, 2007b), abordando una necesaria refocalización de las ideas usuales sobre análisis e interpretación al aplicarse a una tradición musical no académica, como es la música rock, y “At the Borders of Musical Identity: Schenker, Corelli and the Graces” (Cook, 2007d), que estudia los problemas interpretativos de obras en las que la parte escrita es mínima, como son las sonatas de Corelli. Posteriormente en “Performance Writ Large” (Cook, 2007e, originalmente publicado en 2003), esboza las bases de lo que sería una musicología de la interpretación, que no debería responder a la relación jerárquica que hemos llamado “preceptiva”, en la que los teóricos instruyen a los intérpretes.

Los análisis son, para Cook, *en sí versiones de la música, y como tales deberían estar situados en una relación no jerárquica con otras versiones de la misma, incluyendo interpretaciones*¹⁶⁵. Por lo tanto la relación entre análisis e interpretación es como la que hay entre una música y un arreglo, no más allá, lo que sin embargo, para Cook, es en sí mucho.

En fecha mucho más reciente Cook (2012) vuelve a resumir el estado actual de los estudios de análisis e interpretación en el artículo introductorio del reciente monográfico de *Music Theory Online* sobre el tema. En él, constata como los estudios sobre teoría (o análisis) e interpretación se han desarrollado de manera diferente en sus dos núcleos geográficos principales, el Reino Unido y lo EEUU. En el primero la teoría nunca se estableció bien como una disciplina autónoma y reconocible y la investigación sobre la interpretación musical surgió de la colaboración entre psicólogos cognitivos e investigadores musicales a partir de los años 80. Para los psicólogos, la interpretación musical era interesante por ser una práctica compleja y culturalmente rica, mientras que los músicos agradecieron el acceso a las herramientas y acercamientos empíricos de los psicólogos. Así, la investigación británica en la materia, ha tenido un sesgo empírico, con la figura central de Eric Clarke y en connivencia con

¹⁶⁵ “[...] analyses are themselves versions of the music, and as such should be positioned in a nonhierarchical relationship to any other versions of it, including performances.” (Cook, 2007e, p. 298).

otros investigadores europeos, en particular de procedencia escandinava (por ejemplo Juslin, 2003 o Gabrielsson 1987¹⁶⁶).

En los EEUU, por el contrario, el establecimiento sólido de la teoría (o el análisis) como disciplina autónoma hizo que el experimentalismo cognitivo empírico estuviera separado del estudio académico de la interpretación, que se desarrolló a partir de las ya establecidas prácticas de análisis de partituras, con el ejemplo del *Music Structure and Performance* de Wallace Berry (1989) como ejemplo clásico y el paradigma preceptivo como norma básica.

Sin embargo, esto fue cambiando, como atestiguan el ya citado monográfico de *Music Theory Online* en marzo de 2005 y otros estudios posteriores. En particular, el artículo de Schutz y Manning (2012, ver más abajo), al sostener que determinados aspectos esenciales de la experiencia auditiva no están determinados en absoluto por la partitura. Los autores concluyen que es *conflictivo conseguir comprender completamente la experiencia musical sólo con el análisis de la partitura*¹⁶⁷. Por lo tanto, la partitura no es más que un conjunto muy incompleto de instrucciones (los problemas de la interpretación historicista se basan primordialmente en este hecho) y, ya que la música es normalmente experimentada a través de la interpretación¹⁶⁸ y dado que el *elemento fundamental de la teoría de la interpretación (...) es que ningún elemento del entorno interpretativo puede ser considerado irrelevante en su impacto*¹⁶⁹ Cook considera *sorprendente que nadie haya esperado entender completamente la experiencia musical basándose solamente en el análisis de partituras*. (Cook, op. cit).

El artículo de Leech-Wilkinson (2012) del monográfico citado incide especialmente en los intérpretes como creadores no sólo de estructura sino de contenido expresivo. Observa una profunda y duradera tendencia a que los propios intérpretes y teóricos adscriban todos los logros interpretativos al compositor, como si todas las posibilidades interpretables estuvieran ya latentes de alguna manera en la partitura. Sin embargo opina que la línea de transmisión del compositor al intérprete y al oyente es mucho más frágil de lo que suele asumirse. *La música no se transmite desde el pasado distante. Sólo la notación sobrevive*¹⁷⁰. Los intérpretes superan esta barrera con conocimiento tácito y no documentado, de manera que son los responsables primarios de la generación de significado y actúan como *el motor que mueve la cultura musical* (Cook, 2012).

Cook concluye constando que, si queremos poner a los intérpretes en el corazón de nuestra comprensión musical, reconstruyendo nuestra disciplina en torno a la interpretación, necesitamos desarrollar maneras de representar y comunicar específicamente lo que los intérpretes hacen y de correlacionar los efectos interpretativos con la manipulación particular de parámetros particulares que los originan, una tarea que apenas está comenzando (Cook, op. cit.).

¹⁶⁶ Gabrielsson, A. (1987) 'Once Again: The Theme from Mozart's Piano Sonata in A Major: A Comparison of Five Performances', in A. Gabrielsson (ed.) *Action and Perception in Rhythm and Music*, nº 55, p. 81–103. Stockholm: Royal Swedish Academy of Music, citado por Juslin, 2003.

¹⁶⁷ "[...] there are challenges with attempting to fully understand the musical experience based solely on an analysis of a notated score." (Schutz y Manning, 2012).

¹⁶⁸ Puede haber excepciones en determinados tipos de música, o determinados tipos de oyentes.

¹⁶⁹ Kershaw, Baz. (1992). *The Politics of Performance: Radical Theatre as Cultural Intervention*. London: Routledge, citado por Cook (2012).

¹⁷⁰ "Music is not transmitted from the more distant past. Only notation survives" (Leech-Wilkinson, 2012).

2.2.8. Análisis de interpretaciones

Frente al análisis *para* la interpretación (en el que es el análisis la actividad central), existen cada vez más estudios que sitúan la interpretación como objeto central (y no producto) del análisis (ver Cook 2012). Estos estudios surgen gradualmente a partir de la evolución del enfoque “prescriptivo” a una visión más inclusiva del intérprete. Así, cuando se considera la interpretación como un análisis realizado por otros medios (Rink, 1990) se llega de manera natural a analizar lo que hacen los intérpretes. Así se publica en 1996 un volumen enteramente dedicado a ello (Campbell, 1996, citado por Latham¹⁷¹) y luego importantes estudios de Cook (2001a y 2001b), a partir de los cuales esta rama continúa creciendo en la actualidad, desde el liderazgo de la *Society for Music Theory* (editora de *Music Theory Online*) y el grupo de interés específico (*Performance Analysis Interest Group, PAIG*) creado en su seno en 2004 (Latham, 2005).

La interpretación es vista en estos estudios desde diferentes ópticas:

- Interpretaciones grabadas en audio o en video, que pueden ser
 - Grabaciones realizadas ex profeso para la investigación (incluyendo grabaciones MIDI¹⁷²).
 - Grabaciones disponibles comercialmente
- Interpretaciones en vivo, durante conciertos o ensayos
 - La interpretación como algo que se construye, por lo que se hace énfasis en el “proceso de construcción” de la interpretación.

Con mucha diferencia, el enfoque más habitual parte de grabaciones comerciales que permiten acceder a prácticas artísticas de primer orden, y a la comparación entre éstas, lo que ofrece un atractivo innegable para esta rama investigadora. Es importante, por lo tanto, considerar la gran influencia que ha tenido, a todos los niveles, la invención de los sistemas de grabación de sonido (y en menor medida de imagen).

Los tres “estilos interpretativos” según Stenzl (1995)

La invención y generalización de dispositivos para grabar sonido ha supuesto, asimismo, un cambio radical en las prácticas interpretativas, puesto que la disponibilidad y accesibilidad de las interpretaciones ha aumentado de forma astronómica, y por lo tanto los intérpretes poseen hoy muchísimas más referencias que anteriormente. Pero también ha revolucionado el estudio mismo de la interpretación que, de basarse en fuentes orales y documentales, o en la transmisión directa, ha pasado a poder estudiarse empíricamente. De hecho, la capacidad de preservar la música ha llegado a ser considerada *el evento más decisivo, la revolución en la historia de la música en el siglo XX* (Stenzl, 1995). Si bien los procesos de análisis de interpretación serán estudiadas más adelante queremos aquí exponer las bases de una posible “historia de la interpretación musical” basada en las grabaciones disponibles desde principios del s. XX que ha propuesto Jürg Stenzl (1995). Para ello, ha tenido en cuenta las condiciones de grabación como un hecho esencial en su estudio.

¹⁷¹ Campbell, Patrick, ed. (1996): *Analyzing Performance*. Manchester: Manchester University Press, citado por Latham, 2005.

¹⁷² MIDI= Musical Instrument Digital Interface, protocolo de comunicación acordado por los principales fabricantes de instrumentos musicales a principio de los años 80 que permitía grabar y guardar en ordenador los eventos producidos en una interpretación. Se extendió rápidamente en los teclados electrónicos, pero posteriormente aparecieron implementaciones MIDI de todo tipo de instrumentos.

Stenzl identifica tres “estilos interpretativos esenciales” a través del siglo XX. El más antiguo corresponde a las primeras grabaciones existentes y muestra las prácticas interpretativas que aún pervivían desde antes de la invención del fonógrafo. La *interpretación expresiva*, documentada en grabaciones, entre otros de Mengelberg, Nikisch, Mahler o Anton Webern se basa en el “rubato de frase” (*phrase rubato*) como llama Stenzl al *uso de tempos constantemente cambiantes para articular frases musicales*, y corresponde a los testimonios existentes sobre el estilo como directores o intérpretes de Liszt y Wagner (y a sus propios escritos).

El segundo estilo que describe Stenzl es el *neobjetivo*, basado en las ya expuestas ideas objetivistas de Ravel, Stravinsky y otros que rechazaban toda modificación del tempo y de fraseo que no estuviese indicado en la partitura. Así, a partir de los años 20, directores como Klemperer, Scherchen o Ansermet, siguiendo un tempo estricto y respetando en general las indicaciones escritas, potenciaron un estilo que ha sido el dominante durante el siglo, según Stenzl (op. cit), y que incluso influenciaron a los anteriores intérpretes “expresivos”. Este estilo llevó a una progresiva homogeneización de las interpretaciones disponibles en el mercado.

El tercer estilo, el más reciente, es el ya mencionado *estilo historicista* que pretende tocar la música antigua (aunque cada vez de épocas más recientes) *de la manera que corresponde a cómo se tocaba la música en la época de su creación* en una especie de “vuelta a los orígenes” en la que se esperaba encontrar la “verdad”.

Para Stenzl, *una historia de la interpretación musical debe presentar no solo estas progresiones históricas diferentes, sino también las interrelaciones entre los variados paradigmas interpretativos*. En el CSMC hemos apoyado la realización de investigaciones relacionadas con la clasificación de Stenzl, siquiera preliminares, entre los alumnos del cenro, en el marco de los trabajos de investigación de fin de carrera. Las conclusiones básicas de la experiencia son que un estudio más detallado debe tener en cuenta las siguientes variables:

- Las particularidades de cada compositor y época en particular
- Las particularidades interpretativas de cada instrumento
- La consideración de una pervivencia del estilo expresivo más allá del marco descrito por Stenzl, así como una preponderancia menor del estilo neobjetivo, al menos en los términos descritos por éste.

El estudio de la interpretación a través de MIDI¹⁷³

En los albores de los estudios empíricos de la interpretación se necesitaban componentes técnicos especializados, como la cámara pianística de Seashore y el interface piano/ordenador que diseñó Shaffer en los 70. Con el MIDI, y sobre todo con los sofisticados instrumentos de Yamaha que culminaron en el Disklavier se abrió el campo a la investigación empírica con medios relativamente sencillos. El desarrollo de los convertidores *pitch-to-MIDI* (capaces de convertir cualquier señal acústica en datos MIDI), permitieron extenderse a cualquier instrumento, si bien con limitaciones: los datos no son tan fiables, por el momento sólo pueden trabajar líneas melódicas sencillas¹⁷⁴.

¹⁷³ La mayor parte de la información de este apartado, excepto donde se indica lo contrario, procede de Clarke (2004).

¹⁷⁴ Si bien sistemas como el Melodyne (www.celemony.com) han avanzado en superar este problema.

Básicamente, via MIDI se capturan los siguientes datos

- Qué nota se toca
- Cuándo empieza una nota (*note onset*)
- Cuándo acaba una nota (*note offset*)
- La velocidad con la que el macillo ataca la nota (que está directamente correlacionada con la fuerza de ataque, y por lo tanto con el volumen del sonido producido)
- Cuándo se presiona el pedal de sostenimiento
- Cuándo se suelta el pedal de sostenimiento

Estos datos pueden ser capturados y enviados a un ordenador, para su almacenado y procesamiento mediante diversos programas. Aparte de la información obvia, hay dos tipos de datos importantes: el intervalo entre ataques (IOI en inglés) y la articulación. El IOI se define como *el tiempo entre el principio de una nota y el principio de la siguiente nota en la misma voz*. La articulación en un instrumento de tecla se determina por la relación entre las partes entre los momentos en los que suena una nota y los momentos en los que no suena ninguna nota en un línea. Así, un stacatto es cuando la parte sonante del IOI es menor que la no-sonante, y legato es cuando la parte sonante es igual o mayor que el IOI total. Por lo tanto, la articulación se mide a través de la relación los *note onsets* y los *note offsets*, (si bien también hay que tener en cuenta la influencia del pedal). Los valores MIDI se deben convertir a valores de tiempo (en segundos y milisegundos) y de dinámica (normalmente convirtiendo la escala de 0 a 127 de MIDI a una escala entre 0 y 1).

Una de las herramientas más importantes es la elaboración de “mapas de tiempo” que muestran la variación del tiempo en una o en varias interpretaciones

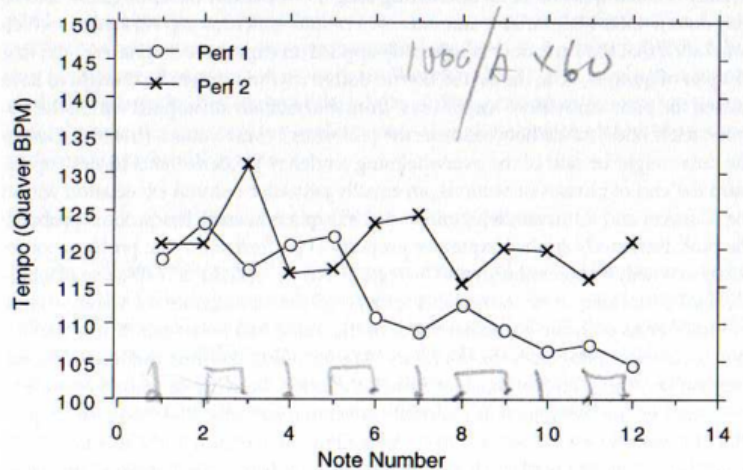


Figura 84: “Mapa de tiempo” de dos interpretaciones diferentes (Perf 1 y Perf 2) de una línea simple. El ritmo de interpretación se muestra debajo, indicado a mano. El eje y muestra el tiempo de cada nota en pulsos por minutos y el eje x muestra la sucesión de notas. (Fuente: Clarke, 2004, p. 83)

En la figura podemos observar lo siguiente:

- Ninguna de las interpretaciones es rítmicamente exacta
- La interpretación 1 es más lenta que la 2 (si bien de una manera prácticamente imperceptible en una escucha directa)
- La interpretación 1 se ve haciendo más lenta hacia el final, mientras que la 2 se muestra en general más estable.

El estudio empírico de las interpretaciones ha generado un gran interés en en la cuestión de la naturaleza y función de la expresión musical, cómo puede ser definida y (si acaso) medida. A partir de los años 30, con Seashore (citado por Clarke, 2004) se ve la expresión como una desviación de una norma neutral (que sería en sí inexpressiva) marcada principalmente por la partitura. Así, la expresión sería lo que ocurre por así decirlo “en los intersticios” de la notación. El problema de este enfoque para Clarke (op. cit.) es que no se toman en consideración los aspectos culturales de interpretación de la partitura (por ejemplo las notas *inéguas* del Barroco francés o el *swing* en el jazz).

Por otro lado habría que determinar qué variaciones con respecto a la norma son aleatorias o accidentales y cuáles habría que considerar “expresivas”, o, cómo expresa Donin (2007), *delimitar la frontera entre acierto, neutralidad en relación con el texto, falso sentido interpretativo, traición deliberada del espíritu y la letra de la partitura y el puro y simple error*.

Para discernir esto Clarke (op. cit.) se ha propuesto tener en cuenta la consistencia dentro de una interpretación individual. Esta coherencia sería lo que permitiría aislar los datos “expresivos” de otras variaciones no intencionales. En cada caso se han buscado soluciones diferentes. En condiciones “de laboratorio” se ha utilizado la repetición de la toma de datos para validar los resultados, con métodos estadísticos estandarizados. Sin embargo, cuando se analizan datos de grabaciones comerciales esto no suele ser posible y el analista depende de su experiencia para filtrar los datos.

Juslin (2003) nos presenta un ejemplo clásico de estudio de microvariaciones de tempo (*timing*) en la interpretación, utilizado para definir la expresividad musical:

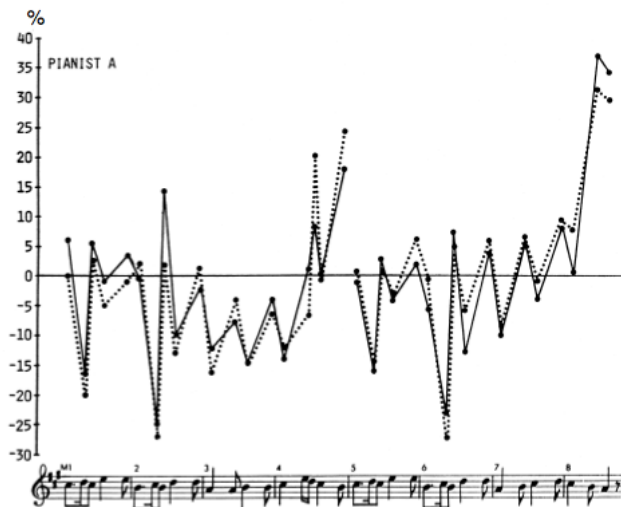


Figura 85: Desviaciones de timing en interpretaciones mecánicas en la Sonata en La M, K. 331 de Mozart. La línea sólida es la primera interpretación, la punteada la repetición. Se indica la partitura bajo el gráfico, lo que permite identificar la desviación de cada nota (Fuente: Juslin, 2003, citando un estudio clásico de Gabrielsson, 1987)

Finalmente, el MIDI tiene limitaciones como sistema de estudio (Clarke, op. cit.). En primer lugar, via MIDI sólo se graban las acciones sobre el mecanismo, con lo que en realidad las cualidades acústicas y sonoras están excluidas. Tampoco se pueden estudiar las dimensiones físicas y sociales de la interpretación, y sólo se pueden estudiar interpretaciones “ad hoc” realizadas en vivo por intérpretes dispuestos a participar el estudio, lo que limita el campo. Para superar estas limitaciones se han desarrollado una serie de herramientas para estudiar la interpretación a partir de grabaciones comerciales

Estudios sobre interpretaciones grabadas

El campo de estudio de análisis de interpretaciones capturadas en grabación tiene unas pocas décadas de existencia. Los musicólogos han estado interesados en los estudios empíricos para documentar lo que pasa en la interpretación, de manera que sea ésta el objetivo de estudio, adquiriendo la misma visibilidad que previamente tenían las partituras u otros documentos escritos (Clarke, 2004). Esto sólo ha sido posible a medida que se iban creando y generalizando métodos para grabar bien los sonidos producidos por la interpretación, bien las acciones sobre los instrumentos, y así han ido estudiándose a partir de rollos de pianola, discos, cintas magnéticas y más recientemente con ordenadores. Gabrielsson realiza un resumen de estudios empíricos de la interpretación pianística en 1999¹⁷⁵, que se aceleran a partir de los años 80, con la participación activa de psicólogos interesados en el potencial del estudio de la interpretación musical, como sofisticada habilidad motora, por sus afinidades con el lenguaje, por sus componentes temporales y por su capacidad para escrutar los procesos cognitivos ocultos en la música (Clarke, 2004).

La diferencia básica entre los diferentes estudios está en el procedimiento de análisis. En el acercamiento más clásico, el investigador o analista examina (habitualmente compara) las grabaciones mediante una “escucha experta”, reseñando y anotando de una manera más o menos explícita y sistemática las características y variantes observadas. En algunos casos se utilizan grabaciones videográficas para incluir detalles que escapan al oído. Los datos producidos por este tipo de investigaciones son primordialmente cualitativos¹⁷⁶.

Una de las ventajas de este tipo de estudios es poder tomar como sujeto de estudio a los grandes artistas intérpretes y bucear en sus logros interpretativos. Uno de los más recientes ejemplos es el trabajo de Barolsky y Martens (2012), en el que comparan la grabación de Glenn Gould (uno de los más idiosincráticos intérpretes del s. XX) de un preludio de Bach con otras interpretaciones grabadas de Feinberg y Landowska (la primera revitalizadora del uso del clave para la interpretación de Bach), y la edición interpretativa de Czerny. Los autores encuentran que la particular versión de Gould añade una dimensión creativa a la obra (influenciada por las ideas de la variación en desarrollo de Brahms y Schoenberg), y plantean la pregunta de ¿cuánto, en una interpretación como esta, no es tanto *revelada* por la partitura sino *impuesta* por el intérprete? Gould actúa como un tipo de compositor que trabaja con el sonido, imprimiéndolo su composición sobre un texto preexistente (Cook, 2012). Así la interpretación se mezcla con la creación. La metodología que utilizan se basa normalmente en la “escucha atenta” (*close listening*).

Pero el campo más numeroso de desarrollo está en los estudios empíricos con datos cuantitativos, y en especial el análisis asistido por ordenador, en particular de aspectos de tiempo (*timing*) o de dinámica. Obviamente, es mucho más difícil extraer datos empíricos que en el caso de datos MIDI (Clarke, 2004). Además hay problemas de interpretación derivados de la realidad histórica de la grabación; por ejemplo de estandarización de la velocidad de grabación, el progresivo perfeccionamiento de las técnicas de grabación, o la sofisticación, a partir de los años 50, de las “técnicas de edición de sonido”, que de hecho crean “grabaciones que nunca han sido”.

¹⁷⁵Gabrielsson, A. (1999). “The performance of music”, en DEUTSCH, D (ed.): *The Psychology of Music*, 2ª ed., p. 501-602 San Diego: Academic Press, citado en Clarke (2004).

¹⁷⁶Lester, Joel (1999). *Bach's Works for Solo Violin: Style, Structure, Performance*. Oxford: Oxford University Press. Barolsky, Daniel G.(2005). "Romantic Piano Performance as Creation." Tesis Doctoral. University of Chicago, ambos citados por Leong y Korevaar (2005).

En algunos casos se trabaja con un gran número de grabaciones como por ejemplo Robert Philip o José Bowen¹⁷⁷, lo que permite alcanzar conclusiones estilísticas por medio de la estadística, pero que no llega a alcanzar, en opinión de Cook (2001b) las *cualidades específicas de interpretaciones específicas que ofrece característicamente el análisis de partituras*¹⁷⁸. Como alternativa se puede intentar relacionar la interpretación con la historia analítica de la pieza (cita como ejemplo los artículos de Lester y el suyo propio en Rink, 1995), que de hecho van del análisis a la grabación y por tanto son en esencia réplicas del enfoque tradicional vertical con el análisis en un plano superior a la interpretación, conceptualizada como una manera más o menos explícita de “proyectar” la estructura compositiva.

Los estudios orientados empíricamente priorizan determinados parámetros, como el *timing* (aspectos microtemporales), dinámica, entonación, movimiento físico, timbre, etc. (Leong y Korevaar, 2005) y los filtran a través de parámetros interpretativos como estructura musical, significado, reacciones del oyente o modelos artificiales de interpretación. Los procedimientos de recogida de datos van desde experimentos contruidos expresamente hasta ensayos o interpretaciones reales, pasando por grabaciones comerciales. A veces el análisis de datos empíricos se complementa con el análisis de comentarios del intérprete, o es interpretado según el contexto histórico-cultural.

Eric Clarke realiza una excelente reconstrucción de los principales métodos y herramientas empíricas para el estudio de la interpretación (2004). La mayor parte de los estudios se hacen sobre música para teclado, ya que estos ofrecen varias ventajas:

- Se puede estudiar la coordinación y las tareas concurrentes con un contexto sencillo, ya que ambas manos hacen básicamente la misma actividad
- Hay un gran repertorio de música solista para el instrumento, además de mucho material para grupo (incluyendo dos pianos y piano a cuatro manos)
- El carácter percusivo hace que sea efectivo estudiar las habilidades rítmicas, y sobre todo la medida exacta del *timing*
- Es más fácil y menos intrusivo tomar medidas directas, gracias a la separación física entre el instrumento y el intérprete
- A partir de los años 80 existe una gran variedad de instrumentos de teclado que pueden ser directamente monitorizados por ordenador, permitiendo la captura y fácil análisis de datos con gran precisión, a partir de 1985 incluso con pianos reales.

Los antecedentes están en los trabajos de Seashore en la década de los 30¹⁷⁹, que ya dejaron planteadas las preguntas básicas que saldrían en posteriores investigaciones. La época “moderna” empieza con los trabajos de Povel y Bengtsson y Gabriellsson a finales de los 70¹⁸⁰,

¹⁷⁷ José Bowen (1999): "Finding the Music in Musicology: Performance History and Musical Works," in *Rethinking Music*, ed. Nicholas Cook and Mark Everist (Oxford: Oxford University Press), 424-51, citado en Cook, 2001b.

¹⁷⁸ “an essentially inductive approach of this kind does not easily provide the kind of insight into the specific qualities of specific interpretations that score-based analysis characteristically offers” (Cook, 2001b).

¹⁷⁹ Seashore, Carl E. (1967 (1938)): *The Psychology of Music* McGraw Hill (reimpreso en 1967 en Nueva York: Dover), citado por Clarke, 2004.

¹⁸⁰ Povel, D-J (1977): “Temporal structure of performed music: Some preliminary observations.” en *Acta Psychologica* 41: p. 309-320.

Bengtsson, I. Y Gabriellsson, A. (1977): “Rhythm research in Uppsala”, en *Music, Room, Acoustics* 17, p. 19-36. Estocolmo: Royal Swedish Academy of Music. Ambos citados por Clarke, 2004.

y ya Shaffer obtiene los primeros resultados de una monitorización directa por ordenador de un piano, centrándose en el *timing*, coordinación, expresión y representación cognitiva de movimientos complejos¹⁸¹. En 1983 se produce el primer modelo artificial de expresión en la interpretación¹⁸² y Repp presenta en 1990 un trabajo que estudia un gran cuerpo de datos extrayendo los datos de grabaciones comerciales¹⁸³. En 1993 empiezan los trabajos que estudian los componentes visuales de la interpretación¹⁸⁴ y poco después aparece la primera publicación a gran escala que une a musicólogos y psicólogos (Rink, 1997).

Para superar los problemas de recolección de datos inherentes al trabajo con grabaciones se han intentado dos métodos, ambos vinculados primordialmente al *timing*. El primero, desarrollado por Bruno Repp¹⁸⁵, consiste en digitalizar la música y marcar sobre su forma de onda los puntos de ataque reconocibles. Este método resulta especialmente difícil en su aplicación a música de textura compleja, y la extracción de cada dato es muy laboriosa.

El segundo enfoque también se aplica sobre el *timing* y consiste en extraer la información marcando sobre algún dispositivo (un instrumento MIDI o el teclado del ordenador) en sincronía con la música llamado el método *tap along*. Es un método bastante simple y económico pero depende de la exactitud de sincronización del investigador. Este problema se acrecienta mientras más pequeña sea la dimensión temporal estudiada, y no ha sido intentado más abajo del nivel de pulso, aunque el margen de error no es acumulativo y puede ser contrastado con diversos métodos.

Un ejemplo clásico del método de *tap along* está en Cook, 1995. En este estudio se exploran las interpretaciones grabadas (en vivo) de Wilhelm Furtwängler del primer movimiento de la Novena Sinfonía de Beethoven a la luz del análisis de Schenker (e ilustrado con la correspondencia entre ambos). Registró los tiempos de ataque de cada compás para obtener un mapa de tempo compás a compás, y de ahí sacar sus conclusiones. Si bien los datos no son exactos, y el mismo investigador advierte de que no deberían tomarse demasiado en serio las transiciones compás a compás, el objetivo de observar la conformación general del tempo son robustas y no podrían extraerse con el método de "escucha cercana". Con su método, Cook consigue demostrar que las variaciones de tempo de Furtwängler no son arbitrarias, sino que corresponden con el análisis de Schenker.

Ejemplos recientes de enfoques cuantitativos los podemos encontrar en Dodson (2011 y 2012). En el primero trata el problema de la relación entre *timing* y estructura de frase

¹⁸¹ Shaffer, L. H. (1981): "Performances of Chopin, Bach and Bartók: Studies in motor programming" en *Cognitive Psychology*, 13, p. 326-376, citado en Clarke, 2004.

¹⁸² Sundberg, J, Fryden, L y Askenfelt, A. (1983). "What tells you the player is musical? An analysis-by-synthesis study of music performance" en J. Sundberg (ed): *Studies of Music Performance*, Estocolmo: Royal Swedish Academy of Music, citado por Clarke, 2004.

¹⁸³ Repp, Bruno H. (1990): "Patterns of expressive timing in performances of a Beethoven minuet by nineteen famous pianists." En *Journal of the Acoustical Society of America* 88, p. 622-641, citado por Clarke, 2004.

¹⁸⁴ Davidson, J. W. (1993): "Visual perception of performance manner in the movements of solo musicians" en *Psychology of Music*, 21, p. 103-113, citado por Clarke, 2004.

¹⁸⁵ Repp, Bruno H. (1998): "A microcosm of musical expression. I Quantitative analysis of pianists' timing in the initial measures of Chopin's Etude en E major" En *Journal of the Acoustical Society of America* 104, p. 1085-1100.

Repp, Bruno H. (1999): "A microcosm of musical expression. II Quantitative analysis of pianists' dynamics in the initial measures of Chopin's Etude en E major" En *Journal of the Acoustical Society of America* 105, p. 1972-1988, ambos citados por Clarke, 2004.

incluyendo frases simétricas y asimétricas, a través de los perfiles temporales medios en un gran número grabaciones de varios Preludios de Chopin, utilizando el método de *tap along* (ver Cook 1995 y Clarke, 2004) y usando un algoritmo de extracción automática del tempo con correcciones manuales, de lo cual extrae 8 hipótesis para futuras investigaciones (ver Dodson, 2011).

El ejemplo de 2012 (incluido en el ya citado monográfico de *Music Theory Online*), es un estudio de caso de aspectos microtemporales en una grabación de Vladimir Horowitz de la *Kreisleriana* de Schumann para explicar cómo el pianista evita la monotonía inherente a estructuras de frase o hipermétricas muy regulares con su interpretación. En sus conclusiones, sugiere que los principios del fraseo rítmico pueden contribuir positivamente a las herramientas disponibles para estudios de interpretación. Cook (2012) señala cómo Dodson se basa en una lectura teóricamente informada de la obra, pero usa la medición exacta de microvariantes temporales para asegurar sus conclusiones. De esta manera, *los métodos empíricos soportan y extienden el rango de la “escucha cercana”, sin sustituirla*, sin llegar a perder una cierta visión subjetiva. Así la teoría es “asistida por ordenador” en vez de “computacional”, y el artículo, pese a partir de la concepción “preceptiva”, pone al intérprete en el centro y trata finalmente más de Horowitz que de Schumann.

El desarrollo de los estudios sobre interpretaciones grabadas ha llegado al desarrollo de programas informáticos que ayuden al musicólogo (análisis asistido por ordenador) o bien funcionen autónomamente (análisis computacional). Algunos de estos desarrollos han sido creados específicamente para proyectos concretos, mientras que otros son aplicables de manera más general. La *Bachoteca* desarrollada en el Ircam (Donin, 2007) se realizó para analizar una serie de grabaciones del primer preludio del *Clave bien Temperado* de Bach y poder compararlas a través de una representación simultáneas de algunas de sus características. Cada fichero de sonido se alinea con un fichero MIDI, permitiendo detectar automáticamente cada ataque de nota sucesiva. La *Bachoteca prepara la práctica del análisis de la interpretación tanto en sus tanteos empíricos como en su tendencia calculatoria* (Donin, 2007). Es, por lo tanto, un sistema de análisis asistido por ordenador.

El gran interés por el análisis de interpretaciones ha llevado a la creación en Inglaterra del CHARM (The AHRC Research Centre for the History and Analysis of Recorded Music, <http://www.charm.rhul.ac.uk/index.html>) en colaboración entre la Universidad de Londres, el King's College de Londres y la Universidad de Sheffield, para promover *el estudio musicológico de grabaciones en un amplio rango de enfoques que van desde los análisis computacionales hasta la historia de la música como negocio*. Además de una extensa discografía online, diseñada *para que sea más fácil encontrar qué se ha grabado cuándo y por quién*, tienen especial interés sus proyectos de investigación. Especial interés tiene el programa Sonic Visualizer, un software gratuito desarrollado en el Centre for Digital Music de la Universidad de Londres, que permite escuchar música con atención y flexibilidad, un entorno de audición y visualización que permite escuchar a diferentes velocidades, hacer bucles, anotar la grabación, señalar puntos de referencia, hacer *tap along*, realizar mapas de tempo y muchas más aplicaciones. Se ofrece, además de la descarga del programa para varios sistemas (a través de <http://www.sonicvisualiser.org/download.html>), una completa documentación, tutoriales en varios idiomas y ejemplos de aplicaciones investigadoras. Es, sin duda un punto de entrada ideal para el interesado en el tema.

El análisis de los componentes visuales de la interpretación

Clarke (2004) explica en su revisión de métodos empíricos de análisis de la interpretación que los componentes visuales constituyen un dominio de gran riqueza para el estudio empírico.

Uno de los dispositivos desarrollados son las “proyecciones de punto de luz” (*point-light displays*), que son grabaciones videográficas en las que el intérprete lleva pequeños puntos de material reflectante en sus articulaciones y en la cabeza con una fuerte iluminación, que luego se reproducen en un monitor con el contraste al máximo. La imagen muestra sólo los puntos de luz correspondientes a las articulaciones. Davidson¹⁸⁶ mostró que los espectadores podían distinguir con precisión entre interpretación sin expresión, normal y exageradas solo con dos segundos de video de puntos de luz sin sonido. Además encontró que, cuando había sonido, los no músicos tendían a ser menos influenciados por éste que por la imagen de video.

La misma herramienta es utilizada por Schutz y Manning (2012), examinando cómo la relación entre sonido y gesto, entre lo que se ve y lo que se oye, afecta a la experiencia de la música, aunque no produzcan ningún efecto sonoro apreciable. Su método es experimental, incluyendo una representación de los gestos en forma de “puntos de luz”, en el que cada punto representa una articulación del intérprete (marimbistas en este caso), de manera que pueden reducir los datos matemáticamente y realizar un modelo que sintetice el movimiento.

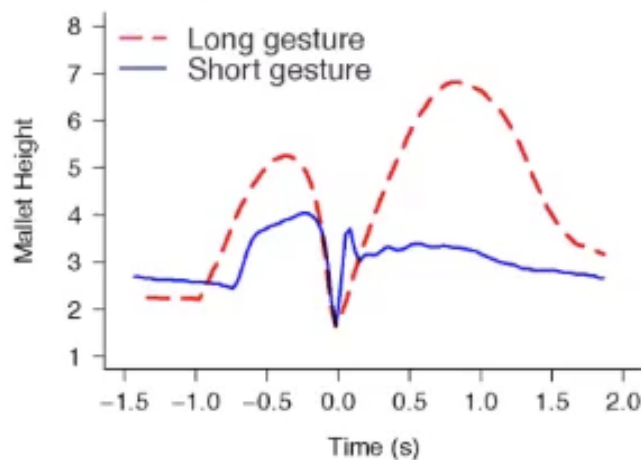


Figura 86: Modelo de movimiento corto (short) y largo (long), en el ataque de un marimbista, en función de la altura de la baqueta y el tiempo, según Schutz y Fanning (2012)

Para Clarke (2004), el interés por los detalles de la interpretación converge actualmente con un interés mucho mayor en la historia de la interpretación grabada (Day, 2000, Stenzl, 1995), y la confluencia de estas dos líneas de investigación hace esperar que el examen del estilo interpretativo y sus cambios históricos sea cada vez más preciso, y pueda eliminar las diferencias entre cómo se estudia la música que se escribe y la que no. Sin embargo, por el momento las perspectivas investigadoras de psicólogos y musicólogos no coinciden, ya que los primeros están más interesados en los mecanismos generales (control motriz, percepción, etc.) y los musicólogos en los fenómenos particulares localizados en términos de historia, cultura o género. Por otro lado, el tipo característico de estudio de la interpretación corre el peligro de reificarla, convirtiéndola irónicamente en un objeto fijo similar a la partitura, expresado en gráficos y listas de datos). Por esta razón han aparecido investigaciones que estudian la interpretación como proceso.

El análisis del proceso de construcción de la interpretación

El modelo de análisis de interpretaciones se basa fundamentalmente en el estudio de documentos que “fijan” la interpretación en uno u otro soporte. Sin embargo y como señala

¹⁸⁶ Davidson, J. W. (1993): “Visual perception of performance manner in the movements of solo musicians” en *Psychology of Music* 21; p. 103-113, citado por Clarke, 2004.

Clarke (2004) al fin y al cabo una grabación es una “congelación” del acto de la interpretación y un verdadero “análisis de la interpretación” debería ir más allá, estudiando el proceso de construcción de la misma.

Clarke (2004), presenta el *talking analysis* como un método cualitativo para incluir la voz de los intérpretes, ganando la dimensión social de la que los estudios más empíricos carecen. El *talking analysis* está basado en el trabajo en psicoterapia y busca descubrir las intenciones, motivaciones y evaluaciones de los intérpretes sobre su propia interpretación, o la de un tercero. En este tipo de estudios normalmente se combinan dos tipos de datos: la grabación de una o más interpretaciones y la grabación del comentario de uno o varios intérpretes, u otro comentador, basado en la audición de la grabación, parando cuando sea necesario. El tratamiento de este comentario puede ser de muchas maneras (por ejemplo Davidson, 2004). Clarke describe un estudio de Samson¹⁸⁷ en el que grabó a una serie de dúos de improvisación libre y luego hizo escuchar la grabación a cada uno de los miembros del dúo por separado, grabando sus comentarios sobre lo que suena y lo que había pasado durante la grabación, realizando posteriormente un análisis de contenido. Los problemas inherentes al *talking analysis* son los mismos que los de otros métodos cualitativos.

Asimismo, Donin (2007) plantea un análisis que tenga en cuenta *el carácter situacional, vivido, creativo de las músicas objeto de estudio*, dentro del grupo de investigación “Análisis de prácticas musicales” en asociación entre el Ircam (Instituto de investigación y de coordinación acústica/musical) y el CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). En cada uno de los trabajos intentan *captar la música como reto y como producto de una actividad concreta en el seno de una cultura concreta*, o, lo que es lo mismo *analizar las obras sin separarlas de las prácticas que hacen que existan (lo que incluye tanto el trabajo del instrumentista como la escucha del analista)*.

En este sentido critica el sistema *Bachoteca* (ver más arriba) que él mismo ha utilizado para sus investigaciones, ya que cuestiona el sentido de comparar interpretaciones realizadas para condiciones radicalmente distintas (tan distintas, de hecho, que probablemente estas interpretaciones procedan de un número indeterminado de distintas variantes de la partitura). Este y otros obstáculos técnicos son relativamente pocos importantes frente a otros más profundos. Por ejemplo, existe un gran peligro de que el analista asigne intencionalidades no fundamentadas a las variantes interpretativas que observa. Esta “falacia intencional” esconde dos postulados: la idea de que la interpretación es un análisis intuitivo (ver Rink, 1995) y la de que el analista es el más indicado para hacer explícito dicho análisis. Donin entiende, sin embargo, que todo depende de qué entendemos por análisis musical, y que hay que separar claramente la experiencia musical del intérprete de la del analista. Por lo tanto, propone el análisis *de la actividad (orientado hacia el proceso)* y no al producto.

Donin ejemplifica este concepto en un estudio de la cognición musical de un director de orquesta durante la preparación de un concierto (no sólo durante los ensayos sino también durante su propia preparación individual). En él utilizó la entrevista con el director, analizó los ensayos y luego realizó una confrontación de este análisis con el director. En particular encontró especialmente interesante el proceso de preparación individual, que denomina de *lectura-escritura*, ya que el director anota la partitura mientras la analiza. Así, consiguió analizar el proceso de creación de la interpretación sin recurrir a la grabación.

¹⁸⁷ Samson, M. J. (1997): “Musical Meaning: A Qualitative Investigation of Free Improvisation” Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sheffield.

Así, Donin (op. cit.) aboga por la importancia de la *definición del objeto del análisis a través de la entrevista*, que permite acceder a la interpretación del intérprete y así distinguirla de la interpretación del propio analista. Concluye:

(...) nada impide tratar la música como un texto, pero a condición de saber lo que incluye y excluye el texto, lo que pretende representar y a qué sirve en las situaciones que nos interesan. Por el contrario, si nos privamos de este trabajo de construcción y delimitación del objeto de análisis, pronto se amalgamarán diferentes objetos en un solo: la obra musical a la que se refiere el analista, (...) no coincide con la obra que escuchará y con la que cuestionará el lector de su análisis, ni tampoco con el fragmento que habrá estudiado (...) el músico que ensaya para un concierto, etc.

En un sentido similar, Cook (2005) muestra un ejemplo práctico de análisis del proceso de construcción de la interpretación sobre una obra pianística del compositor contemporáneo Bryn Harrison, basado en la documentación del estreno por parte del intérprete, la grabación de ensayos y entrevistas tanto con el compositor como con el estrenista.

Cerrando el círculo entre analista e intérprete, Rink (1994b) dice que así como un análisis nunca puede ser exhaustivo o definitivo, ya que siempre es posible conocer la música más íntimamente, lo mismo se aplica a la interpretación, pero éste tiene una ventaja; para interpretar una obra con convicción necesita (conscientemente o no) captar *el total de la pieza en síntesis*, para *convertirse en la música* mientras interpreta.

2.3. La implantación curricular del Análisis en los Centros Superiores de Enseñanza Musical en España

Como hemos podido ver, el panorama del análisis musical y, en particular, su desarrollo a partir de la mitad del s. XX es espectacular. Esta evolución es muy patente en las Universidades, Conservatorios y centros de investigación europeos y estadounidenses, y, en gran medida, en los centros de Sudamérica, fuertemente influenciados por los norteamericanos. Asimismo, la influencia asiática es cada vez más evidente. Sin embargo la realidad en España es bien diferente, al menos hasta fechas muy recientes. El sistema educativo español, y en particular el artístico y musical, no empezó a recuperarse del aislamiento producido a partir de la Guerra Civil hasta fechas los años 90, son la gran reforma que supuso la LOGSE. En la materia que nos ocupa, este plan de estudios supuso la implantación por primera vez del AM de manera explícita, como asignatura independiente y además como contenido transversal de toda la educación musical. Es evidente que una implantación tan tardía conlleva determinadas dificultades, así como un notable esfuerzo de adecuación y puesta al día. Seguidamente observaremos detenidamente el mencionado proceso, centrándonos en lo que se refiere a las enseñanzas musicales superiores.

2.3.1. El Análisis musical anterior a la implantación del Grado Superior según la ordenación de la LOGSE

La regulación de los estudios musicales en España antes de la LOGSE no estaba integrada con los estudios de régimen general y por lo tanto no se recogen en normativas de alto rango. La regulación más desarrollada vigente antes de la década de 1990 fue el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, BOE del 24 de octubre, conocido comúnmente como “Plan 66” por la fecha de su promulgación, que constituía la única base común que permitía la impartición de titulaciones oficiales de música. En lo que se refiere a cuestiones académicas, este Reglamento desgrana, en su Título II “De las enseñanzas”, las asignaturas que comprendían las titulaciones de los distintos grados (elemental, medio y superior), sin que figure directriz alguna en cuanto a tiempos lectivos, ratios, descripción de asignaturas u otros aspectos comunes a todos los centros que impartían estas enseñanzas.

El Análisis no figura explícitamente como asignatura en este documento, y la única mención tangencial a contenidos analíticos figura en la asignatura Formas Musicales, en el grado medio, con la siguiente formulación (II, Art. 3):

3. Constituirán el grado medio: (...)

j) Formas musicales: el curso analítico-teórico, independiente de la asignatura de composición. (...)

y posteriormente, al establecer los requisitos para obtener el Título de Profesor de Instrumento (título de grado medio) (III. 11.) se menciona la obligatoriedad de haber cursado, entre otras, esta asignatura, además de la siguiente observación:

(...) b) Dos cursos de armonía (sea de armonía analítica, sea de armonía y melodía acompañada). (...)

Por lo tanto, en esta Reglamentación se establecen por posibles vías de inclusión del Análisis:

- “Formas Musicales”, cursada por todos los alumnos en el grado medio, que ya desde la normativa se consideraba “teórico-analítica”, es decir, basada en una concepción del análisis como ilustración o ejemplificación particular de una teoría previa que siempre ocupa una posición central. Encontramos aquí, por lo tanto, el concepto tradicional principal en cuanto a la consideración pedagógica del Análisis, un concepto que, como veremos, aún perdura. La enseñanza tratará en esta asignatura de desgranar y aprender una serie de modelos formales preestablecidos teóricamente. Los materiales didácticos desarrollados para esta asignatura y utilizados en esta época suelen adoptar la forma de manuales descriptivos de estos modelos formales y ejemplos ilustrativos (totales o parciales) tomados de obras escogidas de los compositores canónicos de la tradición culta europea. De este estilo son las publicaciones, por ejemplo, de Zamacois (cuya primera edición es de 1960 pero siguió editándose al menos hasta 1994) o Llácer Pla (1982). Por lo tanto, no se desarrolla la completa dimensión del análisis como exploración de una obra musical, sino como ejemplificación de un concepto teórico. Como se verá más adelante (4.1 y 4.2), estos materiales y este enfoque no sólo persisten en la actualidad sino que en algunos casos marcan la pauta en cuanto al desarrollo actual de las asignaturas de Análisis.
- “Armonía analítica” que no figura en la relación de asignaturas, pero se incluye como opción a la “Armonía y melodía acompañada” para aquellos alumnos que únicamente aspiran a un Título de Profesor de instrumento, quedando establecida claramente como una vía inferior y más limitada. Frente a la Armonía tradicional, centrada en ejercitar la escritura, la Armonía analítica pretendía descargar de esta

tarea a los alumnos que no estuvieran interesados en cursar estudios de Composición, Dirección, Sofeo y Teoría, Pedagogía Musical, Musicología y similares. La práctica analítica en esta asignatura, sin embargo, estaba limitada exclusivamente al cifrado armónico.

Al margen de estas dos asignaturas aún encontramos mención del término “análisis” en el apartado que desarrolla el grado superior (III. 4)

(...) h) Musicología: tres cursos que comprenderán, además de la musicología en sí, el folclore (cursos analíticos), el gregoriano, la rítmica y la paleografía. (...)

Llama nuestra atención el detalle de especificar que los cursos de folclore tendrían en carácter de “analíticos”, si bien esto no parece haber influido en la impartición de la materia, que además parece ser un subapartado de la asignatura de Musicología.

Esto no significa necesariamente que las actividades de análisis hayan estado completamente ausentes en la formación musical bajo esta normativa. En muchos centros (tanto los entonces dependientes del Ministerio de Educación como los dependientes de corporaciones locales o privadas) era posible que se incluyese el análisis como actividad de aprendizaje dentro de las asignaturas de Armonía y Melodía Acompañada, Contrapunto y Fuga o Composición, pero era algo en todo caso aislado, desregulado y dependiente de la voluntad del profesor encargado de la materia en cada caso. Además, lógicamente esta impartición debía realizarse como herramienta auxiliar y con fines ilustrativos de la materia principal, y que por tanto cabe afirmar que no había una metodología ni una práctica generalizadas en el sistema educativo musical español, y que el Análisis no se realizaba como actividad sistemática. Como consecuencia de ello, la generación de músicos (y, lo que es significativo para nuestra investigación, de profesores de música) que accedió a la docencia de las nuevas asignaturas de Análisis a partir de la LOGSE ha tenido que construir un nuevo área de conocimiento y desarrollar una práctica docente para la que, en general, no habían recibido formación previa. Por lo tanto el cambio conceptual, prácticamente obligatorio en todas las materias, ha resultado especialmente complicado en el Análisis Musical.

El 3 de Octubre de 1990 se aprueba la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) que por primera vez regula las enseñanzas llamadas “de régimen especial”, dentro de las que engloban las enseñanzas artísticas, y por tanto las musicales:

La ley aborda, por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las enseñanzas de la música y de la danza, del arte dramático y de las artes plásticas y de diseño, atendiendo al creciente interés social por las mismas, manifestado singularmente por el incremento notabilísimo de su demanda. Diversas razones aconsejan que estén conectadas con la estructura general del sistema y que, a la vez, se organicen con la flexibilidad y especificidad necesarias para atender a sus propias peculiaridades y proporcionar distintos grados profesionales, alcanzando titulaciones equivalentes a las universitarias, que, en el caso de la Música y las Artes Escénicas, que comprenden la Danza y el Arte Dramático, lo serán a la de Licenciado. (LOGSE, Preámbulo).

Por lo tanto, en el Capítulo Primero, Sección Primera se articula por primera vez una cierta ordenación y correspondencia entre la enseñanza general (en la que se incluye por primera vez la Música como área de conocimiento obligatoria en la enseñanza primaria) y la enseñanza musical profesionalizadora, encomendada a los Conservatorios. Además, con el art. 39.5 se crea el concepto de Escuela de Música y/o Danza para ofrecer enseñanza artística a todas las edades y sin conducir a títulos de validez académica y profesional.

Esta LO motivó, por lo tanto, una reordenación total del sistema de enseñanza musical al que no fueron ajenos los conservatorios. En cuanto al tema que nos ocupa, la implantación del análisis se inicia a partir del Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, que establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música. Si bien en este documento aún no aparece el Análisis como materia diferenciada, queda patente la importancia de esta nueva área de conocimiento a través de las numerosas menciones del término “análisis” o derivados en las materias de Lenguaje Musical, Coro, Música de Cámara y, muy especialmente, Armonía, que adquiere con esta ordenación, un carácter analítico complementario a la tradicional realización de ejercicios. Así, en Objetivos (Anexo del RD I.b) “Enseñanzas mínimas correspondientes al grado medio de música: ARMONÍA” [la negrita es nuestra]:

- (...) c) *Escuchar internamente la armonía, **tanto en el análisis** como en la realización de ejercicios escritos.*
- d) **Identificar a través de la audición** los acordes y procedimientos más comunes de la armonía tonal.
- e) **Identificar a través del análisis** de obras los acordes, los procedimientos más comunes de la armonía tonal y las transformaciones temáticas.
- f) *Comprender la interrelación de los procesos armónicos con la forma musical. (...)*

Y en Contenidos:

(...) Práctica auditiva e instrumental que conduzca a la interiorización de los elementos y procedimientos aprendidos. Análisis de obras para relacionar dichos elementos y procedimientos, así como las transformaciones temáticas de los materiales utilizados con su contexto estilístico y la forma musical.

Por lo tanto, queda configurado desde este momento el análisis como un área de conocimiento transversal a toda la educación musical, singularmente en los aspectos complementarios a la materia de instrumento. Además, en los posteriores desarrollos curriculares que completan la implantación de estos estudios se desarrollan contenidos analíticos en asignaturas como la Clase Colectiva de instrumento, Piano Complementario, Improvisación y Acompañamiento, etc.

Y el definitivo espaldarazo a la implantación del Análisis en nuestro sistema educativo musical lo da generalización en todas las Comunidades Autónomas del Análisis como materia esencial que culmina la formación de grado medio a través de dos opciones en el tercer ciclo, que se repiten en todos los currículos:

- 1) La asignatura de Análisis, por primera vez como materia independiente con ese nombre, en todas las Comunidades Autónomas, enclavada en el 3º ciclo de Grado Medio como una de las dos opciones formativas. Como ejemplo aportamos la formulación del D 215/1996, de 1 de agosto, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, que regula el currículo de las enseñanzas de Música de los Grados Elemental y Medio para esta Comunidad. Además del desarrollo del análisis musical como eje transversal de la formación del alumnado, en la línea que hemos mencionado, en este Decreto se recoge, en el Art. 11. 8:

En el tercer ciclo, el alumnado tendrá que elegir una de las siguientes opciones:

- a) *Análisis, y al menos, dos asignaturas optativas.*
- b) *Fundamentos de Composición*

Este es el verdadero punto de arranque del Análisis como materia independiente, y ello tanto en la asignatura que lleva este nombre, pero, como veremos, también en la otra opción. Señalamos algunos aspectos principales. En la Introducción a la asignatura de Análisis (Anexo del RD IIb):

El análisis aparece como asignatura en el tercer ciclo de Grado Medio, aunque es una enseñanza que debe estar presente de forma ininterrumpida desde el inicio de los estudios musicales. (...) Sin embargo, a la altura del tercer ciclo de grado medio posee ya los conocimientos adecuados para profundizar en esta materia.

Dentro de los objetivos se incluyen tanto el conocimiento de los principales elementos y procedimientos compositivos como analizar obras desde diferentes puntos de vista, comprender la interrelación de los procedimientos compositivos con las estructuras formales que de ellos se derivan, escuchar internamente las obras y tocar en un instrumento polifónico los elementos y procedimientos básicos de las distintas épocas, configurando ya desde el principio una asignatura que incluye varios puntos de vista y enfoques, alejados por lo tanto de la visión más bien mecánica y esquemática de la antigua asignatura de Formas Musicales.

- 2) En la otra opción, en Fundamentos de Composición, diseñada *para aquellos alumnos y alumnas que deseen orientarse hacia la composición, la musicología, la dirección de coros o de orquesta, la pedagogía, etc.* (aunque dicha opción no es excluyente), se mantiene en todo caso un fuerte énfasis en el Análisis:

(...) Además de la escritura, el análisis constituye una parte básica de la asignatura, ya que esta se ocupa no sólo del aspecto eminentemente teórico (...) sino de múltiples aspectos relacionados con lo histórico, lo estético, lo humanístico, lo psicológico o lo puramente perceptivo, cuyo conocimiento es imprescindible para la comprensión del hecho musical como fenómeno cultural y psicológico. Asimismo, el análisis proporciona al alumno una serie de herramientas metodológicas que le permitirán avanzar en la comprensión de las obras musicales.

El análisis adquiere una especial relevancia en este estadio de los estudios musicales, aunque, por su propia esencia, se trata de una disciplina que debe estar presente desde los primeros pasos del aprendizaje musical y de forma ininterrumpida. Naturalmente, en un nivel básico o elemental, el grado de complejidad del análisis que el profesor de lenguaje musical o de instrumento lleve a cabo habrá de guardar la proporción adecuada a los conocimientos que posea el alumnado, (...). Por el contrario, ya en este tercer ciclo, el alumnado posee los conocimientos necesarios para profundizar en una materia de tanta importancia para su aprendizaje. (...)

Nuevamente, los objetivos, contenidos, etc. de la asignatura desarrollan este principio básico.

Por lo tanto, y para finalizar esta introducción, podemos afirmar que, en España, el análisis musical como área de conocimiento y el Análisis como asignatura específica, han pasado, de una presencia meramente tangencial y testimonial en la normativa anterior a la LOGSE, a ser uno de los ejes de la enseñanza-aprendizaje de la música y una materia con contenido y desarrollo propio, aumentando su importancia a medida que avanzan los estudios musicales.

Como consecuencia de ello se desprende el desarrollo de esta área de conocimiento en los estudios superiores, etapa en la que centramos nuestra investigación, algo especialmente importante por dos razones principales: el análisis musical deberá seguir ocupando una posición central en la formación del profesional de la música, y, en el caso de los futuros profesores de música (de cualquier especialidad, no sólo de Análisis), deberá aportarles los conocimientos suficientes para, a su vez, transmitir esta importancia y estos conocimientos a las futuras generaciones de músicos, superando la actual etapa en la cual los docentes, en general, han carecido en su formación inicial de la necesaria preparación para abordar las exigencias que plantea el marco educativo descrito.

Centraremos nuestra atención, por lo tanto, en el desarrollo de la normativa educativa para el Grado Superior LOGSE en el campo del análisis musical.

2.3.2. El Real Decreto 617/1995 de aspectos básicos del currículo según la LOGSE

El RD 617/1995, de 21 de abril, *por el que se establece los aspectos básicos del currículo del Grado Superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a estos estudios*, (BOE nº 134 de 6/6/1995) es la base de la que surgen todas las asignaturas y materias que se abordan en nuestra investigación. Describe las especialidades de Grado Superior, señalando el número total de horas (que posteriormente serán convertidas a créditos, contando 10 horas lectivas como un crédito) de cada una, así como las MAB (materias de aspectos básicos, en adelante MAB) mínimas de las que consta cada una, su número de créditos mínimo y una descripción general de su contenido (Anexo II del RD). Se establece que cada materia puede subdividirse en varias asignaturas, y se pueden ampliar los créditos mínimos establecidos. En el mencionado Anexo II se establece la MAB de Análisis, con 180 horas en casi todas las especialidades.

La configuración básica de la materia (en prácticamente todos los instrumentos y en Pedagogía) tiene 180 horas asignadas con el siguiente descriptor:

Estudio de la obra musical a partir de sus materiales constructivos y de los diferentes criterios que intervienen en su comprensión y valoración. Conocimiento de los diferentes métodos analíticos, y su interrelación con otras disciplinas. Fundamentos estéticos y estilísticos de los principales compositores, escuelas y tendencias de la creación musical contemporánea. Práctica escrita e instrumental de los elementos y procedimientos armónicos y contrapuntísticos de las diferentes épocas y estilos

El análisis de dicho descriptor nos permite vislumbrar ya el desarrollo que esta materia tendría en los posteriores planes de estudios, así como plantear alguna de las dudas fundamentales que surgirían en su puesta en marcha:

- 1) Por una parte se recoge el estudio de la obra musical como uno de los ejes de la asignatura (es decir, la descripción de los elementos que la constituyen), pero inmediatamente se establece como necesario conocer los diferentes métodos analíticos y su interrelación con otras disciplinas. Se establece ya en este punto la dicotomía principal que preside nuestra investigación, o sea la necesidad de conciliar un enfoque descriptivo, centrado en el “qué se analiza”, con un enfoque más metodológico centrado en el “cómo analizar”, en el tipo de preguntas que se plantea un análisis y sus posibles respuestas, que han dado lugar a los múltiples planteamientos, corrientes y metodologías analíticas descritas en el apartado 2.1 de nuestra tesis, y que necesariamente deberán ser trabajados en el aula, y ello en todas las especialidades.
- 2) Por otro lado se establece la necesidad de atender convenientemente al conocimiento de la música contemporánea, lo que consyituye una novedad.
- 3) Finalmente, se incluye la práctica escrita e instrumental de procedimientos armónicos y contrapuntísticos de diferentes épocas, englobando por tanto bajo el paraguas de esta materia al área tradicional de Armonía y Contrapunto, que además se generalizan a todos los estudiantes.

La materia de Análisis, por lo tanto, deberá ser desarrollada en diversas asignaturas que puedan desarrollar estos contenidos, lo que en cada comunidad y especialidad se llevaría a cabo de manera sensiblemente diferente. En todo caso, resulta evidente que la MAB de Análisis no debe considerarse exclusivamente como “asignatura de Análisis”, sino que más

bien incluye todo lo relacionado con el análisis y composición aplicados a cada una de las especialidades.

Excepciones a esta norma, son:

- Por defecto: Flamenco (en la que no aparece Análisis) y Jazz (135 horas dedicados a las facetas analítica y de música contemporánea)
- Por exceso: Composición, Dirección, Etnomusicología, Musicología y determinados instrumentos en los que aparecen Armonía, Contrapunto y/o Música Contemporánea como materias independientes, pero sin reducir las 180 horas dedicadas al Análisis, o bien los 180 créditos son destinados específicamente a la faceta analítica.

En la siguiente tabla podemos observar las particularidades de estas especialidades:

<i>Especialidad</i>	<i>MAB</i>	<i>Descriptor</i>	<i>Horas</i>
Instrumento, Pedagogía	Análisis	Análisis+ Música Contemporánea + Armonía/Contrapunto	180
Composición	Análisis	Análisis	180
	Armonía		90
	Contrapunto		120
	Música contemporánea		135
Dirección	Análisis	Análisis-Música contemporánea	180
	Armonía		60
	Contrapunto		120
Instrumentos de la música tradicional y popular	Análisis	Análisis	90
Etnomusicología	Análisis	Análisis aplicado a la musicología	180
Jazz	Análisis	Análisis-Música contemporánea	135
Musicología	Análisis	Análisis-Música Contemporánea-Armonía/Contrapunto	180
	Contrapunto		120
Órgano	Análisis	Análisis-Música contemporánea	180
	Armonía		60
	Contrapunto		60

Tabla 12. Distintas configuraciones de la materia Análisis relacionadas en el RD 617/1995 (Fuente: elaboración propia)

Queda configurada, por tanto, la especialidad de Composición como aquella en la que el Análisis tiene más peso, con 315 horas mínimas en total sumando las facetas analíticas y de conocimiento de la música contemporánea. Esto está en consonancia con la tradición en nuestro país de que este tipo de materias vaya asignada al profesorado de Composición (como actualmente es la práctica habitual en centros de enseñanzas profesionales y superiores).

2.3.3. El desarrollo normativo de Grado Superior según la OM 14767/99 del MEC.

El RD 617/1995 deja a las Administraciones Educativas la concreción del currículo de las enseñanzas superiores. Sin embargo hay que tener en cuenta que, en el momento de su promulgación, el Ministerio de Educación aún mantenía la titularidad de todos los centros que aún no habían sido transferidos a las Comunidades, lo que constituía una buena parte del mapa de conservatorios en aquel momento. Esta situación seguía estando vigente en gran parte cuando el calendario de aplicación correspondiente determinó el inicio de estos estudios, por lo que revistió una especial importancia que el propio Ministerio promulgase el 25 de junio de 1999 la Orden *por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música* para su ámbito de gestión (OM 14767/99), a la que se fueron adhiriendo las diferentes Comunidades, en tanto no desarrollasen una norma propia. Además, la citada norma fijó en gran medida el patrón por el que la inmensa mayoría de Comunidades articuló su norma propia (con la notable excepción de Cataluña, que desarrolló muy pronto una norma enteramente distinta). Al final de la implantación del currículo LOGSE de Grado Superior, el panorama quedó como sigue:

<i>Comunidad Autónoma</i>	<i>Currículo vigente</i>	<i>Norma reguladora</i>
Asturias	MEC	OM 14767, 25/6/1999
Canarias	MEC	OM 14767, 25/6/1999
Castilla/León	MEC	OM 14767, 25/6/1999
Extremadura	MEC	OM 14767, 25/6/1999
País Vasco	MEC	OM 14767, 25/6/1999
Cataluña	Propio	D 63/2001, 5/3/2001
Madrid	Propio	O 1754/2001, 11/6/2001
Galicia	Propio	D 183/2001, 19/7/2001
Valencia	Propio	DOGV 14/8/2001
Murcia	Propio	BORM 18/12/2001
Andalucía	Propio	BOJA, D 5/6/2002
Aragón	Propio	BOA, 24/6/2002
Navarra	Propio	OF 423/2002, 27/8/2002
Baleares	Propio	BOIB, O 1/9/2003

Tabla 13. Currículos de Grado Superior LOGSE por Comunidades Autónomas, por orden cronológico de publicación de la respectiva norma reguladora (Fuente: elaboración propia)

Esto arroja un total de 10 normas distintas, aunque como ya hemos mencionado hay bastantes coincidencias en todas ellas (con la excepción ya señalada) tanto en lo general como en lo que se refiere a Análisis. Teniendo en cuenta además el alto número de especialidades en las que el Análisis tiene desarrollos distintos, el panorama final de la implantación del Análisis en España a partir de la LOGSE resulta extremadamente complejo.

Por lo tanto, dado que el currículo para los centros dependientes por aquel entonces del MEC marca en general la pauta de las demás normas, resulta pertinente un primer análisis del desarrollo de la materia básica "Análisis" y de otras materias relacionadas en esta norma, que nos permitan acotar más el ámbito de estudio de nuestra investigación. El examen atento de

los muy heterogéneos datos aconseja, en aras de la mayor claridad posible, la división de las especialidades en tres ámbitos:

En primer lugar, el ámbito de Interpretación abarca todos los instrumentos de la tradición clásica y el canto, pero también, como gran novedad histórica en los estudios musicales en España, los instrumentos de la música antigua, de la música tradicional y popular y del jazz)

MAB	Asignatura	Instr. sinfónicos (cuerda, viento y percusión) / guitarra*		Instr. polifónicos (piano, guitarra, acordeón)		Canto		Percusión / Saxofón		Órgano		Clave		Arpa		Instr. de cuerda pulsada y de música antigua / Viola da gamba		Jazz		Instr. de música trad. y popular	
		Cr	años	Cr	años	Cr	años	Cr	años	Cr	años	Cr	años	Cr	años	Cr	años	Cr	años	Cr	años
A n á l i s i s	Análisis	6	1	6	1	6	1	6	1	6	1	6	1	6	1	6	1	6	1	6	1
	PAC	12	2	12	2	6	1	6	1	-	-	-	-	12	2	12	2	-	-	12	2
	LIMC	4,5	1	9	2	4,5	1	9	2	4,5	1	4,5	1	4,5	1						
	Armonía											12	2					12	2		
	Contrapunto											6	1								
	Rítmica de jazz																	4,5	1		
	Formas Mus. Organísticas									9	2										
	Armonización y arreglos																	13,5	3	6	2
Armonía											12	2									
Contrapunto											12	2									
TOTAL Materia Análisis		22,5		27		16,5		21		19,5		28,5		22,5		18		36		24	
TOTAL créditos		22,5		27		16,5		21		43,5		28,5		22,5		18		36		24	

* Incluye Flauta de Pico e Instrumentos de Púa

Tabla 14. Desarrollo de la MAB Análisis y asignaturas desarrolladas en las distintas especialidades instrumentales de la OM 14767/99 (Fuente: elaboración propia)

Como puede observarse, de las tres asignaturas principales de la MAB la asignatura de Análisis comprende siempre 1 único curso de 6 créditos (2 horas lectivas semanales). Podríamos decir que el legislador del MEC, ante la implantación de un nuevo área de conocimiento, se muestra más bien cauto, y le asigna un modesto número de créditos a lo que debería ser la asignatura principal de la especialidad, favoreciendo a las facetas de la práctica escrita que estaba encarnada tradicionalmente en la Armonía y el Contrapunto. El enunciado original de la MAB Análisis en el RD 167/95 (*Estudio de la obra musical a partir de sus materiales constructivos y de los diferentes criterios que intervienen en su comprensión y valoración. Conocimiento de los diferentes métodos analíticos, y su interrelación con otras disciplinas*), se amplía sin embargo (Anexo II de la OM) a

Estudio de la obra musical a partir tanto de sus materiales constructivos básicos [elementos melódicos, rítmicos y armónicos, estructuras formales, texturas, timbres, criterios de organización del material (proporción, coherencia, contraste, etc.)], como de todos aquellos criterios que conduzcan, desde distintos puntos de vista, a un hábito de reflexión para una mejor comprensión del hecho musical como producto artístico: criterios tanto estilísticos, históricos, o socioculturales, como de interrelación con otras disciplinas: teoría de la información, psicoacústica, semiótica, psicología cognitiva y de la forma, etc. Información sobre los distintos métodos analíticos, en lo referente a sus fundamentos especulativos y procedimientos técnicos.

Esto produce el contrasentido de que el tiempo lectivo disponible muy difícilmente puede abarcar los contenidos a cubrir.¹⁸⁸

Siguiendo el enfoque tradicionalista de este desarrollo normativo en esta MAB, se asigna un número siempre mayor de créditos (12 en dos cursos por lo general) destinados a desarrollar el último enunciado del descriptor (*Práctica escrita e instrumental de los elementos y*

¹⁸⁸ Como veremos, la práctica totalidad de los posteriores desarrollos normativos autonómicos corregirán esta incongruencia al ampliar el número de créditos asignados a Análisis.

procedimientos armónicos y contrapuntísticos de las diferentes épocas y estilos), normalmente en la nueva asignatura “Práctica armónico-contrapuntística” (en adelante PAC) que engloba los aspectos relacionados con las tradicionales Armonía y Contrapunto.

En los casos que esto no es así, es porque en determinados instrumentos (Órgano o Clave), por tradición se considera que la formación debe incluir un formato más académico de Armonía y Contrapunto por separado (lo cual a veces se incluye dentro de la MAB Análisis y otras como asignaturas independiente). Las excepciones son Canto (en la que, sorprendentemente, no se llega a cumplir el mínimo de 18 créditos asignados a la MAB¹⁸⁹) y Percusión, que compensa menos créditos en PAC por más créditos en la nueva asignatura “Lectura e Interpretación de la Música Contemporánea”.

Esta última asignatura (en adelante LIMC) viene a cubrir la parte del enunciado que reza *Fundamentos estéticos y estilísticos de los principales compositores, escuelas y tendencias de la creación musical contemporánea*, lo que en rigor debería haberla vinculado más directamente al análisis, pero la denominación, con su énfasis en aspectos de la grafía y la práctica instrumental y el desarrollo del descriptor:

Conocimiento de los principales compositores, escuelas y tendencias de la creación musical contemporánea. Criterios interpretativos y fundamentos estéticos y estilísticos de la misma. Conocimiento de las nuevas grafías empleadas en la composición contemporánea, así como de los criterios de adecuación sonoro-visual que las determinan. Audición comentada del repertorio más representativo.

De esta manera, LIMC queda definida como una asignatura más bien destinada al conocimiento general de los estilos contemporáneos y a cuestiones prácticas interpretativas, y que sustituye a lo que podría haber sido la asignatura de Análisis de la Música Contemporánea (que sí se encuentra en otras especialidades), en la que se estudian obras concretas desde distintos puntos de vista.

En cuanto a otras asignaturas relacionadas de alguna manera con el ámbito analítico, sólo quedan materias muy específicas como la Rítmica de Jazz, las Formas Musicales Organísticas o la Armonización y Arreglos (en Jazz y en Instrumentos de la Música Tradicional y Popular)

Por otro lado el ámbito de Pedagogía está subdividida en primer lugar en Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical, en adelante PLEM, y Pedagogía instrumental, esta a su vez subdividida por familias instrumentales.

Como vemos, en todas las ramas de Pedagogía se consagra la fórmula 6 de Análisis + 12 de PAC como reparto básico de los 18 créditos mínimos de la MAB Análisis. Aquí llama la atención como el desarrollo normativo obvia por completo lo referente a la música contemporánea excepto en determinados instrumentos, y causa de pasada uno de los problemas pedagógicos típicos de un plan de estudio tan atomizado en diversas especialidades: dado que todos tienen 6 créditos en Análisis, la consecuencia práctica será que esta asignatura se impartirá conjuntamente a todas las especialidades instrumentales y pedagógicas, y no será viable corregir en el aula las carencias en música contemporánea de los

¹⁸⁹ Este evidente error, que sepamos, nunca ha sido advertido o al menos denunciado por parte de los estamentos docentes en los Centros. Daba la notable uniformidad que casi todas las especialidades instrumentales siguen a este respecto, sólo podemos especular que la excepción viene dada por la tradicional reivindicación de los profesores de Canto a considerar que la formación del cantante no debe seguir los mismos parámetros que la de los instrumentistas.

alumnos de Pedagogía, ya que se duplicaría la materia para los de especialidades instrumentales (y los de Pedagogía que sí cuentan con LIMC)¹⁹⁰.

	Asignatura	PLEM		Pedagogía instrum. Sinfónicos + canto		Pedagogía guitarra + instr. de púa		Pedagogía acordeón + piano		Pedagogía clave / órgano	
		Cr	años	Cr	años	Cr	años	Cr	años	Cr	años
MAB											
Análisis	Análisis	6	1	6	1	6	1	6	1	6	1
	PAC	12	2	12	2	12	2	12	2		
	Armonía									12	2
	Contrapunto									6	1
	LIMC					4,5	1	9	2		
TOTAL Materia Análisis		18		18		22,5		27		27	
TOTAL créditos		18		18		22,5		27		27	

Tabla 15. Desarrollo de la MAB Análisis y asignaturas desarrolladas en las modalidades de la especialidad de Pedagogía de la OM 14767/99 (Fuente: elaboración propia)

El tercer ámbito es el de Composición, Dirección y Musicología.

	Asignatura	Composición		Musicología		Etnomusicología		Dirección de Coros/Orquesta		Flamencología**	
		Cr	años	Cr	años	Cr	años	Cr	años	Cr	años
MAB											
Análisis	Análisis	18	4	9	2	9	2	12	2	6	1
	Armonía					12	2				
	Contrapunto					6	1				
	Análisis de la Música Contemporánea			9	2			4,5	1		
	Psicología de la percepción musical	4,5	1	4,5	1			4,5	1		
Armonía	12	2	6	1			12	2			
Contrapunto	12	2	12	2			12	2			
Musica Contemporánea	Análisis de la Música Contemporánea	13,5	3								
TOTAL Materia Análisis		22,5		22,5		27		21		6	
TOTAL créditos		60		40,5		27		45		6	
		** No tiene Análisis como materia básica									

Tabla 16. Desarrollo de la MAB Análisis y asignaturas desarrolladas en las especialidades de Composición, Musicología, Dirección y Flamencología de la OM 14767/99 (Fuente: elaboración propia)

Es evidente que es en las especialidades de Composición, Musicología y Dirección en las que el legislador ministerial considera que el Análisis debe tener un desarrollo amplio. En Composición, Análisis abarca 18 créditos en 4 cursos, además de los 13,5 en 3 cursos de Análisis de la Música Contemporánea, definida como

Profundización en el conocimiento del repertorio musical contemporáneo, a través de la audición y del empleo de los diferentes métodos y criterios analíticos, tanto tradicionales como generados para su mejor estudio y comprensión. Conocimiento y estudio comparativo de las nuevas grafías empleadas en la composición contemporánea, así como de los criterios de adecuación sonoro-visual que en su caso las determinan

¹⁹⁰ Y esto sin mencionar que, como habíamos señalado, los 6 créditos asignados a Análisis son ya manifiestamente insuficientes para abarcar el descriptor propio de la asignatura.

Así, se mantiene el estudio de las grafías presente ya en LIMC, pero con un carácter plenamente analítico, desde la audición al empleo de diversos métodos analíticos.

En Musicología y Dirección el desarrollo es más modesto, con 9 créditos de Análisis más Análisis de la Música Contemporánea.

- Todas estas especialidades cuentan con un fuerte desarrollo, además de las áreas de Armonía y Contrapunto.
- La MAB Análisis se completa con la nueva asignatura “Psicología de la Percepción Musical”, descrita de la siguiente manera:

Aproximación al estudio de la comprensión del hecho musical a través de los mecanismos psicológicos desarrollados por los distintos procesos perceptivos aplicados en la audición musical. Fundamentos psicoacústicos de la información musical,

Esta es, probablemente, la aportación más novedosa al ámbito de Análisis en todo el desarrollo normativo ministerial. Sin embargo, la vaguedad de la descripción, junto a la utilización de los términos “psicología” y “percepción” parecen acercarla más al ámbito (nuevo en los conservatorios) de la psicología que al del Análisis, lo que se ha traducido en una cierta indefinición en su desarrollo.

- Flamencología constituye una excepción a la norma, ya que es casi la única especialidad que no cuenta con Análisis como MAB obligatoria y tiene por lo tanto un desarrollo mínimo en este sentido.

Las consecuencias que podemos extraer del estudio de la OM 14767/99 para nuestra investigación son:

- Más allá de la denominación de MAB Análisis deberemos centrar nuestra exploración y estudio en las asignaturas de **Análisis** y **Análisis de la Música Contemporánea**, puesto que son las únicas asignaturas plenamente “analíticas” del currículo, en el sentido de estar centradas en la exploración sistemática de obras musicales.
- Asimismo, deberemos fijar nuestra atención en posibles nuevas asignaturas de carácter analítico que pudieran aparecer en los distintos desarrollos autonómicos.
- Por otra parte, hay algunas variables que tendrán gran influencia en la impartición de las materias estudiadas, por ejemplo si una asignatura con el mismo nombre (Análisis, por ejemplo) es impartida conjuntamente a todas las especialidades que la tienen o si se configuran grupos por separado, sea en función del número de créditos totales asignados o de la especialidad o especialidades.

A continuación, por lo tanto, desarrollaremos únicamente estas asignaturas según se presentan en las 9 distintas disposiciones normativas autonómicas, comparándolas con lo dispuesto en la OM 14767/99.

2.3.4. El Análisis general en los desarrollos autonómicos según la LOGSE

En la siguiente tabla podemos observar la muy desigual implantación de la asignatura de Análisis en los distintos currículos autonómicos, con sus respectivos centros:

Comunidad	Norma	Centros	Denom.	Especialidad	Créd.	Cursos	Créd./curso	Obs
Asturias, Canarias, Castilla y León, Extremadura, País Vasco	OM 14767, 25/6/1999	CSM de Oviedo, Canarias, Salamanca y Badajoz, Musikene	Análisis	Interpretación y Pedagogía	6	1	6	
				Musicología y Dirección	9	2	4,5	
				Composición	18	4	4,5	
Cataluña	DOGC 3340, 5/3/2001*	ESMUC, Liceu	Análisis	Instrumentos	9	2	4,5	
				Pedagogía	4,5/9/13,5	1/2/3	4,5	II-III optativas
				Composición, Dirección y Musicología	13,5	3	4,5	
Madrid	O 1754/2001, 11/6/2001	RCSM de Madrid	Análisis	Canto y Pedagogía del Canto	6	1	6	no se cumple el mínimo estatal
				Interpretación (exc. Canto), Flamencología, Jazz, Pedagogía (exc. Canto)	12	2	6	
				Dirección, Musicología	21	4	6/6/4,5/4,5	
				Composición	25,5	5	6/6/4,5/4,5/4,5	incluye MAB Música Contemporánea
Galicia	D 183/2001, 19/7/2001	CSM de A Coruña y Vigo	Análisis General	Composición y Dirección	24	4	6	
				Interpretación, Musicología y Pedagogía	18	4	4,5	
Valencia	DOGV 14/8/2001	CSM de Valencia, Alicante y Castellón	Análisis	Composición y Dirección	30	5	6	
				Interpretación, Musicología y Pedagogía	18	4	4,5	
Murcia	BORM 18/12/2001	CSM de Murcia	Análisis	Todas	18	3	6	
Andalucía	BOJA, D 5/6/2002	CSM de Sevilla, Málaga, Córdoba y Granada	Análisis Musical	Todas	9	2	4,5	
			Teoría de las Formas	Todas	4,5	1	4,5	
Aragón	BOA, 24/6/2002	CSM de Aragón	Análisis	Composición, Dirección de Orquesta	18	4	4,5	
				Interpretación, Dirección de Coro y Musicología	13,5	3	4,5	
Navarra	OF 423/2002, 27/8/2002	CSM de Navarra	Análisis	Todas	18	4	4,5	
Balears	BOIB, O 1/9/2003	CSM de les Illes Balears	Análisis	Interpretación y Pedagogía	6	1	6	
				Dirección	9	2	4,5	
				Composición	18	4	4,5	
			Análisis Evolutivo	12	4	3		
			Evol. del pens. estructural de la Música	3	1	3		
Fund. de la metodología analítica	3	1	3					

*nos referimos solamente a las especialidades oficiales, y no a determinados títulos propios, sin validez académica oficial en el Estado.

Tabla 17. Desarrollo de la asignatura de Análisis en los distintos currículos autonómicos a partir de la LOGSE (Fuente: elaboración propia)

En el comentario de estos datos nos centraremos, sucesivamente a: denominación de las asignaturas, diferenciación por especialidades, número de créditos y cursos asignados por especialidad.

En primer lugar, en la mayoría de los casos se presenta una sola asignatura de Análisis (las variantes en la denominación son mínimas), con dos notables excepciones (Andalucía y Baleares), que desarrollaremos a continuación.

- En el caso andaluz se añade una asignatura denominada “Teoría de las Formas”, que parece de alguna manera recoger el listón de la anterior “Formas Musicales”. Esta decisión plantea la alternativa de dar un desarrollo netamente diferenciado a esta asignatura, lo que tendría implicaciones en todo el área, o bien de configurarla en la práctica como un tercer curso de Análisis, lo que resultará problemático al estar situadas Análisis I y Teoría de las Formas en el 1º curso de la carrera. (D 56/2002, BOJA 5/3/2002). El estudio de los descriptores arroja datos interesantes y en cierta medida contradictorios: si bien por un lado se recoge como “Análisis” la descripción de la MAB del D 617/1995, esta MAB se divide en:
 - Análisis Musical, con el primer enunciado del D 617/1995 (*Estudio de la obra musical...*) y el último (*Práctica escrita e instrumental*)

- Teoría de las Formas: *Estudio y análisis de las formas musicales. Principios metodológicos del análisis formal. Evolución y relación de las formas a lo largo de la historia de la música. La forma como medio de expresión estético.*
- Sociología y Estética de la Música: denominación que puede llamar a confusión, ya que recoge los dos últimos enunciados del D 167/1995 (lo referido a la música contemporánea y, de nuevo, a la práctica escrita e instrumental), y además *Conocimiento histórico y valoración crítica de las diferentes tendencias y corrientes de la estética. Conocimiento histórico y valoración crítica de las diferentes tendencias y corrientes de la sociología y de la filosofía de la música.*

Esta asignatura, en particular, tiene una configuración muy dudosa, ya que engloba en un solo curso no solo materias que en otros currículos reciben una atención diferenciada (viene a sustituir a PAC, a LIMC y a lo que sería Estética de la Música, por no mencionar Sociología), sino que además exige un docente de formación muy híbrida, capaz tanto de abarcar tanto la práctica de la Armonía y el Contrapunto, como lo referente a la música contemporánea y aún a cuestiones más propias de la Musicología histórica. Así, queda a merced de las programaciones concretas de los centros la posibilidad de que la práctica armónica y contrapuntística y/o el conocimiento de la música contemporánea, ambos contenidos mínimos estatales, queden sin trabajar.

- Baleares, por su parte, sigue la estela de la OM del MEC en lo que se refiere a las especialidades de Composición, Dirección, Interpretación y Pedagogía, pero realiza un desarrollo particular y muy detallado del Análisis en la especialidad de Musicología, con una asignatura principal denominada “Análisis evolutivo” y dos auxiliares (“Evolución del pensamiento estructural de la música” y “Fundamentos de la metodología analítica”). Esta configuración parece reflejar las corrientes anglosajonas que relacionan el análisis sistemático más bien con el perfil del musicólogo que con el del compositor.

En segundo lugar, en Andalucía, Murcia y Navarra se realiza un tratamiento igualitario del Análisis en todas las especialidades, mientras que en el resto se sigue en general la tendencia de la OM del MEC en otorgar en general mayor carga lectiva a Musicología y Dirección y, sobre todo, a Composición.

Se salen de esta norma (aparte de lo ya comentado sobre el currículo balear) los currículos gallego y valenciano, que tratan la Musicología junto con Interpretación y Pedagogía, y el de Aragón, que asigna a Dirección de Coro el mismo tratamiento que a Interpretación y Musicología, por debajo de Composición y, curiosamente, Dirección de Orquesta.

La Pedagogía es tratada casi siempre igual que Interpretación (OM MEC, Madrid, Galicia, Valencia y Baleares), con la excepción de Cataluña, en la que la carga final de Análisis depende de la opción elegida por el alumno.

Vuelve a llamar la atención la excepción que se produce en el caso de Canto (extendida ahora a su Pedagogía) en el caso del currículo madrileño, que las dejan por debajo del mínimo estatal en esta materia¹⁹¹.

¹⁹¹ Cabe inferir que ambas excepciones en el primitivo currículo del MEC y en el desarrollo de la CA de Madrid procedan de la misma fuente de inspiración.

En tercer lugar, hay grandes diferencias en el número de créditos, constituyendo los 6 créditos de la OM 17676/99 el mínimo para Interpretación y Pedagogía, sólo reproducido en el currículo balear, y que es aumentado a 9 en el currículo catalán, 12 en el de Madrid, 13,5 en el andaluz (con el ya mencionado añadido de la Teoría de las Formas) y hasta 18 en Galicia, Valencia, Murcia, Aragón y Navarra. Por lo tanto, parece que en la mayor parte de las comunidades se entiende que el Análisis, como tal asignatura, debe tener un desarrollo importante incluso en estas especialidades.

En Musicología encontramos entre los 9 en dos cursos de la OM hasta 18 (los 21 del currículo de Madrid incluyen el área de Análisis de la Música Contemporánea), y en Dirección hay incluso hasta 30 en Valencia.

En Composición, el ámbito tradicionalmente más relacionado con el análisis musical en nuestro entorno, hay desde los 13,5 de Cataluña hasta los 30 de Valencia. Las denominaciones iguales de la asignatura en distintas especialidades (en ocasiones con distintas asignaciones horarias) plantean la duda de si la asignatura se impartirá conjuntamente o por separado en las distintas especialidades, en función de lo que se decide en cada Comunidad Autónoma o Centro.

2.3.5. El Análisis de la música contemporánea en los desarrollos autonómicos según la LOGSE

Como podemos ver en la siguiente tabla, la implantación de esta asignatura es mucho más homogénea:

Comunidad	Norma	Centros	Denom.	Especialidad	Créd.	Cursos	Créd./curso
Asturias, Canarias, Castilla y León, Extremadura, País Vasco	OM 14767, 25/6/1999	CSM de Oviedo, Canarias, Salamanca y Badajoz, Musikene	Análisis de la Música Contemporánea	Dirección	4,5	1	4,5
				Musicología	9	2	4,5
				Composición	13,5	3	4,5
Cataluña	DOGC 3340,	ESMUC, Liceu	Análisis de la Música del s. XX	Composición	4,5	1	4,5
Madrid	O 1754/2001, 11/6/2001	RCSM de Madrid	Análisis de la Música Contemporánea	Composición	18	2	9
Galicia	D 183/2001, 19/7/2001	CSM de A Coruña y Vigo	Análisis del s. XX	Musicología	12	2	6
				Composición y Dirección	18	3	6
Valencia	DOGV 14/8/2001	CSM de Valencia, Alicante y Castellón	Música Contemporánea	Composición	18	4	4,5
Murcia	BORM 18/12/2001	CSM de Murcia	Análisis de la Música Contemporánea	Composición	13,5	3	4,5
Andalucía	BOJA, D 5/6/2002	CSM de Sevilla, Málaga, Córdoba y Granada	Análisis de la Música Contemporánea	Composición	13,5	3	4,5
Aragón	BOA, 24/6/2002	CSM de Aragón	Análisis de la Música desde el s. XX	Interpretación, Dirección y Musicología	5	1	5
				Composición	15	3	5
Navarra	OF 423/2002, 27/8/2002	CSM de Navarra	Música Contemporánea	Composición	13,5	3	4,5
Baleares	BOIB, O 1/9/2003	CSM de les Illes Balears	Análisis de la Música Contemporánea	Dirección	4,5	1	4,5
				Composición	13,5	3	4,5

*nos referimos solamente a las especialidades oficiales, y no a determinados títulos propios, sin validez académica oficial en el Estado.

Tabla 18. Desarrollo de la asignatura de Análisis de la Música Contemporánea en los distintos currículos autonómicos a partir de la LOGSE (Fuente: elaboración propia)

1) La denominación no da lugar a dudas, si bien las distintas denominaciones podrían servir de orientación en cuanto al repertorio y técnicas estudiadas. “Música Contemporánea” parece referirse más bien a la música a partir de la década de 1940, mientras de “música del s. XX” o “a partir del s. XX” parece querer englobar también la evolución que comienza a partir de la disolución de la tonalidad (finales del s. XIX).

2) En cuanto a las especialidades, esta asignatura está asignada a Composición en todos los currículos (y siempre con un tratamiento diferenciado), si bien en determinadas comunidades se imparte también con menor carga lectiva en Dirección y Musicología (MEC, Galicia, Aragón y Baleares) o incluso en las especialidades instrumentales (Aragón). En el resto de comunidades, la atención específica a la música contemporánea, cuando la hay, se realiza en una asignatura más bien dedicada al conocimiento general de los estilos y a los problemas de grafía, al estilo de la ya mencionada LIMC.

3) La fórmula generalizada para la carga lectiva de esta asignatura en Composición la ya consagrada en la OM 14767/99 de 13,5 créditos distribuidos en 3 cursos, aunque en Madrid y Galicia se asignan 18 y en Aragón 15. En el resto de asignaturas hay por lo general 1 o dos cursos a 4,5 créditos cada uno.

Por lo general se entiende (aunque dependerá en última instancia de la organización de cada Centro) que esta asignatura se imparte conjuntamente a todas las especialidades que, en su caso, la tienen.

2.3.6. Otras asignaturas de Análisis musical en los desarrollos autonómicos según la LOGSE

En general apenas si hay otras asignaturas destinadas al Análisis en los currículos oficiales de las distintas comunidades, pero sí que se encuentran algunas en los respectivos catálogos de asignaturas optativas, si bien encontramos que pocos centros tienen publicado este catálogo y por lo tanto es difícil completar esta información. No obstante, presentamos los datos de los que hemos podido disponer:

Comunidad	Norma	Centros	Denom.	Especialidad	Créd.	Cursos	Créd./curso
Asturias	OM 14767, 25/6/1999	CSM Oviedo	Estudio y Análisis del Coral Luterano	Optativa	4,5	1	4,5
			Taller de Análisis Audiovisual	Optativa	6	1	6
Canarias		CSM Canarias	Análisis orientado a la interpretación	Optativa	4,5	1	4,5
Andalucía	BOJA, D 5/6/2002	CSM de Córdoba	Análisis de la Música Antigua	Optativa	4,5	1	4,5
Madrid	O 1754/2001, 11/6/2001	RCSM de Madrid	Análisis del Repertorio Clásico-Romántico para Cuerda	Optativa	4,5	1	4,5
Navarra	OF 423/2002, 27/8/2002	CSM de Navarra	Lectura y Análisis del Repertorio Orquestal y Camerístico	Optativa	4,5	1	4,5

Tabla 19. Tabla de otras asignaturas de Análisis en los distintos currículos autonómicos a partir de la LOGSE (Fuente: elaboración propia)

Es muy posible que existan otras asignaturas que no vengan relacionadas en la información académica que cada Centro publica, ya que apenas ninguno tiene una sección específica sobre optativas en su página web, por lo que hemos buscado también en las secciones de Normativa (ya que a veces la oferta de optativas se publica oficialmente por parte del Departamento correspondiente de la Administración), o en las relaciones de profesores (en las que a menudo se relacionan las asignaturas que imparten).

Las asignaturas encontradas son: cuatro de Análisis específico en repertorios muy concretos (Música Antigua, el Coral Luterano o el repertorio orquestal y camerístico), una de análisis audiovisual (es decir, mi no específicamente de análisis musical) y nuestra asignatura “Análisis orientado a la interpretación”.

En el cuerpo de nuestra investigación recabaremos todos los datos posibles, fundamentalmente a través del análisis de las Programaciones Didácticas de las asignaturas mencionadas en este apartado.

2.3.7. Nuevas ordenaciones según la LO 2/2006, de Educación (LOE)

Como hemos visto, el desarrollo normativo de la LOGSE acabó en 2003 y desde entonces se ha vivido un periodo de implantación de estas enseñanzas. A lo largo de los años se ha debatido largamente (si bien con escasa profundidad) sobre los aciertos y desaciertos de esta Ley Orgánica en todos los niveles educativos. Este debate ha tenido especial incidencia en el campo político, con iniciativas aparentemente dispares según el color del Gobierno. Por lo tanto, el panorama ha sido todo menos tranquilo. Así, ya en 2002 se promulgó la Ley Orgánica de Calidad de Educación, si bien se paralizó su calendario de aplicación y posteriormente se derogó tras un cambio de Gobierno. Las menciones relativas a las enseñanzas musicales en esta Ley eran mínimas.

Finalmente, en 2006 se promulgó una nueva Ley Orgánica de Educación (LOE), que vendría a dar un vuelco significativo a las enseñanzas artísticas superiores, al integrarlas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Efectivamente, en el Capítulo VI, dedicado a las enseñanzas artísticas, se definen las enseñanzas artísticas superiores (EEAASS) como *los estudios superiores de música y de danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, los estudios superiores de diseño y los estudios superiores de artes plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de cerámica y los estudios superiores del vidrio* (art. 45.2c), se crea el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas como *órgano consultivo del Estado y de participación en relación con estas enseñanzas* (art. 45.3), y sobre todo se establece (art. 46.2) que

La definición del contenido de las enseñanzas artísticas superiores, así como la evaluación de las mismas, se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su caso, del Consejo de Coordinación Universitaria

Esta formulación tiene gran importancia, en primer lugar, porque se define y equipara por primera vez a las enseñanzas artísticas como enseñanzas superiores de pleno derecho junto a la enseñanza universitaria, y no como un bloque aparte de “enseñanzas de régimen especial” con una titulación equiparable a la universitaria, pero no integrada en ella, y en segundo lugar porque se prevé asimismo que se establezcan, consecuentemente, en el marco europeo (EEES según lo definido en el Tratado de Bolonia) en el que se ve inmersa la Universidad española y el resto de estudios superiores europeos.

Se establece asimismo (Art. 54) que en el caso de música y danza los estudios serán de un ciclo, se elimina el requisito del Título de Grado Medio (o “enseñanzas profesionales” en la nueva terminología) para acceder a los estudios, y se confirma sin embargo la obligatoriedad de poseer el título de Bachiller o la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años. El título, según continúa el artículo será el Superior de Música o Danza *equivalente a todos los efectos al título universitario de Licenciado o el título de Grado equivalente*.¹⁹²

Aún más, en el Art. 58 se prevé la oferta por parte de los centros de estudios plenamente válidos de postgrado (58.2), de doctorado en convenio con las universidades (58.5) y de programas de investigación en el ámbito artístico (58.6).

¹⁹² Si bien determinados detalles de esta formulación serán revisadas en normativa posterior.

Se abre así un proceso de reestructuración y reordenación de unos estudios que tradicionalmente han tenido una organización aparte del resto de los estudios, de manera que confluyan con el resto de la educación superior en España y Europa.

Según lo acordado en Bolonia, todos los estudios superiores europeos debían estar integrados en el EEES en 2010 como máximo, por lo que en 2006 se hacía urgente acometer rápidamente la definición del marco estatal común sobre el que las Administraciones autonómicas pudieran desarrollar los estudios. Desgraciadamente, la Administración no ha actuado con la celeridad necesaria en esta reordenación por lo que pasan más de 3 años sin mayor novedad que la creación del previsto Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas. No hay duda de que se ha perdido un tiempo muy valioso para que se pudieran debatir, reflexionar y realizar las reformas necesarias y adecuadas.

La definición de las EEAASS dentro del marco superior europeo reavivó un largo debate sobre la fórmula idónea a seguir para dicha integración, lo que, según las distintas tipologías de Centro existentes en Europe, podría adoptar tres formas distintas:

- Los centros se integran directamente en las Universidades
- Los centros permanecen separados de las Universidades
- Los centros no se integran, pero se asocian a las Universidades.

A pesar de que la LOE parecía, al menos, desechar la primera opción, el hecho de que en la Universidad existan ya estudios artísticos (como pueden ser los de Bellas Artes, plenamente integrados y segregados de las EEAASS desde hace décadas, o los de Historia y Ciencias de la Música, implantados en la primera década del s. XXI) generó una considerable expectación en cuanto a como se reordenarían estas enseñanzas en el nuevo marco. La respuesta vino con el **RD 1614/2009**, promulgado en diciembre de este año, y por lo tanto a punto de comenzar el que debía de ser el año definitivo de integración en el EEES.

En el Preámbulo se declara que esta ordenación se realiza *desde la doble perspectiva de su integración en el sistema educativo y el planteamiento global del conjunto de las enseñanzas artísticas, dota a las mismas de un espacio propio y flexible en consonancia con los principios del Espacio Europeo de la Educación Superior*, proponiendo un cambio estructural al centrar el objetivo en *el proceso de aprendizaje del estudiante, la adquisición de competencias, la adecuación de los procedimientos de evaluación, la realización de prácticas externas, la movilidad de los estudiantes y la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida*.

Las principales novedades de orden práctico que recoge esta ordenación son:

- Estructuración de los Títulos en Grado¹⁹³ y Postgrado, que comprende las enseñanzas de Master y Doctorado (en convenio con las Universidades). Por lo tanto, por primera vez no se considera al Título de Música (u otra disciplina artística) como final de la educación, sino como un paso hacia el postgrado
- Incorporación al sistema europeo de transferencia de créditos ECTS, que integra *las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos (...)*. En consonancia con este sistema, cada

¹⁹³ Esta denominación de Grado ha sido posteriormente anulada por la importante y polémica Sentencia de 13 de enero de 2013 del Tribunal Supremo, que vino a determinar que sólo los estudios universitarios pueden ostentar en España tal denominación dentro de la normativa vigente. No obstante, y aunque en un primer momento esta sentencia vino a sembrar la incertidumbre en cuanto a la futura ordenación de los EEMSSAA, lo cierto es que el resto de la disposición, incluyendo su inclusión dentro del EEES e incluso la denominación del título de Posgrado, quedó intacta.

curso tendrá 60 créditos, y cada título tendrá 240 en el caso del Grado. Estos créditos serán transferibles a cualquier otro centro del sistema, y se reconocerán los créditos obtenidos por estudiantes de otros centros, a fin de garantizar la movilidad. Se eliminan así las diferencias entre distintas especialidades, cuyo número de créditos podía oscilar entre 160 y 250 créditos, y que podrían durar 4 o 5 años.

- La expedición del Suplemento Europeo al Título, que incluye todos los estudios realizados por cada alumno.
- Autonomía organizativa, pedagógica y económica de los Centros.

A partir de esta norma, y para la definitiva implantación de las nuevas enseñanzas, quedaba aún pendiente la definición de los mínimos de los centros, los contenidos básicos del currículo de cada una de las enseñanzas, el diseño de los planes de estudios por parte de las Administraciones, las nuevas pruebas de acceso y finalmente la programación de los estudios para el curso 2010-2011), lo cual debía hacerse en el plazo escaso de ocho meses.

El siguiente paso es esta evolución lo vino a dar el **RD 631/2010**, aprobado en mayo, pero sólo publicado en BOE el 5 de junio, es decir, con el curso 2009-2010 prácticamente acabado y con las pruebas de acceso a punto de realizarse. Es evidente que, fuera cual fuera esta reglamentación, no iba a haber tiempo material de realizar los desarrollos mínimos para la implantación en 2010-2011, y por tanto, en las distintas Comunidades y Centros se llevaba tiempo preparándolos, basándose en los borradores previos proporcionados por la Administración.

En el Preamble del RD, se define la filosofía de la norma, que sería el *instrumento idóneo e indispensable para asegurar el denominador común que garantice la validez de los títulos a los que conducen las enseñanzas que se regulan* (Preámbulo). En consonancia con las directrices propias del EEES, se introducen novedades muy significativas que debían determinar los cambios curriculares posteriores, y que relacionamos a continuación:

- 1) Los nuevos currículos debían partir de las competencias a adquirir por los estudiantes, en tres apartados:
 - a. Competencias transversales, comunes a todos los Graduados
 - b. Competencias generales, comunes a todos los Graduados en Música, y
 - c. Competencias específicas, propias de cada especialidad
- 2) Se definen asimismo perfiles profesionales para cada especialidad
- 3) Se establecen las materias mínimas, con sus respectivos descriptores y números de créditos, divididas en dos apartados:
 - a. Materias de formación básica (en adelante MFB), comunes a todos los Graduados
 - b. Materias obligatorias de especialidad (en adelante MOE)
- 4) Se reorganizan las especialidades, unificando el número de créditos (240 ECTS) y cursos (4) de todas ellas, y dándoles un carácter más generalista, en
 - a. Composición: mantiene su denominación
 - b. Interpretación: unifica todas las anteriores especialidades de instrumento (piano, violín, violoncello, etc.) y de distintos géneros (como Jazz, Instrumentos de la Música Tradicional, Guitarra Flamenca, etc.)
 - c. Pedagogía: unifica las anteriores dos opciones de PLEM y Pedagogía Instrumental y del Canto
 - d. Dirección: integra las antiguas Dirección de Coro y Dirección de Orquesta
 - e. Musicología: integra las antiguas Musicología, Etnomusicología y Flamencología

- f. Nuevas especialidades: Sonología y Producción y Gestión
- 5) Se formula la necesidad de un *equilibrio entre los conocimientos conceptuales, el desarrollo de destrezas técnicas y la comprensión de los principios estéticos y culturales que determinan el fenómeno artístico* (Preámbulo), si bien como veremos este equilibrio no se garantiza en términos prácticos a la hora de establecer el número de mínimo de créditos en cada especialidad.

En el articulado se define (art. 2) que los estudios de Grado y Máster se cursarán en los centros superiores de enseñanzas artísticas, así como los de Doctorado mediante convenidos con las universidades. El título será el de Graduado o Graduada en Música, seguido de la especialidad correspondiente (art. 4).

En la distribución de los créditos correspondientes a cada tipo de materia (que a su vez deberán desarrollarse en asignaturas), empezamos a vislumbrar en qué medida esta normativa afectará de manera práctica al Análisis Musical.

En primer lugar se asigna un mínimo de 24 créditos a las MFB y un mínimo de 102 a la especializada. En principio, esta distribución no parece ser precisamente equilibrada entre lo que es la formación general de todo graduado o graduada y la especialización^{194 195}. No obstante, esto no debería suponer necesariamente un desequilibrio entre formación musical general y práctica instrumental, a condición de que se considerase que las MOE también pueden incluir materias de tipo teórico, humanístico, o, como es el caso que nos ocupa, analítico. Por lo tanto, deberemos considerar el desglose por materias de cada uno de estos tipos, a fin de considerar si el mínimo estatal garantiza un tratamiento del análisis al menos al nivel de la normativa anterior o si, por el contrario, éste quedará pendiente de los distintos criterios que se utilicen en los sucesivos desarrollos normativos.

¹⁹⁴ En la normativa universitaria aplicable, las MFB tienen un mínimo de 60 créditos (RD 1393/2007), lo que supone un 25% de los créditos totales de la titulación.

¹⁹⁵ La fuente inicial de esta escasa cifra (24 créditos) asignados a la formación general común de los Graduados en Música la debemos buscar en la propuesta que la ACESEA (Asociación de Conservatorios Superiores Españoles), elaboró en su día, con poca participación de los Centros, y que resuelve la larga polémica entre la parte del profesorado que defiende una formación musical con una sólida base general y humanista común y la parte que defiende el modelo tradicional de músico centrado en la destreza instrumental a favor de estos últimos.

2.3.8. Contribución del análisis musical al desarrollo de las competencias generales y transversales. Materias de Formación Básica

Las competencias transversales se aplican a todos los Graduados o Graduadas en general. Son, por lo tanto, de índole muy general. Muchos de los enunciados puede ser, presumiblemente, favorecidos por la práctica del análisis musical son (las negritas son nuestras y destacan las formulaciones más explícitamente aplicables):

Al finalizar sus estudios los Graduados y Graduadas en Música deben poseer las siguientes competencias transversales:

Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.

Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.

Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza.

Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.

Comprender y utilizar, al menos, una lengua extranjera en el ámbito de su desarrollo profesional.

(...)

Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo. **Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.** (...)

Adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada.

Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.

Dominar la **metodología de investigación** en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables. (...)

Usar los medios y recursos a su alcance **con responsabilidad hacia el patrimonio cultural** y medioambiental.

Contribuir con su actividad profesional a la **sensibilización social de la importancia del patrimonio cultural**, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.

Las competencias generales, es decir, las de carácter específicamente musical pero no propias de una especialidad en concreto, se ven especialmente favorecidas por el análisis musical:

Al finalizar sus estudios los Graduados o Graduadas en Música deben poseer las siguientes competencias generales:

Conocer los principios teóricos de la música y haber desarrollado adecuadamente aptitudes para el reconocimiento, **la comprensión y la memorización** del material musical.

Mostrar aptitudes adecuadas para **la lectura, improvisación, creación y recreación** musical.

Producir e **interpretar correctamente la notación gráfica** de textos musicales. Reconocer materiales musicales gracias al **desarrollo de la capacidad auditiva** y saber aplicar esta capacidad a su práctica profesional. (...)

Demostrar capacidad para interactuar musicalmente en diferentes tipos de proyectos musicales participativos.

Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva. (...)

Argumentar y **expresar verbalmente** sus puntos de vista sobre conceptos musicales diversos.

Estar familiarizado con un repertorio amplio y actualizado, centrado en su especialidad pero abierto a otras tradiciones.

Reconocer los rasgos estilísticos que caracterizan a dicho repertorio y poder describirlos de forma clara y completa.

Acreditar un conocimiento suficiente del hecho musical y su relación con la evolución de los valores estéticos, artísticos y culturales.

Conocer los fundamentos y **la estructura del lenguaje musical** y saber aplicarlos en la **práctica interpretativa, creativa, de investigación o pedagógica.**

Conocer el desarrollo histórico de la música en sus diferentes tradiciones, desde una perspectiva crítica que sitúe el desarrollo del arte musical en un contexto social y cultural.

Tener un amplio conocimiento de las obras más representativas de la literatura histórica y analítica de la música. (...)

Estar familiarizado con los diferentes estilos y prácticas musicales que le permitan entender, en un contexto cultural más amplio, su propio campo de actividad y enriquecerlo.

Comunicar de forma escrita y verbal el contenido y los objetivos de su actividad profesional a personas especializadas, con uso adecuado del vocabulario técnico y general.

Conocer las implicaciones pedagógicas y educativas de la música en distintos niveles. (...)

Crear y dar forma a sus propios conceptos artísticos habiendo desarrollado la capacidad de expresarse a través de ellos **a partir de técnicas y recursos asimilados.**

Disponer de recursos musicales amplios y diversos para poder crear o adaptar piezas musicales así como improvisar en distintos contextos a partir del **conocimiento de estilos, formatos, técnicas, tendencias y lenguajes diversos.**

Valorar la creación musical como la acción de dar forma sonora a un **pensamiento estructural rico y complejo.**

Desarrollar capacidades para la autoformación a lo largo de su vida profesional.

Conocer y ser capaz de utilizar **metodologías de estudio e investigación** que le capaciten para el continuo desarrollo e innovación de su actividad musical a lo largo de su carrera.

Ser capaz de **vincular la propia actividad musical a otras disciplinas** del pensamiento científico y humanístico, a las artes en general y al resto de disciplinas musicales en particular, enriqueciendo el ejercicio de su profesión con una dimensión multidisciplinar. (...)

Cabría entender, sin necesidad a recurrir a la competencias específicas de cada especialidad, que todo Graduado en Música debe desarrollar unas capacidades que el análisis musical le ayudará a reforzar en algunos casos (junto a otras disciplinas) y en otros será la fuente principal de desarrollo. Si bien no se menciona específicamente “analizar” como competencia (sí aparece el conocimiento de la literatura “analítica” de la música), resulta evidente que el análisis será un vehículo idóneo para formar al futuro titulado.

No cabe realizar un paralelismo estricto entre “competencias generales y transversales” y “materias de formación básica”, aunque también resultaría lógico que los contenidos básicos de estas MFB garantizaran al menos una adquisición general de estas competencias. Pues bien, esto difícilmente será así, al menos en los contenidos mínimos básicos para todo el Estado, ya que el desarrollo de estas MFB (iguales para todas las especialidades) por un lado contienen un número muy escaso de créditos mínimos (un 10% únicamente de los créditos totales), y su desarrollo, como veremos, resulta excesivamente vago.

Los 24 créditos de MFB se distribuyen en dos materias de 12 créditos para una, definidas como sigue:

1) *Cultura, pensamiento e historia:*

Conocimientos fundamentales del hecho musical en relación con la cultura, desde una perspectiva histórica y sistemática. **Análisis e interpretación de los contextos sociales** en que se produce este hecho. Integración de la investigación e interpretación de cara a una comprensión global del fenómeno de la práctica musical.

2) *Lenguaje y técnicas de la música:*

Desarrollo de las habilidades y adquisición de conocimientos que faciliten al alumno la percepción, la creación, la interpretación, la reflexión y la documentación musical. Asimilación de las principales teorías sobre la organización de la música. Conocimiento de las posibilidades sonoras de la voz y de otros instrumentos o fuentes sonoras. **Estudio del repertorio y de su contexto estilístico.** Desarrollo del oído, de la concentración en la escucha, de la memoria y de la inteligencia musical

Llama la atención la vaguedad de los términos empleados en cuanto al análisis musical. El término “análisis” se utiliza en “Cultura, Pensamiento e Historia”, pero referido a los contextos sociales del hecho musical, por lo que cabe suponer que el análisis musical encontrará su acomodo en “Lenguaje y Técnicas de la Música”, como desarrollo de la percepción, creación,

etc., asimilación de las principales teorías y sobre todo el estudio del repertorio y su contexto estilístico.

Como resumen, diremos que, frente a una materia básica de Análisis en todas las especialidades en la normativa vigente anteriormente (si bien en realidad bajo esta denominación surgieron asignaturas relacionadas con la práctica escrita e instrumental, o con las grafías de la música contemporánea), en esta norma resulta obvio que, según lo que especifican las competencias estudiadas, el análisis musical debería seguir formando parte de la formación del músico profesional en medida incluso mayor que anteriormente. Sin embargo, el tratamiento concreto de esta asignatura del análisis no queda explícitamente garantizado en el desarrollo de las MFB.

2.3.9. Contribución del análisis musical al desarrollo de las competencias específicas y perfiles profesionales. Materias Obligatorias de Especialidad

Como ya hemos dicho, si bien el Análisis Musical es básicamente una herramienta transversal en la formación, y por lo tanto debería ser tratado en general dentro de las competencias y materias básicas, esto no impide que también sea una parte significativa de la adquisición de competencias específicas en cada especialidad.

- 1) Competencias específicas: además de las referencias más o menos genéricas a habilidades o conocimientos que pueden estar relacionados con el análisis musical, se encuentran referencias bastante explícitas

Competencias específicas	C	D	I	M	P	PG	S
(...) adquirir la capacidad de valorar plenamente los aspectos expresivos, sintácticos y sonoros de las obras correspondientes.	x	x					
Conocer la estructura musical de las obras de los distintos repertorios de la tradición occidental y de otras, con capacidad de valorar plenamente sus aspectos sintácticos y sonoros.				x			x
Construir una idea interpretativa coherente y propia.			x				
Conocer los elementos constitutivos de la música mostrando un alto dominio en (...) análisis , (...) y ser capaz de interrelacionar todo ello para aplicarlo y utilizarlo adecuadamente en el desarrollo de la propia actividad.					x		
Conocer los materiales de la música, las técnicas históricas y modernas de composición,				x			
Interpretar analíticamente la construcción de las obras musicales en todos y cada uno de los aspectos y niveles estructurales que las conforman.	x						
Comprender analíticamente la creación, notación e interpretación de las obras musicales desde una concepción global.		x					
Dominar las técnicas y recursos de los principales estilos compositivos históricos y recientes.	x						
Comunicar, como intérprete, las estructuras, ideas y materiales musicales con rigor.			x				
Valorar y conocer de forma crítica las tendencias principales en el campo de la interpretación en un amplio repertorio de diferentes épocas y estilos.							
Transmitir verbalmente un juicio teórico, analítico, estético y crítico bien estructurado, (...)	x						
Transmitir verbalmente pensamientos musicales bien estructurados, concretos y globales, de carácter teórico, analítico, estético y crítico.		x					
Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre la interpretación , así como responder al reto que supone facilitar la comprensión de la obra musical.			x	x			
Conocer profundamente el repertorio histórico y más reciente de diversas prácticas y estilos musicales, con una especial atención a las tendencias más recientes en el campo de la creación y la interpretación.						x	
Familiarizarse con la literatura histórica, musicológica y crítica vinculada a diversos géneros y estilos musicales.						x	
Desarrollar habilidades auditivas que le permitan (...) así como analizar críticamente los fenómenos implicados en la escucha y en la producción de sonido organizado.							x
C= Composición							
D= Dirección							
M= Musicología							
P= Pedagogía							
PG= Producción y Gestión							
S= Sonología							

Tabla 20. Tabla de competencias específicas relacionadas con el Análisis musical en las distintas especialidades según el RD 631/2010 (Fuente: elaboración propia)

Vemos como, en general, en todas las especialidades se deben alcanzar diversas competencias específicas estrechamente relacionadas con el análisis musical como *valorar los aspectos sintácticos de las obras* (Composición y Dirección), *conocer la estructura musical* (Musicología y Sonología), *conocer los elementos constitutivos de la música* (Pedagogía), *interpretar o comprender analíticamente la construcción de las obras* (Composición y Dirección), y también comunicar, valorar, conocer o transmitir estos conocimientos de diversas maneras. Estas competencias inciden muy significativamente en Composición, Dirección, Musicología e Interpretación.

Perfiles profesionales	C	D	I	M	P	PG	S
deberá poseer un completo dominio de las estructuras musicales en todos sus aspectos, teóricos y prácticos	x						
deberá estar formado para el ejercicio del análisis musical y del pensamiento crítico sobre el hecho creativo, así como mostrar capacidad para transmitirlo de forma oral o escrita	x	x					
deberá estar formado para el ejercicio del análisis musical y del pensamiento crítico sobre el hecho creativo			x				
deberá estar capacitado para dirigir obras de estilos, lenguajes, períodos y tendencias diversas		x	x				
entender, desde una perspectiva global y comprensiva, el hecho musical en todos sus aspectos , teóricos, técnicos, prácticos y materiales en sus diferentes épocas y tradiciones culturales				x			
C= Composición							
D= Dirección							
M= Musicología							
P= Pedagogía							
PG= Producción y Gestión							
S= Sonología							

Tabla 21. Tabla de referencias al Análisis musical en los perfiles profesionales de las distintas especialidades según el RD 631/2010 (Fuente: elaboración propia)

Al definir los perfiles profesionales, la norma describe el tipo de profesional que se busca, y vuelve a haber mención, esta vez muy explícita, de que el Graduado o Graduada debe estar formado para *el ejercicio del análisis musical* (Composición, Dirección e Interpretación) y para *transmitirlo de forma oral o escrita* (esta vez sólo en Composición y Dirección). El compositor debe además dominar completamente las estructuras musicales (lo que lo confirma una vez más como el profesional más orientado a la figura del analista), mientras que directores e intérpretes deben estar capacitados para dirigir o interpretar *obras de estilos, lenguajes, períodos y tendencias diversas*.

No hay mención explícita al análisis musical en el resto de perfiles profesionales.

En cuanto a las MOE de cada especialidad, aquí sin embargo las referencias a posibles asignaturas de análisis específicas son muy escasas, y se encuentran sólo en Composición, Dirección y Musicología, que quedan así configuradas como las especialidades en la que, sin duda, el análisis deberá encontrar su lugar dentro de la Materias Obligatorias de Especialidad:

1) Composición,

a. MOE Composición e Instrumentación (60 ECTS):

Estudio y análisis de obras y lenguajes compositivos diversos. Conocimiento de diferentes técnicas compositivas y sistemas de notación (...)

b. MOE Técnica de la dirección (8 ECTS):

Conocimiento de la práctica interpretativa a través del estudio de las técnicas de dirección y práctica del análisis de la música de conjunto encaminado a su ejecución. (...)

2) Dirección

a. MOE Composición e Instrumentación (18 ECTS):

Estudio y análisis de obras, autores y lenguajes compositivos diversos de obras de repertorio hasta la actualidad. Conocimiento de las técnicas compositivas fundamentales y de los distintos sistemas de notación. (...)

b. MOE Técnica de la dirección (54 ECTS):

Conocimiento de la práctica interpretativa a través del estudio de las técnicas de dirección y práctica del análisis de la música de conjunto encaminado a su ejecución. (...)

3) Musicología

- a. MOE Notación, transcripción e interpretación de documentos musicales (30 ECTS):

Estudio de la obra musical a partir de sus materiales constructivos y de los diferentes criterios que intervienen en su comprensión y valoración. Conocimiento de los diferentes métodos analíticos e interpretativos y su interrelación con disciplinas como antropología, la teoría de la información, la semiótica, la psicoacústica, la psicología cognitiva, etc. Representación, tratamiento, análisis e interpretación de documentos musicales orales, escritos y audiovisuales. (...)

2.3.10. Síntesis sobre la implantación curricular del Análisis musical y perspectivas de futuro

En el desarrollo normativo que queda pendiente de las distintas Administraciones Autonómicas se determinarán entre otras muchas cosas, el desarrollo final de los estudios de Análisis musical dentro de los currículos de Grado (y en su caso, de los posteriores de Postgrado). Según los datos recabados, esto debería ser:

- Composición, Dirección y Musicología: El Análisis musical debería tener un tratamiento importante en estas especialidades, fundamentalmente a través de las dos MOE que explícitamente las contienen.
- Interpretación, Pedagogía: el Análisis debería formar parte de los conocimientos generales, dentro del desarrollo de la MFB “Lenguaje y Técnicas de la Música”, Tampoco debe descartarse que pudiera haber asignaturas de Análisis especializado en aspectos interpretativos o pedagógicos dentro de las materias de especialidad
- Sonología y Producción y Gestión: el Análisis debe existir, como en todas las especialidades, si bien no se prevé que tenga que tener un desarrollo específico.

En condiciones normales, cabría esperar un intenso debate en los Centros y Administraciones sobre esta y muchas otras cuestiones, pero la urgencia motivada por el calendario de implantación podría tener efectos negativos, siendo el mayor peligro probablemente que no se respete el equilibrio entre conocimientos conceptuales, el desarrollo de destrezas técnicas y la comprensión de los principios estéticos y culturales mencionados en el Preámbulo. Nos parece fundamental para ello que se amplíe el 10% de los créditos totales de Materias de Formación Básica a una cifra más cercana al 25% de la normativa universitaria (60 ECTS).

Durante los primeros años de implantación de la LOE en las CCSSMEE, sin embargo, la incertidumbre ha aumentado si cabe, si bien no en lo que se refiere específicamente al área de AM. En primer lugar, la situación de crisis social y económica sobrevenida a partir de 2008 ha hecho sentir sus efectos de manera cada vez más profunda en toda el área educativa, en el peor momento para unas enseñanzas que debían haber recibido su impulso definitivo hacia la equiparación europea. Dada la enorme premura con la que debieron realizarse los desarrollos curriculares particulares a partir de la normativa básica de finales del 2009 (en unas enseñanzas que comenzaron en el curso 2010-2011) hizo imposible en la práctica el necesario debate sosegado sobre importantes cuestiones metodológicas y organizativas.

A esto se sumó el cambio político tras las elecciones generales de 2012, que como es tristemente habitual en nuestro país, ocasionó una nueva reforma educativa que aún no ha culminado, pero que acentúa aún más la incertidumbre sobre unos estudios que se sienten cada vez más cuestionados. Asimismo, la ya mencionada sentencia del Tribunal Supremo de enero de 2012, que anuló la denominación de los títulos de Grado para las EEAASS, aumentó dicha incertidumbre y reforzó extraordinariamente la corriente de opinión favorable a la inclusión de dichas enseñanzas en la Universidad, lo que (independientemente de la opinión que se pueda tener sobre esta cuestión) cambiaría radicalmente el sistema organizativo e incluso el mapa de Centros, que quedaría adscritos a las Universidades, sin que se vislumbre cómo se abordarían los importantes cambios necesarios para este cambio. Por el momento, en los borradores previos a una nueva Ley Orgánica reguladora del sistema educativo no universitario (la LOMCE) se recoge la posibilidad de que los Centros queden adscritos a las Universidades, sin que esto sea de cumplimiento obligatorio.

No obstante, los Centros continúan funcionando (sin que las medidas de restricción económica hayan causado por el momento el cierre de ninguno de los que hemos descrito en nuestra investigación), en una meritoria adaptación a las nuevas condiciones, tanto en lo que a lo económico se refiere como a la adaptación al EEES. Sería arduo averiguar en qué medida estos cambios están afectando la implantación del área de AM, puesto que la atomización de implantaciones es aún mayor, dependiendo de cada Centro. Sin embargo, las noticias parciales que recibimos sugieren que actualmente haya una mayor homogeneidad en el área, dada la reducción de especialidades y el mayor contenido común entre ellas. La evaluación de esta nueva situación quedaría pendiente de ampliar la presente investigación.

MARCO EMPÍRICO

3. MARCO EMPÍRICO (Diseño y desarrollo de la investigación)

La investigación que presentamos se presenta dentro de la Programa de Doctorado “Herramientas para el aprendizaje significativo”. Presenta rasgos que la encuadran dentro de las investigaciones pedagógicas, encuadradas en la musicología sistemática desde Adler (1885)¹⁹⁶. La pedagogía musical experimentó posteriormente un gran desarrollo, configurándose como disciplina independiente, que ha ido enriqueciéndose con las aportaciones de la psicología cognitiva, la psicología social, la filosofía, la antropología y la etnomusicología, entre otras (Ibarretxe, 2006). Como en el resto de las ciencias, la tendencia general durante el s. XX ha sido la búsqueda y creación de contextos particulares de significado, lejos de las pretensiones universalistas del positivismo. Dentro de esta corriente de “música como construcción” se desarrolla la corriente etnográfica de la investigación musical, en la que se basa en gran medida nuestra tesis. Así, por ejemplo, nuestra propuesta de renovación de los modelos didácticos (ver 3.4.2) y el énfasis en el aprendizaje significativo, así como las herramientas de evaluación de nuestra propuesta para el AOI (ver 3.4.3), nacen de la noción de la clase de AM en los CCSSMEE como un sistema social particular, dentro de un contexto en el que las antiguas visiones canónicas sobre lo que debe ser la música y la enseñanza, el repertorio a interpretar (y el hecho de analizar el repertorio que se interpreta), el énfasis en que los alumnos aprendan a analizar autónomamente, en vez de ser “consumidores” pasivos de análisis proporcionados por el profesor, entran de lleno en esta filosofía investigadora y educativa.

Trabajos como los de Campbell (1998, citado por Ibarretxe, 2006) proporcionan claros ejemplos de interdisciplinariedad y de innovación temática y pedagógica que están claramente alineados con la línea de pensamiento que hemos desarrollado y que ha originado las propuestas que presentamos, enfocadas a resolver los retos actuales que presenta la formación de los estudiantes de música en entornos como el Conservatorio Superior de Música de Canarias. Para ello es necesario tener en cuenta el contexto educativo.

El entorno educativo de nuestros años de formación (ver 3.4) estuvo marcado por la toma de conciencia de las enormes carencias y el atraso educativo que tenía la educación musical que recibimos con respecto al entorno cercano europeo, fruto del aislamiento político y cultural español, sobre todo a raíz de la posguerra civil, y por el considerable impulso y reto que supuso la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, ver 2.3), que por primera vez insertó las enseñanzas musicales en paralelo (si bien no totalmente integradas) a la educación general. La anhelada “reforma”, como se conocía a finales de los años 80 y principios de los 90, dio lugar a un extraordinario desarrollo en cuanto a Centros, organización educativa, etc., que sin embargo no careció de disfunciones y conflictos.

Por el contrario, el contexto actual educativo (si hacemos abstracción de las particulares circunstancias político-económicas), hacia el que inevitablemente debemos orientar la acción educativa, presenta una organización mucho más consolidada (aún teniendo en cuenta el considerable cambio que está suponiendo la integración de las enseñanzas musicales en el Espacio Europeo de Educación Superior, EEES). Por otra parte, sin embargo, observamos (junto a autores como Cook, 2001b) que el mundo cultural sobre el que se construyó el edificio educativo musical, basado en el “museo imaginario de

¹⁹⁶ ADLER, Guido (1885): “Umfang, Methode und Zeil der Musikwissenschaft”, en *Vierteljahresschrift für Musikwissenschaft*, 1, citado por Ibarretxe (2006).

obras musicales” (Goehr, citado por Cook, 2001c) y con los conservatorios como depositarios de la tradición “cultura” occidental, si bien no se ha desmoronado, no puede hoy darse por supuesto. Así, para resumir, observamos en los actuales alumnos una posición mucho más plural y abierta hacia todo tipo de músicas, y hacia la creación musical en un sentido amplio, y entendemos que toda reflexión educativa debe partir de su mundo musical y artístico, más que de la tradición heredada.

Esta atención por el contexto es uno de los requisitos para el aprendizaje significativo, en el sentido del aristotélico “lo que tenemos que aprender lo aprendemos haciendo”. Ausubel (1978), al plantear un aprendizaje que dependa de la estructura cognitiva previa del alumno (el conjunto de sus conceptos e ideas, así como su organización), cambia la orientación del aprendizaje:

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente.

Tanto el modelo de aprendizaje receptivo (memorístico) como el aprendizaje por descubrimiento pueden ser aprendizajes significativos, siempre que el aprendiz esté relacionándolo con sus conocimientos previos. No es nuestra intención entrar ahora en un desarrollo pormenorizado de conceptos suficientemente conocidos. Los requerimientos y ventajas del aprendizaje significativo están claramente expuestos en el mapa conceptual de Ignacio Celaya:

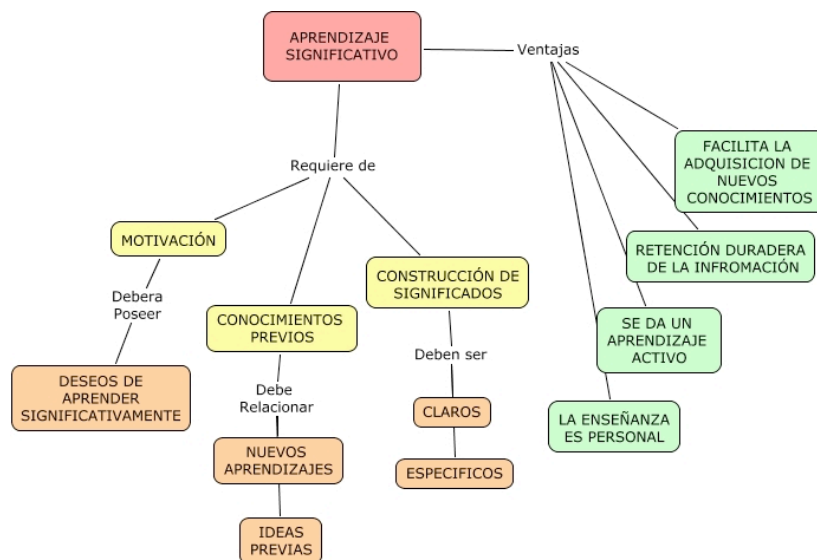


Figura 87: Mapa conceptual del aprendizaje significativo (Fuente: <http://icelaya.blogspot.com.es/2012/04/mapas-conceptuales-aprendizaje.html>)

La aplicación de este principio a nuestra rama de actuación pedagógica, el análisis musical, cambia diametralmente el enfoque tradicional de la materia, según lo hemos conocido en nuestra etapa de formación, tanto en entornos oficiales como extraoficiales y a través de publicaciones. Las características básicas del modelo tradicional son:

- El objetivo principal es conocer los modelos teóricos (patrones formales, cifrados armónicos, sistemas sintácticos, etc.) de la música culta occidental. Por lo tanto, la orientación de la práctica docente es fuertemente expositiva (lo que de hecho, justifica su habitual encuadre como materia “teórica”).

- Hay una orientación clara hacia la figura del compositor, con preferencia por las técnicas compositivas, y en especial por la armonía, la forma entendida como patrones básicos, y la sintaxis melódica. En esto se observa la herencia histórica del origen del análisis musical tradicional en la formación de compositores (y no de intérpretes). De hecho los analistas son en nuestro entorno casi exclusivamente compositores, y más raramente musicólogos, muy raramente intérpretes¹⁹⁷.
- El repertorio suele ser muy limitado por varias bandas:
 - Se centra casi exclusivamente en las épocas barroca, clásica y romántica, con la excepción de asignaturas especializadas (como son el análisis de música antigua o contemporánea)
 - Los compositores analizados pertenecen casi en su integridad al llamado “canon” de la música occidental, es decir a una nómina reducida de compositores vertebrados alrededor de la línea maestra que dibujan las figuras de Bach, Beethoven y Brahms (las “3 Bes de la música, clásica), y por tanto una clara predilección por el área de influencia alemana
 - En cuanto a géneros domina indiscutiblemente la música para piano o teclado, con el contrapeso del repertorio sinfónico (con el predominio del ciclo de las 9 sinfonías de Beethoven), y más raras incursiones en el género camerístico, en especial del respetado subgénero del cuarteto de cuerdas
- Se observa un enfoque casi exclusivo hacia el estudio de la partitura, como depositaria de la “voluntad del compositor”, hasta tal punto que la realidad sonora (la audición o la interpretación) se considera una herramienta auxiliar y prescindible, y muchas veces “externa” al proceso analítico (es decir, se escucha antes o después de analizar, raramente durante el proceso de análisis).
- En muchas ocasiones se observa monotonía metodológica, enfocando el análisis desde un único punto de vista y una sola metodología. Dentro de eso, los distintos sistemas de cifrado de acordes, los distintos modelos formales y los distintos modelos de construcción de melodías son discutidos una y otra vez y aspectos como la línea, la textura, la síntesis analítica, etc. (por no hablar de aspectos más interdisciplinarios como el análisis del contenido o psicológico) brillan por su ausencia.
- Hay una fuerte tendencia hacia el objetivismo cientificista (sin que haya sin embargo unas bases metodológicas lo suficientemente sólidas), con una clara prevención contra lo descriptivo, o lo subjetivo.
- El contexto (personal, histórico, cultural o sociológico) de la obra no se integra con el análisis. Se trata normalmente cuando el analista es más musicólogo que compositor.
- En resumidas cuentas, el análisis va orientado hacia la transmisión de unos conceptos histórico-metodológicos que se consideran de obligado conocimiento, dejando de lado (o dando por supuesto) el desarrollo de la competencia del alumno para aplicar autónomamente el análisis

Esto origina un fuerte énfasis en el aprendizaje por recepción, que según Ausubel (1978) puede ser significativo a condición de que pueda relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe”. Es decir, este modelo podría ser significativo para un alumnado que “viva” plenamente integrado en los supuestos estéticos y

¹⁹⁷ En el mundo anglosajón se consolida a partir de los años 50 del s. XX la figura del teórico, que es una amalgama de musicólogo y compositor, que practica tanto el análisis como otras disciplinas relacionadas (lectoescritura, teoría, notación, historia, etc.).

culturales que emanan de las características descritas, algo que podía ser asumible en la cultura europea y norteamericana hasta los años 80, es decir, antes de los embates postmodernistas, antes de McLuhan y su “las instituciones escolares malgastan cada vez más y más energía para preparar a los alumnos para un mundo que ya no existe” (1974, p. 32). Si ya en la época de nuestra formación apreciábamos la insuficiencia de este planteamiento, las casi dos décadas de docencia nos han servido para convertir esta apreciación en convencimiento, y la orientación de nuestra práctica educativa hacia un modelo distinto, sin llegar a plantear una ruptura radical que no sería factible ni nos parece deseable.

Este convencimiento nos inspira los siguientes principios rectores de la enseñanza del análisis musical, tal como lo proponemos:

- El objetivo principal debería ser desarrollar la capacidad analítica autónoma de los alumnos, en una práctica docente fundamentalmente práctica.
- La orientación de la asignatura debe ser diferenciada según la especialidad del alumno. Los compositores necesitan un mayor énfasis en las técnicas compositivas, lo que también es cierto en menor medida para musicólogos e intérpretes, pero es éstos últimos otras cuestiones, como los aspectos semióticos e interpretativos, deben ser más importantes. En consonancia, los especialistas en análisis no deberían ser necesariamente compositores
- Apertura del repertorio en varios sentidos:
 - Tratamiento tanto de las músicas pretonales como de la contemporánea, pero también de las músicas populares (tanto de la tradición folklórica europea y de otras culturas como de las músicas comerciales actuales). La concreción del repertorio debe tener en cuenta la especialidad y los intereses de los alumnos
 - Exploración de repertorios inhabituales
 - Amplitud de géneros, con atención a los instrumentos de los alumnos
 - Inclusión explícita del repertorio tocado por los alumnos en la asignatura
- Uso de la audición permanentemente integrado con el análisis de la partitura, y uso del análisis auditivo sin partitura.
- Pluralidad de enfoques metodológicos, tanto en las exposiciones del profesor como en la guía del trabajo de los alumnos. La selección de técnicas a emplear debe ser parte del proceso de análisis.
- Integración del contexto de la obra en el análisis

De los citados principios emana el propio concepto y el desarrollo de la presente tesis, desde la voluntad de desgranar, en el marco teórico, las metodologías analíticas más importantes (articuladas en los epígrafes de “métodos tradicionales” y “métodos renovadores”), el examen detallado de la realidad de las aulas de AM en los CCSSMEE (dentro de los límites impuestos por los medios disponibles), nuestros dos modelos educativos, nuestras propuestas didácticas, de las que desarrollamos dos ejemplos en este trabajo, y el acercamiento a su evaluación, analizando el “output” de los alumnos, y, en el caso de nuestra propuesta para el AOI, utilizando el método etnográfico.

3.1. Objetivos

Objetivo 1: Averiguar si las Programaciones Didácticas del área de AM y la opinión de los profesores reflejan el uso de herramientas renovadoras en la enseñanza del AM en los CCSSEEMM en España durante el periodo de vigencia de la LOGSE

Objetivo 2: Definir dos modelos didácticos renovadores de AM, dirigidos al Análisis de partituras y al AOI, que puedan dar lugar a estrategias metodológicas específicas

Objetivo 3: Diseñar y evaluar una propuesta metodológica de Análisis auditivo basada en el Modelo didáctico de análisis de partituras

Objetivo 4: Diseñar y evaluar una propuesta metodológica de una asignatura basada en el modelo de Análisis orientado a la interpretación (AOI)

3.2. Hipótesis y determinación de variables

Hipótesis 1: El estudio de las Programaciones Didácticas y de la opinión de los profesores del área de AM muestra una escasa implantación de las nuevas herramientas renovadoras de AM

- 1a: Análisis orientado al intérprete
- 1b: Análisis orientado al oyente
- 2: Metodologías renovadoras de AM
- 3: Tratamiento específico en función de las especialidades de los alumnos
- 4: Metodología explícita de análisis
- 5: Análisis auditivo

Hipótesis 2: La propuesta renovadora sobre el análisis auditivo mejora las competencias en reconocimiento auditivo.

Variable independiente

- Práctica del análisis auditivo según la propuesta metodológica expuesta

Variables dependientes:

Competencia en reconocimiento auditivo, en cuanto a

- Reconocimiento de relaciones
- Reconocimiento de la forma
- Reconocimiento de la armonía
- Reconocimiento del carácter y la textura

Hipótesis 3: La propuesta renovadora de AOI propicia una visión más amplia del repertorio analizado para los intérpretes, incorporando varias dimensiones analíticas, frente a la práctica tradicional centrada en el análisis de la estructura musical

- Uso del repertorio del alumno y práctica instrumental en el aula de Análisis
- Metodología de trabajo mixta entre trabajo individual, trabajo tutorizado y trabajo en grupo

Variable Dependiente: Dimensiones analíticas que propician una interpretación más consciente, en los siguientes apartados:

- Análisis de la estructura musical
- Análisis de las prácticas interpretativas y del estilo
- Análisis del significado
- Análisis de interpretaciones grabadas
- Análisis de la interpretación de los propios alumnos

Hipótesis 4: Dicha propuesta puede ser implantada en el alumnado, independientemente de su nivel instrumental o analítico

Variable Independiente: Práctica AOI según la metodología descrita

Variable Dependiente:

- Nivel instrumental de los alumnos
- Nivel analítico de los alumnos

3.3. Metodología

El proceso de investigación abarca dos fases principales:

- Fase preliminar: evaluación del uso de herramientas renovadoras en la enseñanza del Análisis Musical en los CCSSMMEE. Esta fase nos permite establecer la novedad y posible aplicabilidad de nuestras propuestas
- Fase segunda: diseño y evaluación de propuestas didácticas renovadoras.

En todos los casos, los objetos de estudio son documentos de los cuales debemos extraer su significado, ya que no son respuestas directas a las preguntas planteadas, sino fragmentos de realidad que debemos interpretar. Estos documentos son:

- Programaciones didácticas del área de AM
- Encuesta realizada a profesores del área de AM, en la que, a fin de obtener datos fidedignos de la práctica educativa, evitamos preguntar directamente por el uso de herramientas renovadoras, sino que intentamos obtener una panorámica general de las prácticas educativas
- Análisis auditivos de alumnos realizados en un curso monográfico sobre la materia
- Memorias realizadas por los alumnos de la asignatura “Análisis orientado a la Interpretación”

Por lo tanto, la herramienta utilizada para abordar nuestra investigación es el análisis de contenido, que es *una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueda aplicarse a su contexto* (Krippendorff, 1990). Por la naturaleza de los datos a analizar, resulta necesario “mirar por debajo de su superficie” a fin de formular inferencias basados en su significado, ya que este tipo de análisis procura comprender¹⁹⁸. Los datos no son hechos absolutos, sino que *reciben una forma particular con una finalidad particular* (Krippendorff, 1990, p. 76), que definimos para cada caso más adelante.

Hemos tenido en cuenta el marco de referencia conceptual definido por Krippendorff, que contiene:

- Los datos, tal como se comunican al analista, y son interpretables, pero no manipulables por el mismo
- El contexto de los datos, que debe explicitarse
- La forma en la que el conocimiento e intereses del analista lo obliga a dividir sus datos, y que le proporcionan la herramienta para realizar inferencias válidas
- El objetivo del análisis, que debe ser claramente formulado
- La formulación de inferencias, que permitan reconocer los datos como simbólicos

¹⁹⁸ En realidad, la propia práctica del análisis musical, en todas las vertientes analizadas, es en la práctica totalidad de los casos un tipo especializado de “análisis de contenido”, si bien no suele definir de manera inequívoca su método.

	Fase Preliminar I	Fase Preliminar II	Análisis auditivo	Análisis orientado a la interpretación
Datos	Programaciones Didácticas de AM	Encuesta a Profesores de AM	Análisis auditivos realizados	Memorias realizadas por los alumnos
Contexto	Normativa de los Centros	Respuestas a la encuesta propuesta	Curso monográfico de análisis auditivo	Asignatura de Análisis orientado a la Interpretación
Conocimiento del analista	Experiencia en Programación y Gestión de Centros Educativos Superiores	Experiencia docente en el área	Investigación sobre la propia práctica	Investigación sobre la propia práctica
Objetivo	Reconocer metodología renovadora según unos parámetros definidos en 3.5.1.2		Reconocer mejoras en el reconocimiento auditivo	Reconocer enfoque multidisciplinar de la asignatura
Inferencia	Observación de los 6 parámetros de renovación definidos en 3.5.1.2		Observación de mejoras en el reconocimiento de relación, forma, armonía, carácter	Observación de los apartados del modelo didáctico de AOI (3.4.3)

Tabla 22: Marco de referencia conceptual del análisis de contenido (adaptado de Krippendorff, 1990)

La metodología de análisis de contenido sigue las características de Krippendorff (op. cit.):

- Elaboración de los datos
- Reducción de los datos
- Inferencia según el saber del analista
- Análisis reproducible

3.3.1. Fase 1. Investigación preliminar. Definición del contexto

La aplicación de métodos científicos para el estudio de los programas educativos fue identificada ya en 1987 (Wallace, cit. por Bresler, 2006) como un área de interés en los estudios de índole cualitativa. En nuestra investigación, el contexto estudiado consiste en la implantación del análisis musical en los CCSSMMEE durante el periodo de vigencia de la LOGSE. Dentro de las limitaciones impuestas por los medios disponibles, realizamos este estudio a través de un análisis de contenido, por un lado, de la documentación oficial, y por otra de un acercamiento a la realidad del aula, con las siguientes herramientas:

- Análisis de las Programaciones Didácticas del área de Análisis Musical en los CCSSMMEE
- Encuesta realizada al profesores del área de Análisis Musical en los CCSSMMEE

El análisis de contenido de ambos cuerpos de documentos nos permite deducir el grado de implantación de las herramientas renovadoras en la enseñanza del área, y fundamentar por lo tanto la novedad de nuestras propuestas. Sin embargo, que una propuesta sea novedosa no garantiza por si mismo su interés, ya que una novedad educativa no será aplicable si no conecta con el entorno, o si su aplicación depende de unas condiciones organizativas, docentes y económicas realistas. Así, esta fase de la investigación nos orientará en cuanto a la propuesta de innovaciones aplicables de manera razonable a la realidad educativa actual.

3.3.2. Fase 2. Evaluación de propuestas renovadoras

Una vez examinado el grado de implantación de metodologías renovadoras en las clases de AM en los CCSSMMEE, planteamos una segunda fase en la que se pasase a la práctica y se examinasen, con diversas metodologías, determinadas estrategias que puedan resultar renovadoras en este ámbito. De los 6 parámetros analizados como reveladores de dicho espíritu renovador hemos seleccionado dos propuestas que son plenamente coherentes con un planteamiento que hemos querido acercar a la investigación-acción, es decir, un estudio de las propias prácticas del investigador/profesor destinado a la mejora de su propia práctica docente y su comprensión de la misma (Bresler, 2006) y, realizado con una metodología que pueda resistir el análisis crítico de otro miembro de la comunidad científica (Cronbach y Suppes, 1969, cit por Bresler).

El contexto sociopolítico de la educación musical en España (y en Canarias) a raíz del cambio metodológico que supuso la LOGSE no es ajeno a estas reflexiones, puesto que la introducción en las aulas de música del análisis musical (tanto como asignatura independiente como en el papel de una actividad transversal en toda la enseñanza musical) supuso una revolución en este ámbito, revolución que no se ha encontrado libre de polémica, puesto que no han faltado tensiones entre profesores de diferentes ámbitos llegando a descalificación de la práctica tradicional del análisis musical como herramienta de aprendizaje generalizable a todo músico. Así, si bien se puede constatar en general el lugar importante que los músicos otorgan teóricamente al análisis musical, en la práctica muchos desconfían de su utilidad (al menos de las herramientas tradicionales) para la formación del intérprete, del pedagogo o incluso del musicólogo, ya que la importancia del análisis en la formación del compositor no ha sido puesta en duda nunca. Probablemente, la tradición que comienza en el s. XVIII de utilizar el análisis como una de las herramientas principales para aprender a componer música explica tanto su afianzamiento para la formación en composición como las dudas en implantarlo de una manera más general.

Por lo tanto, en la raíz de la elección de estas dos propuestas está la reivindicación del uso del análisis en la formación musical general por la vía de la renovación y la revitalización. La gran tradición investigadora que en las últimas décadas aplica métodos de investigación-acción a este tipo de propuestas nos sugirió una metodología de trabajo en esta línea, manteniendo una estrecha relación entre práctica, teoría y cambio con la intervención como meta (Bresler, 2006). Nuestra investigación comparte características de los dos primeros de los cuatro tipos de prácticas identificados por Gore y Zeichner (1991, cit por Bresler, 2006). Por un lado nos proponemos traducir y representar, redefiniéndolo, el contenido de una asignatura (el análisis musical) para promover la comprensión de los estudiantes. Pero también supone nuestra investigación una aplicación meditada de estrategias de enseñanza sugeridas por nosotros mismos,

A lo largo de nuestra práctica docente hemos identificado dos áreas de especial incidencia de la significatividad del aprendizaje del AM, al menos en el contexto educativo en el que nos hemos desenvuelto:

- la aplicación sistemática de la audición musical como práctica analítica
- las relaciones entre el análisis y la interpretación musical

Por lo tanto, en esta segunda fase fundamentamos y describimos estas dos propuestas que consideramos renovadoras en cuanto a la docencia del área, y que hemos ido desarrollando en nuestra práctica educativa a lo largo de quince años de reflexión sobre las cuestiones metodológicas planteadas en el planteamiento de esta tesis. Esta práctica se ha desarrollado fundamentalmente en el Conservatorio Superior de Música de Canarias (CSMC, antes Conservatorio Superior de Las Palmas de Gran Canaria), pero también en otros ámbitos, y muy especialmente en la participación en el proyecto conjunto que supone el desarrollo de la Metodología de la Improvisación dentro del Instituto de Educación Musical (IEM), que llamaremos en adelante “Metodología IEM”, al que pertenecemos y en el que colaboramos activamente tanto en la impartición de cursos de análisis e improvisación (especialmente el curso anual “La Improvisación del Sistema Pedagógico”, que en el momento de redactar esta tesis ha completado 17 ediciones), como en la redacción y publicación de libros de texto y materiales didácticos (ver Tabla 22), y en la participación en congresos (Roca, 2012). En el apartado 3.4.1 desarrollamos en profundidad los presupuestos metodológicos y propuestas de la Metodología IEM, así como nuestra participación en este proyecto.

Las dos propuestas renovadoras que analizamos en esta fase se desarrollan en los siguientes apartados:

- *Análisis auditivo*: Propuesta metodológica en 3.4.4, metodolójía del análisis de datos empíricos recogidos durante la aplicación de esta propuesta en 3.5.3 y análisis de los resultados en 4.3
- *Análisis orientado a la interpretación (AOI)*: metodolójía de AOI en 2.4.2.2, propuesta metodológica en 3.4.5, metodolójía de análisis de la praxis en el marco de la asignatura optativa homónima del CSMC en 3.5.4 y análisis y discusión de resultados en 4.4.

El estudio sistemático de ambas propuestas está basado fundamentalmente en el paradigma cualitativo y especialmente en el modelo etnográfico y de la investigación-acción, como más adelante se detallará, al tratarse de una investigación sobre la propia práctica educativa, lo que implica directamente al investigador en el fenómeno estudiado. Así, estudiamos desde una perspectiva constructivista y holística una realidad vinculada al tiempo y a su contexto (Bresler, 2006), utilizando una variedad de métodos cualitativos y también cuantitativos.

Como investigación etnográfica, el objeto principal del estudio no es tanto instar a la acción, sino aumentar la comprensión de un fenómeno, en este caso de la implementación práctica de las propuestas metodológicas de análisis auditivo y análisis orientado a la interpretación, con el fin último de mejorar nuestra práctica docente, así como ofrecer a otros docentes del área de AM o de otras áreas una serie de herramientas que pueden aumentar la significatividad en el aprendizaje musical, y con ello la motivación, amor por la música y responsabilidad por el propio aprendizaje identificados por Garrison en un estudio etnográfico sobre el modelo de aprendizaje tradicional y moderno en la enseñanza del violín folk en Inglaterra (citado por Bresler).

3.3.2.1. Análisis auditivo

El estudio de una actividad didáctica que forma parte de un proceso más global (como es la práctica de análisis auditivo en nuestra clases de AM en el CSMC) entraña cuestiones de índole metodológica y ética. No solo es complicado aislar el estudio de este fenómeno del proceso educativo seguido por los alumnos durante el curso de la asignatura, sino que se corre el riesgo de falsear los datos al no tener en cuenta un contexto más global. Asimismo, debemos plantearnos si nuestra voluntad de investigar una práctica parcial y ocasional (es decir cuándo la realizamos y observamos, cómo registramos los datos y realizamos nuestra práctica docente) no podría influir negativamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos durante el único curso de que consta la asignatura en el currículo vigente.

Por estas razones, la realización de un curso monográfico de análisis auditivo durante un tiempo concentrado y limitado en el marco de nuestra movilidad Erasmus en el Conservatorio de Monopoli (Italia) en enero de 2011, nos proporcionó un entorno controlado ideal para recabar y analizar datos empíricos sobre el desarrollo de la percepción auditiva de elementos analíticos por los asistentes al curso.

Es éste, por lo tanto, un estudio relativamente somero de corte más bien etnográfica, puesto que actuamos como investigador y observador externo (al contrario del siguiente estudio, en el que somos investigador participante) de una subcultura (la realidad de un pequeño conservatorio italiano en la actualidad), que además podemos comparar con dos subculturas similares: la realidad de nuestro conservatorio en el sistema educativo español, tras las innovaciones aportadas por la LOGSE), y el entorno que conocimos como estudiantes, en un sistema de organización educativa muy similar al observado en Monopoli hoy.

Estudiamos determinados aspectos del fenómeno observado a través del análisis de un único documento complejo (los resultados del trabajo con una herramienta didáctica abierta proporcionada en el curso), que muestra varias facetas de la misma, al ser un gráfico de índole analítica que incluye anotaciones preliminares y finales, así como datos de diversa procedencia (percepciones de relación, forma, armonía, melodía, carácter, etc). Por lo tanto, su análisis ha conllevado todo un proceso de reflexión y sistematización de la realidad observada, y esto ha motivado el desarrollo de herramientas de análisis “ad hoc” que nos han permitido entender mucho mejor no solo la realidad estudiada (la percepción auditiva de los alumnos del conservatorio italiano), sino la propia esencia de nuestra propuesta de análisis auditivo. Parte de estas herramientas han requerido de la categorización de determinadas características escuchadas según la técnica del *rating scale*, como son el tipo de relaciones percibidas o los métodos de representación utilizados por los alumnos.

Por lo tanto, la realización del estudio no solo nos permite evaluar cuantitativa y cualitativamente la mejoría en la percepción auditiva del grupo estudiado, sino que nos ha permitido avanzar en la comprensión del propio objeto de estudio y revelar los significados de diversas prácticas musicales (tanto las tradicionales observadas de manera intensiva en Monopoli como las renovadoras que proponemos).

3.3.2.2. Análisis orientado a la interpretación

El diseño general de la investigación en torno a nuestra segunda propuesta (el AOI) obedece en general a los presupuestos de la investigación-acción. El investigador-profesor es participante (no mero observador) y tiene un papel clave (Nolla Cao, 1997), en el desarrollo tanto de la asignatura optativa que examinamos, como del propio examen de la misma (Bresler, 2006), y no se estudian fenómenos en abstracto, sino que están definidos por su contexto e interacción.

En la investigación-acción se sobreentiende que hay más en el proceso educativo que que el producto, y no se pretende tanto el producir un análisis concreto sino un cambio de actitud hacia el análisis, ilustrando lo más general mediante una descripción detallada de lo concreto (Velasco, 1997)

La unidad de análisis de nuestro estudio es el aula definida por el conjunto de participantes (9 alumnos y profesor) en el desarrollo de la asignatura optativa Análisis orientado a la interpretación del CSMC durante el curso 2010-2011, así como la propia definición de la asignatura a través de su programación didáctica, los espacios y recursos disponibles para su desarrollo y todas las actividades que la conforman: tutorías individuales, exposiciones ante el grupo de clase, actividades colectivas, etc.).

Uno de los objetivos de la investigación cualitativa es que sus conclusiones puedan ser transferible a otras situaciones, pero no generalizable en el sentido positivista. La investigación-acción permite al profesor/investigador (Bresler, 2006) profundizar en su comprensión del currículum vigente y experimentado y, como consecuencia, introducir cambios en la enseñanza, y pertenece, por su propia esencia, a los profesores.

No se debe confundir la investigación bajo el prisma cualitativo con el uso de una metodología exclusivamente cualitativa. Antes bien, es característico de este tipo de investigación realizar una triangulación a través de una multiplicidad de métodos (Soby, 1989, citado por Bresler), entre los que pueden incluirse herramientas cuantitativas. En esta línea Rodríguez Ruiz (2005) define la triangulación desde *la necesidad de combinar distintas técnicas de indagación para lograr hallazgos complementarios y desarrollar el conocimiento relativo a un determinado objeto de estudio* y cita a Smith, que señala que en ciencias sociales se concede menor validez a las proposiciones confirmadas por un solo método, y a Oppermann cuando dice que el sufijo “tri” no se refiere literalmente a tres fuentes, sino a una multiplicidad de enfoques.

En nuestro caso articulamos nuestra investigación a través de tres diferentes herramientas, que incluyen una triangulación de métodos y también de fuentes (Rodríguez Ruiz, 2005) :

- Narración autoetnográfica del propio investigador-profesor, que presenta y valora todos aquellos datos que, por su propia experiencia y conocimiento del fenómenos observado, sólo puede aportar él, y que no se pueden observar mediante el resto de herramientas. Así, aporta el contexto educativo y personal de los alumnos, y el desarrollo temporal de la asignatura durante el curso, así como sus reflexiones personales sobre la experiencia
- Análisis de las memorias de trabajo elaboradas por los alumnos como parte del proceso de aprendizaje y evaluación de la asignatura. En estas memorias cada alumno desgrana los pasos seguidos para el trabajo con cada obra (análisis de la obra, preparación de materiales y tutoría previa, presentación oral/audiovisual

ante el grupo y sesiones de trabajo conjuntas), y aporta los materiales elaborados y sus conclusiones personales

- Evaluación externa. El experto externo consultado elabora un informe sobre todo el proceso investigador, que se incluye en la investigación, y que da pie a reflexiones sobre el proceso investigador.

3.4. Diseño de propuestas metodológicas

Bresler (2006) identifica al investigador como el principal instrumento en una investigación etnográfica, puesto que sus conocimientos previos, formación y experiencia son factores importantes en la configuración del estudio. Por lo tanto señala la importancia de que estos factores sean expuestos de manera explícita. En nuestra investigación esto es especialmente importante, puesto que investigamos nuestra práctica educativa, basada además en nuestras propias propuestas didácticas, que podemos calificar de originales aunque, como veremos, inevitablemente hunden sus raíces en corrientes pedagógicas más profundas vinculadas al desarrollo del aprendizaje significativo en el campo musical. Así, nuestra concepción de la enseñanza musical, inevitablemente ligada, como se verá, a las propuestas del IEM, ha evolucionado a medida que hemos desarrollado nuestra labor didáctica en diferentes ámbitos. Trazamos seguidamente brevemente nuestra historia profesional en cinco fases:

1) Escuela de Música experimental: Tuvimos ocasión, aún durante nuestra fase de formación y en plena vigencia del llamado “plan 66” (ver 2.3.1), de formar parte de una experiencia piloto altamente motivadora y fructífera. Gracias a nuestra relación profesional con María Luisa Reyes López, actualmente Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, participamos en la puesta en marcha de lo que resultó ser una experiencia piloto de lo que hoy podría ser una Escuela de Música (Allegro CBE), que ofertó en sus tres cursos de existencia una educación específicamente dedicada a amateurs de todas las edades, basada en la creatividad, cercana a las propuestas que por entonces popularizaba en España Violeta Hemsy de Gaínza¹⁹⁹. La estructura educativa, muy alejada de los conservatorios de entonces, se basaba en la clase colectiva de instrumento apoyada por un taller de ritmo y creación musical y otro de educación vocal y auditiva. Si bien la práctica educativa que desarrollábamos estaba basada fundamentalmente en la intuición con grandes dosis de improvisación, la experiencia ayudó a modelar nuestros conceptos sobre la enseñanza y aprendizaje de la música en una fase relativamente temprana de nuestra formación. En aquel Taller de ritmo y Creación Musical empezamos a concebir el análisis musical como un medio para hacer música a distintos niveles, y no como actividad teórica.

2) Conservatorio plan 66 (Conservatorio Superior de Las Palmas de Gran Canaria). Al inicio de nuestra carrera docente oficial impartimos diversas enseñanzas del currículo musical de entonces como eran las denominadas Armonía y Melodía Acompañada, Contrapunto y Fuga, y Composición. Asumimos desde el primer momento el reto de implantar el análisis musical como piedra angular de cada una de estas materias, convirtiendo el repertorio analizado (y no el tradicional conglomerado de reglas escolásticas) en el criterio básico de validez y la fuente principal de información. En este proceso realizamos las siguientes observaciones, fundamentales para el desarrollo posterior de nuestro pensamiento:

- La inclusión del análisis musical era visto con reticencias por parte de algunos colegas
- El alumnado manifestaba una mayor motivación
- Las herramientas analíticas utilizadas que conocíamos por nuestra formación como compositor no garantizaban que los alumnos realizaran autónomamente análisis correctos o significativos.

¹⁹⁹ <http://www.violetadegainza.com.ar/categoria/publicaciones/>.

3) Conservatorio Profesional plan LOGSE (CPM Las Palmas de Gran Canaria): asumimos la implantación por primera vez de los cursos 3º a 6º de Grado Medio LOGSE, con las nuevas asignaturas “Armonía”, “Análisis”, “Improvisación” y “Fundamentos de Composición” (ver 2.3.1). Nos propusimos así el reto de renovar por completo nuestra manera de enseñar, de acuerdo tanto a la nueva formulación estas enseñanzas, mucho más prácticas que anteriormente, como a la aplicación de la Metodología IEM, que entendíamos enteramente compatible con el nuevo currículo. En este espíritu colaboramos con Emilio Molina e Ignacio Cabello en la publicación de los dos volúmenes de la “Armonía”, enteramente dentro de los presupuestos del IEM y adaptados a los planes de estudio LOGSE, publicados por Real Musical (2000). Posteriormente asumimos la revisión y actualización de ambos volúmenes, publicados ya bajo el sello Enclave Creativa (2007). Sin entrar en detalles, en estos libros se plantea una enseñanza de la armonía entendida como iniciación a la Composición dedicada al *estudio práctico de modelos de composición que se fundamentan en la música tonal* (2000, 3), a través de la herramienta esencial del análisis musical. Desarrollamos de esta manera una visión del análisis como materia auxiliar a la comprensión y escritura musical. Particularmente en la edición actualizada explicitamos estos procedimientos de análisis mediante esquemas formales, renovación del cifrado armónico, análisis melódico y de texturas y una iniciación a las técnicas de síntesis analítica cercana a la visión schenkeriana. Además de editar las publicaciones, tuvimos oportunidad durante 4 cursos de poner en práctica la metodología con diversos grupos (tanto de Armonía como de Fundamentos de Composición), con unos resultados que nos parecieron satisfactorios, sobre todo por la alta implicación del alumnado y la plasmación de la vertiente práctica de las enseñanzas en conciertos regulares de estreno de las obras compuestas por los alumnos.

4) **Conservatorio Superior Plan LOGSE** (CSMC): a partir del curso 2002-2003 se implantan en Canarias el nuevo Grado Superior (ver 2.3.2) y pasamos a impartir clases en dicho centro de nueva creación. Desde el primer momento tomamos la decisión de orientarnos hacia el área de Análisis Musical (y dentro de ésta al Análisis General preferentemente), que percibíamos como la más afín a nuestros intereses y trayectoria, asumiendo otras asignaturas (Técnica de la Composición, Contrapunto, etc.) sólo de manera esporádica. Por otro lado, iniciamos en esta etapa nuestros estudios de doctorado, que nos despertaron en interés por la investigación educativa y que nos sugirieron paulatinamente nuevas vías de indagación en nuestra práctica. A lo largo de este periodo hemos asumido asimismo responsabilidades en las tareas de organización del Centro (Jefatura de Estudios y del Departamento de Composición) y de desarrollos curriculares, que nos han hecho fijarnos en el contexto del Centro en su conjunto, así como más allá del Centro. Un punto de inflexión a este respecto lo marcó la organización del I Encuentro Nacional de Análisis Musical, que celebramos en Las Palmas de Gran Canaria en 2006 con asistencia de colegas de toda España. Las conclusiones principales de nuestra experiencia durante estos años son:

- Debemos diversificar todo lo posible el Análisis en función de las especialidades de los alumnos (en nuestro caso Composición, Pedagogía, Interpretación y Musicología), puesto que lo que unos y otros necesitan y valoran es muy distinto
- La metodología tradicional de análisis de partituras debe ser renovada en sus métodos y en su aplicación didáctica, a fin de ser más significativa. En especial, planteamos como innovación la práctica del **análisis auditivo** (ver 3.4.4)

- Las asignaturas de Análisis deben explicitar didácticamente las metodologías a emplear, y no centrarse exclusivamente en la explicación de recursos técnicos o estilísticos utilizados por los autores en distintas épocas.
- El aula de Análisis debe abrirse al contacto con el resto del centro, especialmente del resto del profesorado, estando dispuesta tanto a dar como a recibir informaciones, experiencias y puntos de vista
- La formación analítica de los compositores debe contemplar necesariamente la preparación pedagógica, inexistente en el currículo de la especialidad
- En el caso de los intérpretes, la asignatura de Análisis General no permite un completo desarrollo del concepto de Análisis orientado a la Interpretación, puesto que no es posible un trabajo directo con la labor interpretativa del alumno
- La formación analítica de los intérpretes se vería eficazmente complementada mediante una asignatura optativa específicamente dedicada al **Análisis Orientado a la Interpretación** (AOI, ver 3.4.5), que propusimos y hemos impartido en varios cursos, y en la que basamos una gran parte de la evaluación de nuestra práctica

5) **Conservatorio Superior, plan LOE (CSMC)**: Es la etapa más reciente y aún está comenzando. Solo podemos recoger aquí nuestros propósitos para la puesta en marcha de estas nuevas enseñanzas:

- Asumir el área de Análisis como una de las áreas básicas y transversales más importante en la formación dentro del espíritu del EEES, atendiendo muy especialmente las competencias generales y transversales que les son propias. En este sentido nos proponemos incluir el uso continuado e integrado de las TICs y de las redes sociales, la preparación para la investigación, el desarrollo de metodologías de trabajo, etc., de manera integrada con los contenidos propios de la disciplina.
- Orientarse cada vez más orientada al repertorio propio de los alumnos, especialmente en la especialidad de Interpretación, lo que conlleva una colaboración más estrecha con el resto de profesores.
- Dedicar una atención muy especial a las tutorías, que tradicionalmente han cumplido un papel de orientación, mientras que nosotros les damos contenido académico (preparación de trabajos de la materia, adaptación a las dificultades de cada alumno, etc.)

3.4.1. Fundamentación. La Metodología IEM y el Análisis Musical

En la introducción a este apartado hemos citado la influencia decisiva que ha tenido el Instituto de Educación Musical (IEM) (www.iem2.com) en nuestra formación musical y sobre todo en nuestra orientación profesional. Ninguno de los modelos, propuestas e innovaciones que presentamos en esta tesis, ni de todas las publicaciones que hemos ido realizando, son ajenos a los presupuestos teóricos y metodológicos de esta institución, que creemos que representa el mayor esfuerzo conjunto para una renovación organizada y sistemática de la enseñanza musical que se ha realizado jamás en España. Se trata de un grupo de profesores españoles de todas las materias y niveles del sistema educativo musical español fundado por el ex-catedrático de Improvisación y Acompañamiento del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid Emilio Molina Fernández, que está organizado en una asociación sin ánimo de lucro y que desde 1993 propone una renovación de las metodologías tradicionales de enseñanza basada en

- El desarrollo de la creatividad a través de la improvisación
- El análisis como sistema generador de elementos para improvisar

Esta propuesta ha ido cristalizando en un sistema llamado “La Improvisación como Sistema Pedagógico” o “Metodología IEM”, que intenta ayudar a los profesores a ser más creativos en su enseñanza sin renunciar a la faceta instrumental y técnica.

Sus principios fundamentales son:

- La educación musical debe ser coherente y global
- Es imprescindible fomentar la creatividad
- La improvisación es consecuencia de la comprensión del lenguaje musical
- El análisis y la educación auditiva son colaboradores imprescindibles

Dentro de esta metodología se define la improvisación como una actividad análoga a “hablar” con el instrumento, en un símil entre el aprendizaje musical y el de la lengua, que sitúa la adquisición paulatina de destrezas y habilidades (hablar, tocar) por delante de los conceptos teóricos, que son siempre consecuencia de lo aprendido. Improvisar requiere ser capaz de controlar lo que se toca de acuerdo a un estilo musical particular y a utilizar los propios conocimientos musicales, sean del nivel que sean, de una manera práctica. Por lo tanto, se enseña música como se enseñaría una segunda lengua, por comprensión consciente y no por repetición. De esta manera, el concepto de “improvisación” del IEM se aleja de la llamada “improvisación libre”, más extendida en el campo de la música contemporánea y que hace más énfasis en la autoexpresión no consciente que en la comprensión de un lenguaje en particular, y amplía el campo de la

improvisación en las músicas no académicas (el jazz, sobre todo), a cualquier estilo y género.

Las ideas básicas del IEM son:

- Todas las materias están unidas por una metodología común
- La improvisación no es tanto un fin en sí mismo como una consecuencia de controlar el lenguaje musical
- El análisis y la audición son colaboradores necesarios en esta tarea
- Las destrezas técnicas deben estar basadas en el control del lenguaje musical
- El proceso de enseñanza está basado en el desarrollo de la creatividad
- Todo intérprete debe ser un poco compositor, y todo compositor debe ser un poco intérprete
- El profesor hace de guía del aprendizaje musical

El proceso metodológico general de la Metodología IEM que se adapta a cada materia y nivel está basado en el trabajo a partir de una obra musical. Ésta proporciona el material a partir del cual se desarrolla todo un conglomerado de actividades de aprendizaje que abarca tareas muy variadas, al contrario que en el enfoque tradicional. En éste último, el trabajo en las asignaturas instrumentales consiste expresamente en el estudio de una obra a través de una partitura, y en las teóricas nace de un concepto teórico a partir del cual se desarrollan las actividades de aprendizaje.

El proceso de aprendizaje del IEM consta de los siguientes pasos:

- Selección y análisis de la partitura o de la obra musical
- Extracción de procesos melódicos, rítmicos, armónicos, texturales y formales
- Propuestas de actividades prácticas (instrumentales o de otra índole) derivadas del análisis
- Improvisación y composición de obras o fragmentos similares a la obra original

Este proceso puede estar articulado de dos maneras diferentes:

- La obra como punto de partida: el análisis revela los elementos que se practican a través de la improvisación
- La obra como objetivo: el profesor presenta actividades que conducen a una pieza similar a la obra modelo. Al final, se muestra la obra original, y si es necesario, se practica

En ambos casos el profesor selecciona y analiza la pieza y extrae los elementos a desarrollar.

Para explicar cómo se desarrolla en la práctica este innovador sistema pedagógico, y su enfoque esencialmente distinto al tradicional, seguidamente mostramos un ejemplo de la aplicación de la Metodología en 3º curso de Lenguaje Musical:

The image shows a musical score for a song in 6/8 time, marked 'Allegretto'. The score is for voice and guitar. The melody is in the treble clef, and the bass is in the bass clef. The key signature has one sharp (F#). The score is divided into four systems, each with four measures. The lyrics are: 'Ay, mo-re-na, en la e-ra ya no que-da na-da ya no que-da na-da, só-lo que-da tu re-cuer-do ro-si-ta en-car-na-da, ro-si-ta en-car-na-da. Es-ta no-che mi mo-re-na ya pue-do ir a ver-te ya pue-do ir a ver-te; sal pron-ti-to a la ven-ta-na que voy a que-rer-te, que voy a que-rer-te.' The score includes guitar chords (Em, B7, E7) and Roman numerals (I, V, IV) indicating chord functions. A red box at the bottom of the score contains the following text: 'FORMA' followed by 'Frase de 16 compases' and two 'Semifrase 8 c.' labels.

Un número romano se tacha para indicar que es un acorde mayor y que tiene función de dominante.
‡ significa que es un acorde mayor y que tiene función de dominante.

FORMA

Frase de 16 compases

Semifrase 8 c. Semifrase 8 c.

Figura 88. Ejemplo de aplicación de la Metodología IEM (Lenguaje Musical, 3º curso). Obra analizada

En este caso se parte de una canción popular cuyo análisis se presenta con la obra. Desde el principio se combinan forma, armonía y melodía, y se explica la teoría necesaria para la comprensión de dicho análisis.

La siguiente figura presenta un ejercicio rítmico a dos voces basado en el análisis de la canción. A partir de esto, los alumnos también inventan sus propios ejercicios o piezas.

➔ Ejercicios rítmicos a dos voces

La velocidad de cada ejercicio es variable, pudiendo adaptarse a cada momento.

The image shows a musical score for two voices, labeled 'Grupo 1' and 'Grupo 2'. The music is in 6/8 time and consists of four measures. The first measure has a dynamic marking of *mf* for Grupo 1 and *p* for Grupo 2. The second measure has *p* for Grupo 1 and *mf* for Grupo 2. The third measure has *mf* for Grupo 1 and *p* for Grupo 2. The fourth measure has *p* for Grupo 1 and *mf* for Grupo 2. The notes are eighth notes and quarter notes, creating a rhythmic pattern.

Figura 89. Ejemplo de aplicación de la Metodología IEM (Lenguaje Musical, 3º curso). Extracción de ejercicios rítmicos

La invención melódica se basa necesariamente en la comprensión armónica. En este ejemplo se dan pautas para desarrollar un motivo de la canción modelo según la armonía analizada.

The image shows a musical score for melodic improvisation. It starts with a red box containing a pencil icon and the text 'Improvisación Melódica'. Below this, it says 'Inventar canciones como la Canción de Carro.' and 'Estructura armónica de Canción de carro.' The harmonic structure is shown in a piano accompaniment style with chords and bass notes. The chords are: Em, B7, B7, Em, E7, Am, B7, Em, B7, E. Below the chords are Roman numerals: I, V, V, I, I, IV, V, I, V, I. Below the chords, it says 'Podemos inventar canciones parecidas siguiendo la estructura armónica con algunos motivos sacados de la canción o inventados.' The score then shows two groups, 'Grupo 1' and 'Grupo 2', with a melodic line for Grupo 1 and a bass line for Grupo 2. The melodic line is labeled 'motivo' and the bass line is labeled 'continuar de acuerdo con los acordes'. The melodic line consists of eighth notes and quarter notes, and the bass line consists of quarter notes.

Figura 90. Ejemplo de aplicación de la Metodología IEM (Lenguaje Musical, 3º curso). Extracción de ejercicios melódicos

Se desarrollan materiales similares, pero adecuadamente contextualizados, para las diferentes materias.

El IEM difunde estas ideas por varias vías:

- Aplicándolas cada día en las aulas en todo tipo de contextos educativos musicales, tanto por los propios profesores integrantes del Instituto como en la cada vez mayor cantidad de alumnos que a su vez utilizan la Metodología en sus clases
- Impartiendo una gran cantidad de cursos tanto en España como en el extranjero. Estos cursos se publicitan y gestionan a través de la página www.iem2.com
- Publicando libros de texto de muchas materias y niveles, por medio de la editorial Enclave Creativa (www.enclavecreativa.com). Los textos publicados hasta la fecha cubren:
 - Lenguaje Musical, Teoría y Audición
 - Análisis y Armonía
 - Instrumento principal (iniciación, nivel elemental y avanzado)
 - Improvisación, Instrumento complementario, clases colectivas de instrumento, coro
 - Música en la escuela
 - Repertorio analizado: propuestas de trabajo a partir de obras capitales de la literatura musical
- Organizando un gran encuentro anual en Julio, llamado “La Improvisación como Sistema Pedagógico”. En él se realizan simultáneamente cursos muy variados y una gran cantidad de actividades artísticas y pedagógicas
- Organizando los “Cursos de Formación del Profesorado IEM”, de dos años de duración durante los cuales se forma a profesores de música de cualquier especialidad y nivel para aplicar la Metodología en sus Aulas. Al final se obtiene el Certificado de Profesor IEM a través de una formación intensiva en:
 - Improvisación
 - Análisis y Composición
 - Educación del Oído
 - Metodología IEM
 - Recursos educativos

Las principales contribuciones del IEM son:

- Globalidad, coherencia y tratamiento integral del proceso educativo
- Se cubren todos los niveles y áreas de la pedagogía musical
- La improvisación como algo inherente al aprendizaje de la música
- Introducción temprana de la armonía y del análisis
- Desarrollo de capacidades auditivas y analíticas
- Desarrollo de la creatividad

En lo que se refiere a nuestra contribución, es evidente que el análisis forma una de las piedras angulares del sistema pedagógico del IEM, y como tal, nuestra tarea ha consistido en colaborar en el desarrollo del sistema de análisis, así como en realizar los libros de texto para el área de Armonía y Fundamentos de Composición. Así, llevamos participando y coorganizando cursos del IEM desde hace más de una década, además de realizar las siguientes publicaciones:

<p>ROCA, Daniel MOLINA, Emilio, CABELLO, Ignacio (2000),: <i>Armonía (1º y 2º)</i> Real Musical (Madrid)</p>	<p>Primera edición del libro de Armonía del IEM, adaptado para la asignatura de Grado Medio de conservatorios. Presenta un enfoque netamente distinto a los tratados tradicionales, al plantear la asignatura como una iniciación a la composición a partir de una serie de obras seleccionadas que funcionan como modelo</p>
<p>ROCA, Daniel, MOLINA, Emilio y GARCÍA, José Ramón (2001): <i>Improvisación al piano, vol III</i> Real Musical (Madrid)</p>	<p>3ª parte del tratado integral de Improvisación del IEM. El 1º libro consistía en ejercicios preliminares, el segundo en el trabajo sobre estructuras armónicas, y este sobre estructuras melódicas. En él se analizan y proponen ejercicios de improvisación de frases musicales a partir de obras desde el barroco hasta el romanticismo. Este enfoque compartimentado en forma, armonía, melodía, etc. dio paso más adelante aun tratamiento global del hecho musical, con la evolución de las ideas pedagógicas del IEM.</p>
<p>ROCA, Daniel (2006): <i>Vademécum Musical del IEM</i>. Enclave Creativa (Madrid)</p>	<p>Diccionario con ejemplos de los términos necesarios para la comprensión de la terminología analítica utilizada en la Metodología IEM. Como texto común a todos los demás, este libro se ofrece como descarga gratuita y directa desde www.iem2.com</p>
<p>ROCA, Daniel (2007): <i>Armonía (1º y 2º)</i> [nueva edición] Enclave Creativa (Madrid)</p>	<p>Actualización del libro de Armonía del 2000, con una revisión completa de contenidos, sobre todo en lo que se refiere a la metodología de análisis, mucho más integral y explícita.</p>
<p>ROCA, Daniel (2011): “Análisis de partituras y Análisis para la interpretación: Dos modelos pedagógicos” en <i>Quodlibet</i>, enero-abril 2011, pp. 3-21. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares (Madrid)</p>	<p>Exposición de los dos modelos pedagógicos que desarrollamos a continuación.</p>
<p>ROCA, Daniel (2012a): “Analizar con el oído” (<i>ACTAS CEIMUS II</i>)</p>	<p>Ponencia realizada para la mesa redonda de “Audición y Análisis” del Congreso CEIMUS II</p>
<p>ROCA, Daniel (2012b): <i>Analizar con el oído: propuesta didáctica y estudio empírico sobre al análisis auditivo</i>,</p>	<p>Publicación en formato iBook de la ponencia del congreso CEIMUS II. Es un libro de texto interactivo en formato iPad. Descargable en http://iem2.es/publicaciones/analizar-con-el-oido/</p>

Tabla 23. Publicaciones del autor de la tesis basadas en la Metodología IEM (Elaboración propia)

3.4.2. Modelo didáctico para el análisis de partituras

Como ya hemos relatado, una de las principales conclusiones que alcanzamos durante el periodo de impartición del Análisis en Grado Superior en el CSMC y de inicio de nuestros estudios de doctorado fue la distinción, capital para nosotros, entre la parte de la asignatura que trata de describir prácticas y técnicas compositivas de diversas épocas y géneros (típicamente centradas en repertorio canónico de la cultura musical occidental a partir del Barroco) y la que se centra en explicitar metodologías de análisis que permitan a los alumnos analizar autónomamente su propio repertorio. Según nuestra experiencia, nuestros contactos con otros profesores y nuestra investigación preliminar (ver 3.3.1), las asignaturas de Análisis impartidas en los CCSSMEE atienden explícitamente y con gran desarrollo a la primera faceta, pero la segunda raramente se menciona, y en esos casos es aún más raro que se expliciten las estrategias didácticas y metodológicas que se emplean. Podemos decir, por lo tanto, que en el Análisis Musical típicamente **se analizan** obras, pero raramente **se enseña a analizar**. Es muy probable que se siga, conscientemente o no, la concepción tradicional de que la observación de una práctica basta para su aprehensión, y que el mejor analista será automáticamente el mejor profesor de Análisis, así como el mejor intérprete será el mejor profesor de instrumento, etc.

Creemos que esta concepción está ampliamente superada hoy en día y que podría ser útil definir un **modelo didáctico** que diseñase una estrategia para enseñar a los alumnos a analizar autónomamente. Concretamos este modelo por primera vez en nuestra ponencia “*Análisis de partituras y análisis de interpretaciones: dos modelos de trabajo*” presentada al I Encuentro Nacional de Análisis Musical y que ha sido publicada, en una versión actualizada en la revista *Quodlibet* (2011).

Se plantea aquí una reflexión sobre la docencia del análisis en función de las competencias analíticas que los alumnos alcanzan (Roca, 2011, p. 5), lejos de la complacencia del profesor que se contenta con presentar análisis de gran calidad en clase, o con transmitir nociones estilísticas, sobre formas musicales, etc. Constatamos que, si bien el número de publicaciones de trabajos de análisis o de metodología analítica a nivel internacional es ingente y no parece dejar de crecer, es muy reducido el número de contribuciones en cuanto a la docencia del análisis musical. Y entendemos que una reflexión dirigida a las competencias analíticas que los alumnos alcanzan afectará necesariamente a toda la práctica educativa, proponiendo que *la programación de la asignatura de Análisis esté determinada en primer lugar por el “cómo analizar” y que el “qué analizar” sea una consecuencia de ello* (p.6), posicionándonos con Cook (1987) y otros en la combinación de varias metodologías en función del propósito del análisis.

Desarrollamos así dos **modelos didácticos** para el análisis, que pretenden servir como imagen mental para reflexionar sobre cómo debemos enseñar a analizar a los alumnos en un sistema lógico y coherente, que, según los criterios establecidos por Andrés Vierge (2005) para la formulación de este tipo de modelos (p. 8):

- *no deben consistir en esquemas secuenciales inflexibles,*
- *no deben presuponer el uso de una metodología en concreto, permitiendo el examen del problema desde una óptica global, en el sentido de comprender todo lo que la música encierra*
- *deben estar pensados para poder aplicarse en situaciones de enseñanza-aprendizaje, proporcionando al docente sugerencias de utilización práctica en el aula.*

Estos modelos no deben considerarse “recetas” de cocina, sino sistemas abiertos que pueden ser transitados de diversas maneras, maneras de formular la pregunta y no

soluciones prefabricadas. Seguidamente desarrollamos el primero de estos modelos, aplicable a la práctica tradicional de análisis de partituras.

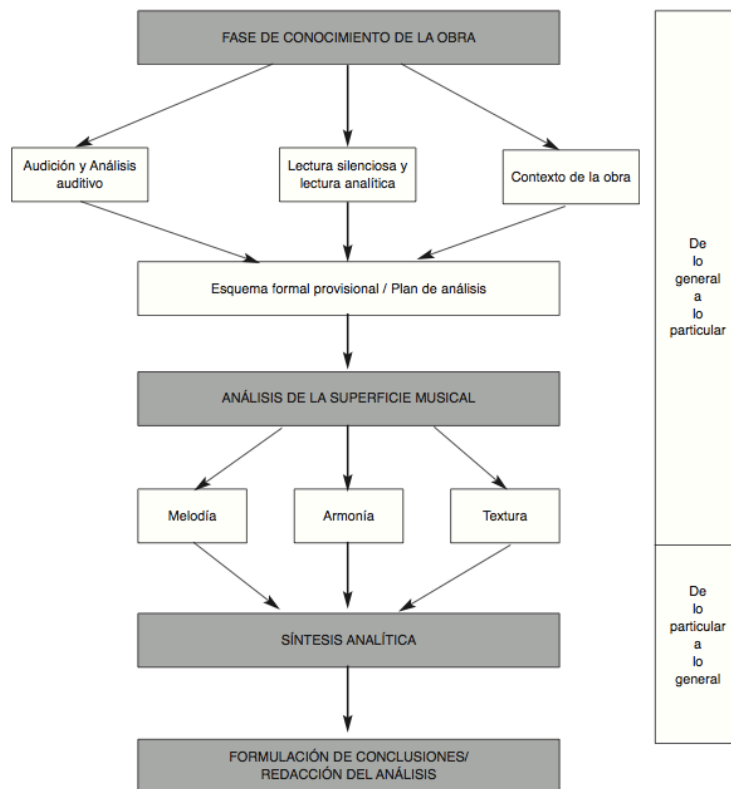


Figura 91. Modelo didáctico para el análisis de partituras (fuente: Roca, 2011: 8)

El modelo está libremente inspirado en el método de investigación científico, con una fase previa de contacto con la materia a estudiar, la decisión de las herramientas analíticas a utilizar y la formulación ulterior de conclusiones. La propia concepción del modelo tiene características fenomenológicas, ya que parte de la base de que la comprensión de cualquier parte de una obra requiere de una comprensión del significado del todo, y viceversa (Bresler, 2006). Esto puede verse a la izquierda de la figura, que muestra como el modelo describe “en vertical” un doble proceso exploratorio de la partitura, de lo general a lo particular y de vuelta a la general.

1. Fase de conocimiento de la obra

A nuestro juicio, esta fase tiene una importancia capital para un estudiante de Análisis. Cuando analizamos una obra que ya conocíamos previamente, el proceso analítico es totalmente diferente, mucho más intuitivo y significativo. Pero si no conocemos la obra (algo que pasará siempre en mayor o menor medida cuando damos clase a un grupo), conviene realizar una toma de contacto previa con la obra. El “lanzarse” al análisis con poca reflexión, intentando aplicar conceptos teóricos previos ocasiona muy a menudo errores de enfoque y de concepto que marcarán ineludiblemente el proceso posterior de análisis. Para evitar esto, nosotros proponemos que se debe dedicar un tiempo (tanto en el aula como cuando el alumno prepare las clases o realice ejercicios de análisis) a tomar contacto con la obra, sin entrar aún de lleno en tareas analíticas formales.

En general, en esta fase se deben evitar los tecnicismos excesivos y las teorizaciones “a priori”, sustituyéndolos con un enfoque más vivencial a través de la

audición y la práctica instrumental, además de tener en cuenta el contexto estilístico de la obra. Según los casos, el objetivo y el tiempo disponible, proponemos practicar estas actividades de aprendizaje:

- Audición y análisis auditivo: Nagore (2004) señala que el análisis no puede desentenderse de la escucha analítica, explícita o implícita, que puede explicar mejor una obra que el estudio de la partitura. En nuestra opinión, todo proceso de análisis que no esté basado en la audición, en el contacto directo y permanente con la materia sonora que se analiza, corre el riesgo de desorientación y falta de sentido. Por lo tanto recomendamos el uso razonable y reflexivo de la audición y en particular del análisis auditivo, que implica estudiar una obra sin la ayuda de la partitura, potenciando así la comprensión musical y la memoria. Para desarrollar esta actividad, que creemos novedosa, hemos desarrollado varias estrategias pedagógicas (ver 3.4.4) . Baste con decir por ahora que esta actividad es esencialmente de grupo, basada en expresar verbalmente y mediante representaciones gráficas lo que el oído colectivo del grupo reconoce intuitivamente.
- Análisis “silencioso” y lectura analítica: es habitual (y puede considerarse deseable en determinados casos) que el análisis comience por la observación directa de la partitura, sin audición, y creemos que no se debe desechar esta posibilidad, Sin embargo, muchas veces esta “visión de la partitura” se realiza sin un procedimiento lógico, de manera que el alumno se crea una “imagen mental” visual y nunca sonora, guiado sobre todo por la figuración rítmica, que suele ser el aspecto más llamativo a simple vista. Además, esta “contemplación” suele ocupar muy poco tiempo, y en general mucho menos de la duración real de la obra. Una alternativa posible es realizar una verdadera “lectura silenciosa” de la partitura, siguiendo con la vista en sucesión la partitura en tiempo real, intentando imaginar el sonido en cada momento, las repeticiones, el juego de dinámicas, tesituras, etc. Esta actividad, que también se puede hacer en grupo, permite hacerse una idea aproximada de la dimensión temporal en general de la obra, aunque los alumnos no sean capaces de “hacer sonar” interiormente la partitura, y ayuda además a desarrollar el oído interno, capacidad musical esencial que sin embargo no es sistemáticamente abordada en los planes de estudio.
- Por otro lado, también se puede interpretar de manera simplificada la partitura en grupo y en tiempo real, haciendo por tanto una “lectura analítica”, disponiendo de varios teclados o instrumentos disponibles (lo que implica que los alumnos traigan su instrumento a clase de Análisis). En cada teclado puede haber dos o tres alumnos, que no necesariamente tienen que ser pianistas. Si bien el resultado sonoro puede distar de la pieza real, sostenemos que esta actividad, muy cercana a la improvisación que en otros tiempos formaba parte del bagaje de todo músico, potencia la relación entre los campos de la intuición y de la comprensión consciente, además de estimular el trabajo en grupo. La meta en esta “lectura analítica” no es tocar todas las notas, a la manera de la tradicional repentización, sino tocar aquello que al mismo tiempo se está entendiendo. Algunos ejemplos:
 - Tocar la melodía, buscándola a través de las distintas voces, planos e instrumentos.
 - Extraer el bajo, extrayéndola de las voces más graves tras eliminar las notas que no pertenezcan al bajo armónico
 - Reducir el contenido armónico en acordes simples.

- Contexto: la fenomenología nos enseña a buscar la comprensión dentro de un contexto y marco interpretativo (Bresler, 2006). Si bien tradicionalmente se consideraba que el análisis debía hacerse teniendo en cuenta exclusivamente la obra analizada (tarea que, es imposible en la realidad), actualmente son numerosas las voces que advierten que debe incluirse el contexto de la obra como parte integrante (y no como datos accesorios) del proceso analítico. Así, Ratner (1970), en una reseña bastante crítica del *Musikalische Analyse* de D. de la Motte, salva especialmente este aspecto:

*Sin embargo, se puede hacer una recomendación que se puede aplicar a todos los procedimientos analíticos; incluir el contexto histórico-estilístico en sus líneas maestras. Ignorar esto significa eliminar una importante fuente de iluminación del proceso analítico*²⁰⁰

Asimismo, Palisca, en su artículo "Theory" del *New Grove Dictionary* afirma que *existe actualmente la tendencia a reconocer que la teoría musical no puede dar la espalda a las consideraciones históricas, ya que el análisis de la estructura divorciado de los contextos estilístico, histórico y sociológico falsifica la música que intenta describir*²⁰¹ (Palisca, 2010). Ya que es imposible considerar el análisis de una obra sin tener en cuenta su contexto, sería bueno que estas aportaciones fueran conscientes y explícitas, y que el propio alumno realice estas indagaciones. En particular, creemos necesario partir del bagaje musical de cada uno, buscar datos precisos más bien que conceptos generales, y considerar los aportes de la Musicología en un sentido amplio, teniendo en cuenta especialmente los avances experimentados en las últimas décadas en cuanto al estudio de las prácticas interpretativas históricas, que consideramos información esencial, sea cual sea la postura de cada uno frente a las corrientes de interpretación historicista.

2. Esquema formal provisional y plan de análisis

Nos parece esencial, desde un punto de vista pedagógico, que el fruto de la primera fase de trabajo cristalice ya desde este momento en un resultado concreto, manteniendo no obstante su condición de provisional y pendiente de revisión posterior. Nosotros proponemos elaborar en este punto un primer **esquema formal** de la obra y trazar el posterior **plan de análisis**, incluso antes de haber empezado lo que normalmente se considera el análisis propiamente dicho.

Los esquemas formales, sean del tipo que sean, pretenden reflejar la estructura musical, es decir, la organización en el tiempo de los diferentes elementos que conforman una obra. El tipo de esquema que nosotros proponemos para la enseñanza del Análisis responde a nuestra definición operativa de "forma musical": **el resultado de la interacción de los planos armónico, melódico y textura de una obra musical** (Roca y Molina, 2006). Se pueden encontrar propuestas más concretas sobre nuestra visión particular de la elaboración de esquemas formales en el aula en el Anexo I (cap. 2).

²⁰⁰ "One recommendation, however, can be made that can apply to all analytic procedures: include a historical-stylistic context among the guidelines. To ignore this is to cut off an important source of illumination in the analytic process." (Ratner, 1970: 756).

²⁰¹ "[...] music theory cannot be shielded from historical considerations, that analysis of structure divorced from stylistic, historical and sociological contexts falsifies the music it aims to describe." (Palisca, 2010).

Presentaremos aquí solamente un ejemplo extraído de una sesión de trabajo de análisis auditivo:

1/17	9/25	33	45	53	63	77	85	93	105	113	123	139	151	159	
//:	A	/I	B				A	B				tr	A		
//:	A	/I	B1	B2		A	B1	B2			A				
a	a'	b1		b2	b2'	a	a'	b1		b2	b2'	c	a	a'	
SC	CP		V___		CP	SC _{4V>}	CP		V___		CP		SC	CP	
<I> _____	<V> _____				<I> _____				----->				<I> _____		
TUTTI		a2		TUTTI				a2		TUTTI		a2		TUTTI	

Figura 92: Ejemplo de Esquema formal provisional. (Fuente: Roca, 2011: 10)

Como puede verse, en este esquema se combinan los elementos más significativos de la melodía, la armonía y la textura, se aprecian varios niveles de división formal y se intenta que el esquema se pueda abarcar con un golpe de vista, y que refleje las proporciones temporales de la obra.

Una vez realizado el Esquema formal, debe decidirse la orientación que va a seguir el análisis, trazando un **plan de análisis** concreto en función del propósito del analista (o en este caso, del profesor), del tiempo disponible y de cualquier otra variable. Consideramos imprescindible asumir que la multiplicidad de miradas, técnicas y puntos de vista desde los que se puede realizar el análisis es infinito, y por tanto la selección de las preguntas más significativas dictará el proceso analítico más apropiado en cada caso.

3. Análisis de la superficie:

Utilizamos el término “superficie musical” para referirnos al estudio de la partitura en sí, a los detalles revelados por la escritura, en contraposición al estudio de la síntesis o de otros aspectos que pueden estar “ocultos” bajo esta superficie. Esta fase engloba las técnicas más comúnmente asociadas al análisis tradicional.

Desde el punto de vista práctico y didáctico nos parece esencial considerar esta fase como una consecuencia directa de la anterior. Nos parece esencial que en todo momento todas las facetas del análisis se interrelacionen explícitamente, tal como lo hacen de hecho en cualquier estructura musical. Por lo tanto, si aquí estudiamos armonía, melodía y textura lo haremos según lo establecido anteriormente.

Nosotros dividimos esta fase del análisis, a efectos prácticos aplicables a la mayor parte del repertorio comúnmente analizado en el aula de Análisis, en tres fases: armonía, melodía y textura, si bien esta clasificación podría modificarse para adaptarse a cualquier época y estilo. Si bien no procede desarrollarlas aquí, apuntaremos los aspectos principales a considerar:

- **Análisis armónico:** es importante revisar conscientemente el sistema de cifrado para hacerlo lo más claro y significativo posible, pero también prestar estudiar atentamente a la estructura armónica, es decir a la articulación de la armonía en función del resto de parámetros (especialmente melodía y ritmo). Una herramienta esencial del análisis armónico es el esqueleto rítmico (ver Anexo I, cap. 3)

- Análisis melódico: atendiendo tanto al análisis motivico (el proceso lógico-constructivo de la melodía a partir las transformaciones de uno o varios motivos, siempre según la armonía que lo sustenta) como al perfil melódico (la línea dibujada por la melodía en el tiempo) y a los fenómenos contrapuntísticos (es decir, de simultaneidad de líneas melódicas). (ver Anexo I, cap. 4 y 5)
- Análisis de la textura: este aspecto, menos estudiado y aún menos practicado, abarca aspectos de las formas de acompañamiento, timbres, registros, dinámicas, etc. Nosotros proponemos el concepto de patrón rítmico, definido como una “unidad analítica de textura”, que abarca la organización de la textura, en planos, líneas y voces, el estudio de cada uno de los componentes de la textura y las contribuciones que cada patrón rítmico puede hacer a los procesos de tensión, articulación y al estilo. (ver Anexo I, cap. 6)

4. Síntesis analítica

El término “análisis” sugiere el examen pormenorizado de los mínimos componentes de algo, por así decirlo, “al microscopio”. Sin embargo, como apunta Solare (2007), un análisis que termine con las piezas sueltas sobre la mesa no está terminado. Igoa (sin publicar) lo explica con elocuencia:

los modelos, tablas, segmentaciones o gráficos resultantes no serían más que un inútil conjunto de observaciones, o un estéril 'virtuosismo analítico', si no revierten en un imprescindible retorno a la obra musical, iluminada ahora por la 'experiencia analítica' (...) con una nueva y clarificadora luz que permitirá una comprensión mucho más profunda de la coherencia y la lógica del discurso musical. Es, por tanto, un viaje de ida y vuelta: la obra musical genera la observación analítica, cuya mirada se vuelve de nuevo hacia la obra misma, coloreada ahora como la luz a través de un prisma.

Consideramos necesario, por tanto, volver de lo particular a lo general, pero no al punto de partida: después del camino recorrido, la visión que alcancemos de la obra debe ser mucho más completa que la inicial.

Por supuesto, esta fase no tiene que ir estrictamente a continuación de la anterior, ya que analizar la superficie implica una cierta visión estructural, decidiendo qué es esencial y qué es adorno. A lo largo del s. XX se han desarrollado varias técnicas de síntesis, especialmente las de Schenker (descritas sobre todo en Forte y Gilbert, 1992), Meyer/Cooper (2000b) y Lerdahl/Jackendorff (2003), sin dejar de mencionar la síntesis e integración de todas ellas en un sistema propio por Molina (2011) en su reciente Tesis Doctoral. Nuestra contribución al respecto puede leerse en el Anexo I, cap. 7. En todo caso, nuestro modelo no presupone la elección de una u otra metodología, puesto que todo proceso de síntesis consiste en decidir principalmente qué es principal o estructural en un nivel dado de la partitura y cómo se relacionan los eventos estructurales de un nivel a fin de dar lugar a la síntesis del nivel subsiguiente, a fin de poder percibir (visual y auditivamente) la obra desde el detalle hasta su integridad.

5. Elaboración de conclusiones

La elaboración de algún tipo de documento que deje constancia y transmita el análisis realizado es un aspecto esencial para completar el proceso. Estas conclusiones deben elaborarse en función del propósito final, y no del proceso anterior de análisis, y los alumnos deben explorar varias posibilidades:

- Informe de análisis. Es el formato más usual de documentos escritos de una extensión corta o media (entre 2 y 6 folios), cuyo propósito es organizar la información, transmitirla ordenadamente y con la expresión justa. Es importante sintetizar la información, combinando adecuadamente la partitura anotada, ejemplos de notación, esquemas visuales y la redacción escrita, evitando la redundancia con la información gráfica.
- Presentación informática. Es importante en este caso considerar que la información esté destinada a ser leída en pantalla e incluir archivos de audio y video, estáticos o animados.
- Presentación verbal o notas de programa.
- Creación de materiales didácticos. En este caso, el análisis da pie a un producto musical diferente, en la forma de una composición, propuesta de ejercicios, etc.

Consideraciones finales

La puesta en práctica de este modelo puede realizarse de muchas maneras y con propósitos muy diferentes que determinan asimismo recursos y metodologías concretos. Dentro de esta puesta en práctica hay que imbricar los distintos componentes de la planificación educativa (objetivos, contenidos, secuenciación, metodología, evaluación, etc.), y esto se puede realizar en infinitas combinaciones que cada profesor podrá adaptar a las condiciones de sus alumnos y al contexto educativo. No obstante, sí queremos señalar que, como modelo didáctico dirigido a un aprendizaje significativo, creemos que la docencia del análisis en las enseñanzas superiores (al menos) debe incluir las siguientes consideraciones:

- Tener en cuenta las especialidades de los alumnos, integrando, en la medida de lo posible, el repertorio que los alumnos tocan y conocen, tanto en la asignatura de Instrumento como en Cámara, Coro, etc.
- Explicitar los procesos y técnicas analíticas que se utilizan
- Combinar la exposición de los análisis del profesor con tareas, progresivamente más complejas, que los alumnos deban realizar autónomamente
- Integrar el trabajo individual y colectivo
- Realizar análisis auditivos
- Integrar, en la medida de lo posible, aspectos que permitan relacionar las observaciones analíticas con la interpretación musical.

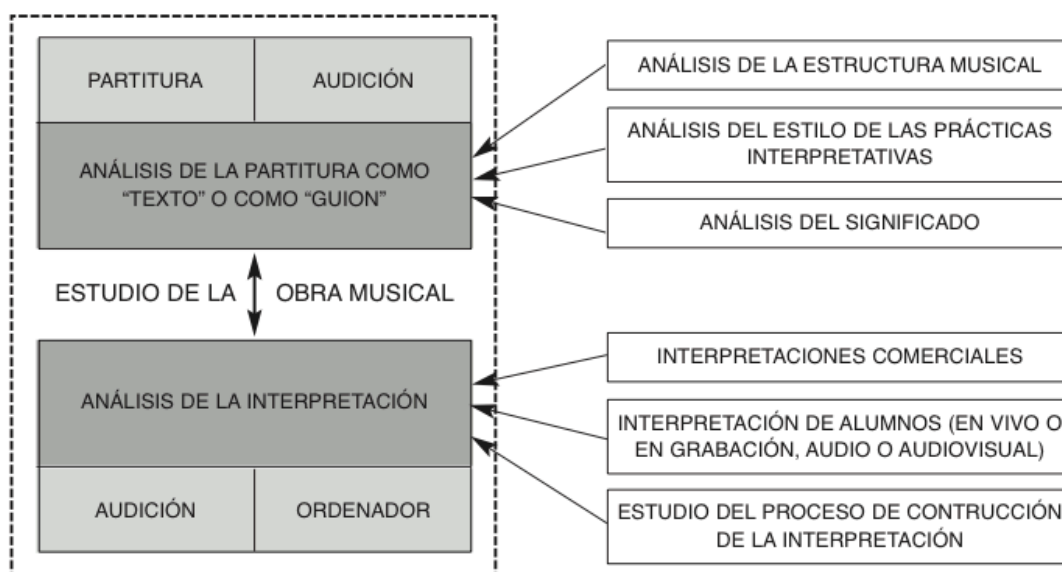
Creemos que, siempre que, si el alumno aprende a realizar análisis desde esta doble óptica (de lo general a lo particular y de vuelta a lo general), cuidando el contacto práctico con la obra desde el inicio y partiendo de una visión general de la forma que integre armonía, melodía y textura y trazando un plan de análisis aplicado a su propósito concreto que incluya la distinción entre lo que es estructural y adorno, y cuidando la transmisión del resultado de su análisis, se conseguirá un uso mucho más significativo del análisis para su práctica artística y/o docente.

3.4.3. Modelo didáctico para el Análisis orientado a la interpretación

En el punto anterior hemos desarrollado una propuesta amplia para la renovación de, o al menos la reflexión sobre, la práctica del análisis desde la visión tradicional del análisis de partituras centrada en la estructura musical y en la figura del compositor, una práctica que, como ya hemos expuesto, no ha visto reducida su validez por el hecho de que en las últimas décadas hayan ido surgiendo un universo de nuevas miradas sobre el análisis, con distintas metodologías, cada vez más interdisciplinarias. Muchas de estas nuevas propuestas pueden incluirse dentro de dicho Modelo, ampliando por ejemplo el concepto de “contexto musical” para integrar el análisis semiótico, o las de análisis de la superficie para integrar herramientas matemáticas, o el propio concepto de “partitura” para integrar el análisis de músicas no escritas mediante la audición y la transcripción.

Sin embargo, la orientación hacia el intérprete y la interpretación supone un completo cambio de paradigma que demanda un nuevo modelo, y, como veremos, probablemente un contexto educativo diferente. Puede parecer excesivamente ambiciosa la tarea, ya que en última medida no sólo afecta a la práctica educativa individual de un profesor (o de un grupo de profesores), sino que demanda un nuevo criterio de estructuración de grupos y una estructura didáctica completamente diferente en la que colaboren especialistas de ámbitos diversos. Sin embargo, consideramos obligatorio al menos dar el paso de definir cuáles deberían ser estos parámetros, y proponer las líneas maestras de lo que debería ser una nueva práctica educativa.

Así, si en el Modelo de análisis de partituras el reto era reformar, estructurar con una cierta lógica y repensar un campo de prácticas y técnicas más o menos asentadas, dándoles forma pedagógica, el establecimiento de un Modelo orientado a la interpretación es mucho más abierto, ya que no existe tradición (ni en nuestro país ni apenas fuera de él) de una práctica docente estructurada en esta dirección. Por lo tanto, nos limitamos a esbozar lo que podría ser un primer acercamiento a este Modelo²⁰².



²⁰² La Figura 92 contiene un error: en la segunda caja de la izquierda, donde debe poner “Análisis del estilo o de las prácticas interpretativas”.

Figura 93: Modelo didáctico para el análisis orientado a la interpretación (AOI) (Fuente: Roca, 2011: 15)

Como puede verse, el estudio de la obra musical ya no implica necesariamente un tratamiento “en vertical”, sino que conforma más bien un campo abierto con dos focos principales: el análisis de la partitura y el análisis de la interpretación. Cada uno de estos focos puede recibir distintos “inputs” procedentes de diversos campos del conocimiento, y deberán estar en permanente relación, sin que ninguno de ellos tenga que dominar el proceso. La obra musical es el fondo que da sentido a todo el esquema y es crucial a la hora de concretarlo. Evidentemente, en una situación docente de este tipo, la obra musical a estudiar será una pieza que el o los alumnos intervinientes dominen o estén en trance de dominar. De esta manera, su visión será siempre complementaria, y no subordinada, a la de los demás participantes.

Queremos resaltar que estos dos “focos” o “niveles” principales no son compartimentos estancos, o puntos opuestos de una confrontación dialéctica, sino más bien dos “formas de mirar” o puntos de vista totalmente compatibles e interconectados sobre el hecho musical, y que debemos tender a una cierta “porosidad” entre ellos²⁰³.

1. Análisis de la partitura

En el campo de análisis de la partitura debemos hacer hincapié en primer lugar en la diferencia del enfoque como “texto” o como “guión” (Cook, 2001b). El enfoque **como texto** es el que corresponde a la práctica habitual del análisis tradicional de la estructura. Engloba todo lo dicho en el Modelo de Análisis de partituras, y además guarda gran similitud con el análisis de textos literarios, conocido por el alumno desde su formación general. Este tipo de análisis se realiza sobre la obra como abstracción, indagando sobre la sintaxis o morfología del texto, su significado dentro de la intención del autor, su simbología, conexiones con el resto de la literatura, etc.

El enfoque como “guión” por el contrario plantea unas posibilidades mucho más extensas. Ilustrémoslas con una analogía con el tipo de análisis que podría hacer un actor o director de escena de un texto dramático de teatro o cine. Además de todo lo antedicho, la tarea del equipo interpretativo (actores, director, escenógrafo, etc.) será decidir el tipo de gestos, el lugar del escenario desde el que se muestran al público, el énfasis que podrán dar en una palabra u otra, la distancia entre los personajes y la actitud del uno frente al otro, vestuario, iluminación, etc., el uso del acento propio de la procedencia del personaje, la prehistoria del personaje, etc.

En suma, en este tipo de análisis se da por supuesto que los intérpretes van a poner en su interpretación algo que no está en el texto original, y de hecho están aceptadas desde hace mucho interpretaciones conscientemente alejadas de la letra y probablemente del espíritu de la voluntad inicial del autor, ya que se considera a los directores de escena, actores, escenógrafos, etc. como cocreadores de la obra escrita por el autor.

Salvadas las lógicas distancias con el caso de la interpretación musical, quizás esta analogía pueda sugerir un camino en el que el análisis y la interpretación puedan encontrarse fructíferamente. No pretendemos tener una receta para realizar este tipo de análisis, tan sólo esbozar un posible camino. Los campos principales de estudio de la partitura como texto o como guión, serían:

²⁰³ Estas últimas consideraciones nos han sido sugeridas a partir de la reflexión sobre el informe evaluador que se incluye en 4.4.2.8.

- Análisis de la estructura musical: Entra aquí una adecuada selección de todo tipo de técnicas al uso de análisis de partitura, ya tratadas.
- Análisis del estilo o de las prácticas interpretativas: En este apartado se estudia todo lo referente al contexto de la obra: datos relevantes que pueda aportar la musicología en cuanto al autor, el género, la época, etc., pero también como el conocimiento de las prácticas interpretativas de la época o la “historia interpretativa” (y, por qué no, la historia analítica) de la obra a lo largo del tiempo.
- Análisis del significado: Incluimos aquí los avances recientes en análisis semiótico, que van en la dirección de relacionar con efectividad los signos musicales con tópicos, emociones o sensaciones extramusicales. En general, en este campo investigador se ha concentrado demasiado en discusiones específicas relegando a un segundo plano la labor de divulgación (López Cano, 2007:10), y resulta difícil aún aplicar estos avances en el aula. Sin embargo, creemos que las investigaciones realizadas en torno a los diferentes tópicos en diferentes épocas y autores aportan información muy significativa para el AOI.

2. Análisis de la interpretación

Como ya hemos dicho, el segundo campo para el análisis para la interpretación es el análisis de interpretaciones reales, que pueden sugerir aspectos que un análisis exclusivamente del texto podría no revelar (podríamos parafrasear el tópico diciendo que “una interpretación vale más que mil palabras”). Las vías de este estudio son por la vía puramente perceptiva (por medio de la audición directa) o con herramientas más precisas por medio de programas informáticos. Los aspectos principales son:

- Grabaciones de audio: análisis de interpretaciones editadas comercialmente que permiten poner en relación a los grandes intérpretes y analistas, de manera auditiva o por medios informáticos, o bien de interpretaciones “de laboratorio” obtenidas “ex profeso” para la investigación, habitualmente por medio de dispositivos electrónicos. También ha ido cobrando especial importancia el estudio de la gestualidad musical, a través de análisis de grabaciones audiovisuales de interpretaciones reales, o bien de grabaciones experimentales por medio de dispositivos electrónicos de captación del movimiento (ver 2.2.8)
- Interpretación por parte de los alumnos. La interpretación en vivo, o bien grabada, comentada tanto por oyentes como por los propios intérpretes, permite desarrollar la conciencia interpretativa (esa “intuición instruida” de la que hablaba Rink (2006)), además de los aspectos sociales cuando la interpretación es en grupo. Resulta casi evidente considerar que esta tarea será el verdadero centro del AOI si es implementada como asignatura en los planes de estudios vigentes actualmente, como hemos realizado en la asignatura optativa del CSMC (ver 3.4.5)
- Estudio del proceso de construcción de la interpretación: La “pequeña historia” de cómo la interpretación se va construyendo a través del proceso de aprendizaje es un aspecto esencial, que sugiere secuenciar las sesiones de trabajo en distintos momentos del curso.

Consideraciones pedagógicas del Modelo para el AOI

Si el Modelo para el análisis de partituras surge de una realidad educativa preexistente, este segundo Modelo está en realidad aún en busca de su realización práctica. Ya desde su propia estructura, el modelo sugiere un entorno docente más participativo y abierto que la clase habitual de Análisis Musical. El modelo descrito requeriría para su cumplimiento más bien el formato de un Taller en el que tuvieran cabida el analista, el profesor de instrumento y un grupo de alumnos que idealmente debería tener características más bien homogéneas, además de otros expertos como podrían ser otros profesores de instrumento, musicólogos, etc.

El repertorio debe surgir necesariamente del repertorio del alumnado, con obras que estén ya montadas o bien durante el proceso de montaje o aprendizaje de las mismas. Asimismo, las sesiones de trabajo podrían ser muy abiertas. Por otro lado, resulta evidente la conveniencia del trabajo interdisciplinar y la integración de las TIC en el proceso. En realidad, este tipo de trabajo debería ser considerado, no un ámbito particular del análisis, sino un complemento a las clases instrumentales, individuales o de grupo.

Como desarrollaremos en extenso en 3.4.5 y 4.4.2, hemos tenido la oportunidad de poner en práctica este modelo en el marco de una asignatura optativa que el CSMC ha venido ofertando durante 8 cursos, de los que se ha impartido en 5. La descripción y evaluación de esta experiencia piloto, en su última realización práctica durante el curso 2010-2011, constituye uno de los pilares del cuerpo de nuestra investigación.

Conclusiones

En nuestra opinión, para llenar la brecha histórica que caracteriza al análisis musical en nuestro país consideramos urgente reflexionar, personal y colectivamente sobre:

- El marco curricular en el que desarrollamos nuestro área ¿qué asignaturas y qué perfil de análisis son necesarios en cada nivel?
- La vinculación con otras disciplinas ¿cómo podemos incorporar la voz de intérpretes, directores o musicólogos a nuestra labor? Y ¿qué necesitan ellos de nosotros? (y ¿qué no necesitan?)
- El modelo pedagógico (sean los dos que hemos presentado en esta ponencia u otros) más apropiados en cada situación. En particular ¿hablamos a los intérpretes, directores, etc., como si fueran compositores?

Entendemos que esta reflexión sería muy fructífera, especialmente para el análisis de partituras según el modelo tradicional. Esta actividad seguirá siendo central y esencial y hasta cierto punto deberá necesariamente formar parte del bagaje de todo músico actual y futuro, y por lo tanto de su formación. Pero creemos firmemente que también este aspecto resultará mucho más significativo y aplicable a la realidad si lo ponemos en un marco conceptual mayor en función de una ordenación y secuenciación pedagógica coherente, y sobre todo con una adecuada consideración del aspecto auditivo.

En cuanto a la implantación de modelos verdaderamente orientados a la interpretación, para nosotros resulta evidente, después de lo expuesto, que serán necesarios (y deberemos demandar y desarrollar) nuevos marcos docentes que les den pleno desarrollo. En particular en las enseñanzas artísticas superiores, deberíamos aprovechar el cambio que está en marcha para intentar avanzar en este camino.

3.4.4. Propuesta metodológica para el análisis auditivo

En el marco teórico ha sido puesto de manifiesto el papel esencial que juega la audición en el análisis musical dentro de una perspectiva actual (2.2.3). Asimismo, la atención a la audición sin pasar necesariamente por la escritura es mencionada por Marconi y Ferrari (2002) como uno de los requisitos para un método analítico útil en el ámbito didáctico. Asimismo, el desarrollo de la investigación preliminar sugiere que, a pesar de que la audición sea mencionada en programaciones y en las encuestas realizadas a los profesores, no existe una práctica generalizada y sistemática del análisis auditivo, en el sentido de *aquel análisis que se realiza sin partitura y se basa en el reconocimiento auditivo de materiales analíticamente relevantes*. Es decir, la herramienta que proponemos no se trata de una ejemplificación sonora de elementos analíticos trabajados sobre la partitura, ni siquiera de una audición previa al análisis como toma de contacto con la obra, sino de una actividad organizada y sistemática de identificación auditiva de aquellos elementos de la estructura musical (forma, armonía, etc.) que simplifiquen y den un marco significativo al análisis posterior. Como ya hemos señalado, proponemos el uso de una nueva herramienta metodológica que ayude a relacionar más explícitamente la audición con el análisis, el hecho sonoro con la interpretación que le da el analista, muy especialmente en el periodo de formación en Análisis. Por lo tanto, hemos desarrollado nuestra propuesta de uso del “análisis auditivo” en el aula de Análisis, si bien podría ser exportada fácilmente a otras materias de la educación musical.

La noción de “análisis auditivo” parte de la base de que los principales elementos que configurar la forma musical son reconocibles auditivamente, y de que un entrenamiento adecuado puede desarrollar esta capacidad. El alumnado de conservatorio (especialmente en enseñanzas superiores) posee un entrenamiento muy específico en reconocer determinados aspectos de la forma pero a) a menudo no es capaz de explicitarlo y sistematizarlo y b) no ha desarrollado esta capacidad en otros aspectos de la forma. La metodología que proponemos pretende abordar estos dos aspectos del problema, y puede implantarse tanto en alumnos sin ninguna experiencia analítica (como los del estudio que describimos en 3.5.3 como en alumnos con mayor experiencia, capacidad auditiva y conocimientos).

Definimos el “análisis auditivo” como *una actividad pedagógica de grupo guiada por el profesor en la cual se analiza una obra musical a partir de la audición y no de la partitura*, cambiando por lo tanto el enfoque tradicional sobre ésta. Dentro del Modelo general de análisis de partituras (3.4.2) se encuentra por lo tanto, el análisis auditivo como parte de la “fase de conocimiento de la obra”, y por tanto, proponemos para la clase tradicional de AM el desarrollo de esta herramienta de una manera integrada con el resto de actividades de aprendizaje en el aula de Análisis Musical, lo que consideramos pedagógicamente óptimo, si bien también puede impartirse como técnica independiente.

Este tipo de actividad no parece tener apenas implantación en los CCSSMEE de nuestro país, probablemente por la tradicional dependencia de la partitura en la formación de

los músicos clásicos, pero sin embargo se observa una mayor atención a la audición en la Enseñanza general, como en la formación de los maestros, en la que llega a ser una asignatura independiente²⁰⁴, o bien en Enseñanza Secundaria²⁰⁵, con la reciente implantación de las asignaturas Análisis Musical I y II en el Bachillerato Artístico. Sin embargo, estas actividades están en general enfocadas a la llamada “Apreciación Musical” (Aguilar, 1999) o reconocimiento de estilos en general, o de determinadas características primarias (compás, instrumentación, etc.), más que a una exploración analítica sistemática, y sus documentos didácticos suelen tomar la forma de “Guía de Audición”, más que de esquema analítico. Asimismo, es una actividad necesaria en el análisis orientado a músicas de tradición oral (Álamo y Lucas, 2001) o contemporánea (Igoa, 2007). Nuestra propuesta metodológica pretende trasplantar estas ideas al aula de Análisis en la enseñanza profesionalizadora (de grado medio o superior), de una manera sistemática.

La propuesta didáctica es en realidad bastante simple y puede ser implementada de manera muy sencilla, sin requerir una gran preparación previa por parte del profesor, y puede ser adaptada a distintas situaciones docentes, como tarea auxiliar al análisis de partituras o incluso sustituyéndolo. La idea principal consiste en establecer un marco común de trabajo en grupo que permita exponer y sistematizar todos aquellos aspectos musicales analíticamente relevantes que pueden ser reconocidos auditivamente por los alumnos como grupo. Es decir, pretendemos revelar lo que el “oído colectivo” del grupo de alumnos reconoce, integrando las diversas capacidades de reconocimiento auditivo que tengan los individuos. Como tal actividad de aula, se distingue claramente tanto de la “audición activa” como del “dictado musical”. La actividad plenamente analítica nace del concepto de forma musical, definida como “modo de interacción de los planos armónicos, melódicos y de textura” (ver 3.4.2 y Anexo I, cap. 2). Es decir, en vez de usar la audición para ejemplificar patrones formales y géneros previamente teorizados (las tradicionales “formas musicales”), el análisis auditivo busca individualizar cada obra, mostrando su particular forma de organización, que posteriormente puede ser comparados con los modelos o patrones formales propias de la tradición de un género o estilo determinado. La metodología básica es partir de percepciones muy concretas y básicas, que paulatinamente se van organizando temporalmente y cristalizando en un esquema formal.

1. Objetivos

- Desarrollar las capacidades de reconocimiento auditivo de elementos analíticamente relevantes (armónicos, melódicos, de textura y formales)
- Verbalizar, sistematizar y organizar los elementos reconocidos por los individuos bajo el concepto de forma como “interrelación de los aspectos armónicos, melódicos y de textura”
- Generar un vocabulario analítico directamente relacionado con la percepción sonora.
- Organizar los elementos percibidos en esquemas formales que sirvan para mostrar las características individuales de las obras o fragmentos trabajados.

²⁰⁴ Un ejemplo: Asignatura *Audición musical y su didáctica*, impartida en los antiguos estudios de Magisterio en la Universidad de Almería (Vargas Liñán, 2004).

²⁰⁵ Con recursos como el sistema GPL ‘Orchestra’, disponible a través del portal “Averroes” de la Junta de Andalucía. (*La audición como herramienta de análisis de la Historia de la Música*).

- Relacionar, a posteriori, dichos esquemas formales con los patrones formales propios de determinados géneros o estilos.

2. Contenidos

En principio, los contenidos o elementos musicales que pretendemos reconocer dependen de la obra en sí, que es la que proporciona el verdadero guión de la actividad, siempre desarrollada bajo la guía discreta del profesor. Por lo tanto, en cada caso el profesor orienta la percepción de elementos musicales en función de dos criterios:

- Estar dentro de las capacidades perceptivas de los alumnos que conforman el grupo (lo que no es perceptible se deja fuera)
- Ser elementos estructuradores de las articulaciones formales a nivel melódico, armónico o de textura (el reconocimiento melódico-rítmico en el estilo del dictado musical se deja fuera)

Precisamente una de las competencias a desarrollar es la de discernir qué es o no relevante para el reconocimiento formal a nivel auditivo, lo que luego influirá también en el análisis con partitura. Con carácter general, y aplicándolo al repertorio tonal habitual en Análisis General, dentro de estos elementos pueden estar²⁰⁶:

- Melodía: articulaciones melódicas a distintos niveles (motivo, semifrase, frase), elementos motivicos característicos, similitud o contraste de elementos melódicos
- Armonía: cadencias, pedales, cambio de región, cambio de modo
- Textura: contrastes de instrumentación, articulaciones generales de la textura, cambio de patrón rítmico, cambios en el ritmo de superficie

3. Metodología, recursos y materiales didácticos

Los objetivos y contenidos indicados pueden ser desarrollados de muy diversa manera. Siempre que se mantengan los mismos principios, el análisis auditivo podrá servir su propósito. A continuación nosotros expondremos la metodología y materiales que utilizamos en las clases de Análisis en el CSMC, así como en cursos monográficos sobre el tema.

Preparación previa y materiales didácticos

La selección de la obra o fragmento a analizar depende enteramente del propósito del profesor y las características del grupo. Entendemos en principio que cualquier obra podría ser trabajada con cualquier grupo, pero no al mismo nivel de profundidad. Si es importante tener en cuenta la duración de la obra o fragmento en la versión que se escoja, puesto que entendemos que una buena sesión de trabajo incluirá al menos 5 audiciones de la obra con tiempos intermedios para trabajo individual y/o puesta en común. En principio no hay problema en dividir la actividad en dos sesiones de clase, siempre que se conserve el material que se ha puesto en común.

El desarrollo de la sesión de trabajo es crucial en una actividad grupal y activa como esta. A fin de poder poner en común los elementos reconocidos y situarlo en el momento apropiado de la música, es necesario tener una guía visual que defina un marco temporal

²⁰⁶ El uso que damos a los conceptos que siguen puede comprobarse en Molina y Roca, 2006.

sin revelar los detalles de la partitura. En principio, cualquier sistema podría funcionar, hemos implementado en nuestras clases una variante del sistema de “letras-guía” habituales en las partituras de cámara u orquestales. En este caso, el profesor establece antes de la sesión de trabajo una serie de puntos de articulación en la obra, y las marca alfabéticamente como se muestra en las Figuras 98-100 con lo que denominamos “letras-guía”. El criterio para establecer estas marcas de análisis puede variar según el propósito de la sesión y las características de la obra. Por ejemplo, en una obra larga se podrán marcar únicamente secciones o subsecciones, mientras que en una más corta se podría llegar a niveles inferiores, como el de frase o semifrase (nunca más debajo de este nivel para no confundir la tarea con el dictado musical). El profesor es el único que tiene la partitura con las marcas indicadas.

A partir de estos indicadores formales, hemos probado dos tipos de materiales:

- Ficha I: En los casos generales, y sobre todo para la iniciación en esta técnica, utilizamos una ficha de trabajo de análisis auditivo similar a esta:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
Comentario (opcional):																					

Figura 94: Ficha de trabajo I para el análisis auditivo. En la primera fila se muestran las letras-guía

- 1) En la fila superior se hayan situadas las letras-guía coincidiendo con la segmentación de la obra preparada por el profesor. El profesor irá diciendo las letras a medida que suena la obra.
 - 2) En la primera área libre los alumnos deberán anotar todos aquellos detalles que sean capaz de escuchar al tiempo que suena la música. Se puede utilizar cualquier terminología, signos o simbología que se desee. La función de esta área es la de recopilar datos en tiempo real y será diferente en cada alumno
 - 3) La banda central sirve para sistematizar los datos recogidos en tiempo real en un esquema formal según la metodología recogida en Anexo I, cap. 2, que debe ser elaborado paulatinamente en el curso de la sesión de trabajo (o, en su caso, de evaluación. Este esquema formal no deberá tener necesariamente en cuenta las letras-guía superiores, y deberá ser el mismo o muy similar en todos los alumnos del grupo.
 - 4) La parte inferior está destinada al comentario verbal sobre la obra analizada, realizado con posterioridad al esquema formal, de la forma que desarrollaremos más abajo.
- Ficha II: En determinados casos nos interesa poder recoger con más detalle aspectos de la textura, especialmente en obras de naturaleza

contrapuntística, y en este caso situamos los indicadores formales sobre un sistema de pentagramas en blanco similar a este:

Figura 95 muestra una ficha de trabajo para el análisis auditivo de la Fuga XXI en Sib M de "El Clave bien Temperado" de J. S. Bach. La ficha está organizada en seis sistemas de pentagramas musicales (treble y bass clef) en blanco. Cada sistema comienza con un número de compase y una letra que indica el punto de partida del análisis:

- Sistema 1: Comienza en el compase 1, con la letra **A** en el primer pentagrama y la letra **B** en el octavo pentagrama.
- Sistema 2: Comienza en el compase 9, con la letra **C** en el primer pentagrama y la letra **D** en el octavo pentagrama.
- Sistema 3: Comienza en el compase 17, con la letra **E** en el primer pentagrama y la letra **F** en el octavo pentagrama.
- Sistema 4: Comienza en el compase 26, con la letra **G** en el primer pentagrama y la letra **H** en el octavo pentagrama.
- Sistema 5: Comienza en el compase 35, con la letra **I** en el primer pentagrama, la letra **J** en el tercer pentagrama y la letra **K** en el octavo pentagrama.
- Sistema 6: Comienza en el compase 43, con la letra **L** en el primer pentagrama.

Figura 95: Ficha de trabajo II para el análisis auditivo correspondiente a la Fuga XXI en Sib M de "El Clave bien Temperado" de J. S. Bach. Las letras guía se indican sobre una doble pauta en blanco.

- 1) En este caso se indica el número de compases, de manera que se pueden recoger más exactamente las articulaciones melódicas, como por ejemplo la entrada del sujeto de una fuga, o el modelo de una progresión
- 2) Además, se puede señalar en qué voz de la textura aparece cada elemento, diferenciando cuando aparece el sujeto en voz superior, intermedia o inferior.
- 3) En todo caso, debe evitarse la transcripción de melodías o acompañamientos

Desarrollo de sesión de trabajo (Ficha I):

Se entrega a cada alumno una ficha correspondiente a la obra o fragmento a analizar y asimismo se reproducen las letras-guía en la pizarra (o bien se proyecta la ficha sobre la pantalla en caso de disponer de pizarra digital interactiva). Se explica brevemente en qué consiste la actividad (en el caso de ser la primera vez que se realiza) y se realiza una

primera audición sin indicación alguna, a fin de que los alumnos tomen contacto no mediatizado con la obra. A continuación el profesor vuelve a poner la obra, diciendo esta vez las letras que corresponden a las marcas formales en el momento apropiado de la audición. Los alumnos deberán mientras tanto hacer anotaciones en la parte superior de la Ficha de cualquier aspecto analítico que puedan reconocer: repeticiones de elementos, contrastes, paradas cambios de carácter, cadencias, etc. Este tipo de anotaciones serán especialmente informales en las primeras sesiones de trabajo pero deberán ser más específicas y sistemáticas con el tiempo.

A continuación se realiza una primera puesta en común. Es muy importante que en esta fase participen por igual todos los alumnos del grupo, y que se intente más bien recoger percepciones individuales (dónde hay un cambio, dónde se repite algo, qué cambia en este momento, etc.) que debatir sobre problemas analíticos más profundos (como puede ser la función de un elemento en el conjunto o la forma musical o estilo a los que debe ser adscrita la obra). Por lo tanto, establecemos las siguientes reglas:

- cada alumno interviene por riguroso turno (si bien los demás pueden comentar la contribución del alumnos), refiriéndose siempre a alguna de las marcas de ensayo
- se deben dar informaciones muy concretas y concisas, referidas en la medida de lo posible a un punto o fragmento concreto de la audición
- se debe partir de lo obvio, de aquello que no ofrece ninguna duda (por ejemplo: acaba en cadencia perfecta, o: en la letra D calla la melodía y queda solo el acompañamiento), dejando cualquier duda para más adelante
- no se deben dar las indicaciones cronológicamente, sino estructuralmente; lo más importante antes que lo primero que se oye
- se deben combinar elementos melódicos, armónicos y de textura, evitando hablar sólo de uno de estos aspectos

A medida que cada intervención va aportando un dato concreto y corroborado por el grupo, el profesor va recogiendo sobre la pizarra, distribuyéndolo según la organización de un Esquema formal (ver 3.4.2).

Cuando el profesor observa que empieza a haber más dudas que certezas, se repite el proceso: una nueva audición con enunciación de las marcas formales y un nuevo proceso de puesta en común. En caso necesario se puede hacer una audición parcial de un fragmento para solucionar alguna duda, opcionalmente con apoyo del piano o del canto de los alumnos.

Poco a poco deberán irse integrando todos los elementos en el Esquema formal de la pizarra, que necesariamente recogerá, al menos (3.4.2):

- las principales articulaciones melódico-formales, al menos en dos niveles, con identificación de los principales elementos motivicos
- las principales articulaciones armónico formales, indicando al menos cadencias, regiones y pedales
- los principales aspectos de la textura que articulan la forma (patrones rítmicos, variaciones en el ritmo de superficie, instrumentación, etc.)

Desarrollo de la sesión de trabajo (Ficha II)

El trabajo con la ficha II (especialmente apto para texturas contrapuntísticas) es en general igual que con la Ficha I, con las siguientes matizaciones:

- La ficha II está compaseada, por lo que hay que asegurar que desde el primer momento todos los alumnos perciben correctamente el compás.
- Se hace especial hincapié en la aparición de elementos contrapuntísticos reconocibles en cualquiera de las voces de la textura
- Se pueden indicar células, progresiones, de una manera mucho más precisa
- En todo caso, paralelamente a las indicaciones sobre la pauta en blanco se realiza un esquema formal similar al ya señalado con la ficha I.

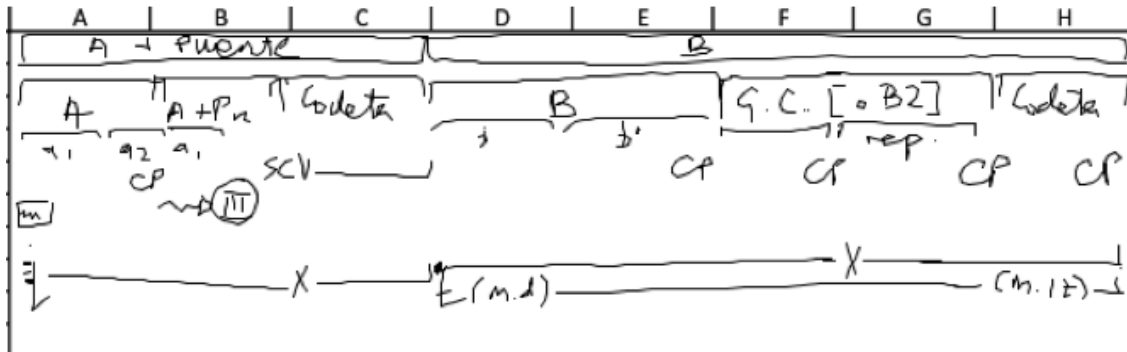


Fig. 96. Anotaciones realizadas durante una sesión de análisis auditivo (W. A. Mozart: Sonata para piano K 310 en La m, 1º movimiento, Exposición) sobre una pizarra digital interactiva. Captura de pantalla del programa "Interwrite Workspace" de la pizarra digital Interwrite. En la parte superior se ven las letras-guía y debajo los niveles melódico-formales (subsección, frase y semifrase), aspectos armónico-formales (regiones, cadencias y pedales) y aspectos de textura (ritmo de superficie)

Final de la actividad

Para la siguiente sesión de trabajo, el profesor o los alumnos preparan un esquema formal en limpio que resuma todo el trabajo realizado, y se realiza una última actividad observando el esquema. Seguidamente vemos un ejemplo:

Letra-guía	A-B	C-G	D-H	E-I	F-J	K-L	M-N	O	P	Q	R	S	T	U	
Secc	Estribillo				Copia				Estribillo sin repeticiones				Grupo cadencial		
Subsecc.	:A:		:A':				:B:		:B':		Repetición literal del estribillo sin signos de repetición				
Fr	Des		A'												
Sfr	a1	a2	a'	Cod.	a1	a2	a2'	Cod.	b1	b1'	a'	b1''	GC1	GC1	GC2
Cad./Ped	CP		SC	V	CP	CP	I	CP	CP						
Reg.	<I>	--><V>	--<I>					<Im>	--><Vm>	--><Im>					
Modo	M				m				M						
R. S.	♪		♪		♪		♪		♪		♪		♪		

Fig. 97. Esquema formal resumen del trabajo de análisis auditivo (W. A. Mozart: Sonatina Vienesa nº 2: Rondo)

Una vez conceptualizada la forma a partir de los elementos reconocidos auditivamente, damos paso a la verbalización de las conclusiones alcanzadas (ver 3.4.2, donde se que muestra el proceso global de análisis, según nuestro Modelo didáctico de análisis de partituras) mediante un comentario escrito o redactado. Lo esencial en este trabajo es pasar del simple reconocimiento a la interpretación, para lo que es esencial relacionar el análisis realizado con los conocimientos que se posean sobre obras del mismo estilo, género o época, es decir, relacionar este análisis concreto con el contexto. También esta tarea se puede hacer de muchas maneras, y se debe adaptar a las características del

alumnado y al propósito del profesor, pero en líneas generales proponemos varios focos de atención:

- Adscribir la obra analizada al patrón formal (forma musical) más adecuado, o bien a una combinación de varios patrones formales.
- Comentar las posibles divergencias o características especiales que pueda tener la obra analizada con respecto al o a los patrones formales enunciados, en sus aspectos armónicos, melódicos o de textura
- Describir cómo la textura contribuye a articular la forma
- Adscribir la obra a un estilo y época, refiriéndose explícitamente a los aspectos analizados que lo revelan

A continuación puede darse por concluido el trabajo con la obra, o bien pueden plantearse los aspectos más interesantes a analizar en la obra para pasar al análisis sobre la partitura. En este caso, la tarea inicial a realizar por parte de los alumnos consistirá en indicar todos los aspectos del esquema en la partitura.

4. Evaluación del progreso del alumnado

La actividad es esencialmente grupal y participativa, y podemos aplicar distintos procedimientos de evaluación. Los criterios principales corresponden a los objetivos. El alumno debe ser capaz de:

- Reconocer auditivamente de elementos analíticamente relevantes (armónicos, melódicos, de textura y formales)
- Organizar dicha información en un esquema formal bien estructurado que describa visualmente la forma musical
- Describir oralmente o por escrito las conclusiones alcanzadas en el análisis auditivo, utilizando un vocabulario adecuado
- Poner en relación lo analizado con el contexto propia del estilo, género y época de la obra

Herramientas de evaluación del análisis auditivo realizado en grupo

- Durante el desarrollo de la sesión de trabajo:
 - Ser capaz de aportar datos correctos según las condiciones solicitadas
 - Aportar datos complementarios a las intervenciones de los compañeros
 - Estructurar estos datos en el esquema que se va elaborando sobre la pizarra
- Con posterioridad a la sesión de trabajo
 - Poner en limpio y realizar el esquema formal de la obra
 - Trasladar a la partitura los elementos del esquema formal
 - Realizar un comentario escrito, según las pautas dadas
 - Revisar los comentarios escritos por los compañeros

Evaluación del análisis auditivo individual

Después de haber realizado varios análisis individuales puede realizarse una prueba objetiva de tipo examen con las características genéricas de las sesiones colectivas, pero en la que cada alumno realizará individualmente el proceso. El desarrollo de este examen será:

- El profesor realizará el material de preparación de la misma manera que en las sesiones colectivas
- Se entrega una ficha a cada alumno sin reproducir las letras-guía en la pizarra.
- Entre cada audición se dejan 5 minutos a los alumnos para que ordenen sus ideas y vayan organizando sus esquemas
- Se escuchará la obra al menos 5 veces
- Al final, los alumnos dispondrán de 10-15 minutos para la puesta en limpio y la redacción del comentario
- La duración total del examen oscilará entre 45 minutos y una hora.

3.4.5. Propuesta metodológica para una asignatura optativa de “Análisis orientado a la Interpretación”

En el apartado 3.4.3 hemos expuesto nuestro Modelo didáctico para el AOI. Todo modelo puede ser desarrollado de muy diversas maneras, según el contexto curricular, de centro, del docente, del alumnado, etc. Asimismo, en el apartado 2.3 hemos desarrollado las condiciones curriculares en las que se desarrolla la implantación de las enseñanzas musicales superiores en la LOGSE en España, quedando patente que ninguna Comunidad Autónoma ha implantado, al menos en su catálogo de asignaturas obligatorias, el AOI como asignatura independiente. Por lo tanto, dentro del contexto estudiado en esta Tesis Doctoral, sólo existen dos posibilidades de implantación del AOI:

- Como contenidos y actividades dentro de algunas de las asignaturas de Análisis General o Análisis de la Música Contemporánea
- Como asignatura optativa

El examen de las Programaciones didácticas, así como la encuesta realizada al profesorado de Análisis de los CSSMMEE abordados en la Fase 1 de la investigación (resultados en 4.1 y 4.2) apuntan a que el AOI ha sido muy poco o nada implantando dentro de las clases de AM, lo que no tiene nada de sorprendente, puesto que los requerimientos que hemos expuesto en el Modelo didáctico para AOI son muy difícilmente adaptables a una asignaturas de las características del Análisis General. Asimismo, dentro del catálogo de optativas desarrolladas por los CCSSMMEE en este periodo no se encuentran más asignaturas de AOI que la que vamos a exponer a continuación.

La asignatura “Análisis orientado a la Interpretación”, se oferta por el CSMC en su sede de Gran Canaria a partir del curso 2006-2007 a partir de nuestra iniciativa, debidamente aprobada por el Departamento dentro del procedimiento que dicta la Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos el 23 de junio de 2004 *por la que se establece el procedimiento para la autorización de las asignaturas optativas del grado superior de las enseñanzas de Música*. Como tal se incluyó en la Resolución de la misma Dirección General de 6 de junio de 2005 *por la que se autorizan las asignaturas optativas a ofertar en el CSMC a partir del curso académico 2005-2006* y ha sido implantada en todos los cursos en los que la demanda de alumnos lo ha justificado.

En el Anexo I de dicha Resolución se la define como adscrita al Departamento de Composición, con 4,5 créditos (1,5 horas semanales de clase) y una relación profesor/alumnos mínima de 5 y máxima de 8. En la justificación de la asignatura se puede leer (las negritas que añadimos dan fe de que la propuesta tiene en cuenta, ya en 2004, las carencias de la formación analítica tradicional que pretendíamos abordar en la asignatura):

La materia de Análisis, en general, es una de las grandes novedades del plan de estudios LOGSE en cuanto a la enseñanza superior. Los currículos actualmente vigentes así lo reconocen y establecen tanto mediante la inclusión de las asignaturas específicas correspondientes en el Grado Medio y Superior, así como mediante la inclusión de contenidos específicos en la mayor parte de las asignaturas en los tres Grados (Lenguaje Musical,

Instrumentos, Clases Colectivas de instrumento, Música de Cámara, Armonía, Fundamentos de Composición, etc. La expansión de este área de conocimiento, novedosa en nuestro sistema educativo, pero con una tradición ya larga en muchos otros países, es tal en términos cuantitativos y cualitativos, que podemos afirmar que el análisis es una herramienta que es hoy en día, y lo será aún más en el futuro, indispensable para todo el profesorado musical.

Sin embargo, el currículo actual de Superior, solamente contempla, para los alumnos de instrumento y pedagogía, un único curso de Análisis, y además en el segundo curso, por lo que ha sido impartido por primera vez en el curso 2003-04. (...)

*Estas circunstancias motivan que apenas se puedan atender a aspectos fundamentales para el alumnado de las especialidades de Interpretación y Pedagogía Instrumental, lo que justifica la oferta de **una asignatura de Análisis complementaria al único curso actual.***

*Por otro lado, el enfoque tradicional del Análisis ha probado ser muy efectivo para su aplicación a la enseñanza de la composición, y de la musicología comparada, pero se detecta que deja algo que desear para los estudiantes de Interpretación y Pedagogía Instrumental. Esto no es de extrañar, ya que el análisis formalista tradicional considera la obra como un “producto” inmutable y encarnado en una partitura, y al intérprete como un mero reproductor que en el mejor de los casos debería ser fiel al original. Mirado de esta manera, el análisis musical es un análisis de textos (comparado al análisis literario), centrado en el autor y en el proceso de composición de la obra. Sin embargo, **la labor del intérprete, sin olvidar el texto en el que se basa, está más bien orientada hacia su propio “proceso” y hacia el oyente.***

*Por lo tanto, para el intérprete la partitura, más que un texto es un “guión” en el que basar su interpretación. Estas dicotomías “producto-proceso” y “texto-guión” dan lugar a un **muy fecundo campo de investigación analítica que es el Análisis orientado a la Interpretación**, a partir de textos como “Musical Structure and Performance” de W. Berry, y bajo el apadrinamiento de autores tan reconocidos como Nicholas Cook (“Analyzing Performance, and Performing Analysis”). Esta nueva corriente tiene como puntos principales de interés:*

- ***La multidisciplinariedad**, al combinar los elementos del análisis formalista con consideraciones musicológicas, de la expresión corporal del intérprete, la relación de la obra dentro del repertorio, el análisis de audiciones, el enfoque etnográfico (escuchar la voz del intérprete o del oyente y no sólo atender al texto del compositor), etc.*
- *Al contrario del análisis y la musicología tradicional, que se centran en la música como “producto” (la “obra” musical, eterna e inmutable), el análisis orientado a la interpretación, sin olvidar la importancia del texto, tiene en cuenta **la música como “proceso”** (Cook, 2001b), como resultado de la realización concreta. Así, el intérprete, más que un “medium” entre el consagrado compositor y el público, es un coparticipante del hecho musical.*
- *El **hecho auditivo** es esencial para este tipo de análisis, por ejemplo comparando diversas interpretaciones o bien trabajando sobre la propia interpretación del alumno*
- *El análisis tradicional trata la obra como un “**texto**” a analizar, a la manera de un análisis literario, el análisis de la interpretación lo ve más bien como un “**guión**” a realizar, con todas las posibilidades que esto implica, siguiendo así las más recientes corrientes de interpretación en el mundo del teatro (Cook, 2001b).*

Por último, y para terminar esta presentación, diremos que este curso se realizó una reunión interdisciplinaria de Análisis entre los Departamentos de Piano y Composición en el transcurso de la cual los alumnos de Piano presentaban los análisis de las obras que interpretan, seguido de lo cual se establecía un coloquio sobre las relaciones de su análisis con la interpretación, las posibles carencias del método o la orientación analítica empleada, el papel que el análisis pueda para el intérprete, etc. Esta fructífera sesión de trabajo nos terminó de persuadir de que la oferta de esta asignatura, de carácter eminentemente práctico y centrada en el trabajo analítico sobre las obras del repertorio de los alumnos, era necesaria.

La asignatura fue desarrollada en la Programación Didáctica que figura en el Anexo III (formulación retocada del curso 2011-2012) y supone una implementación práctica (necesariamente parcial y adaptada al contexto educativo) del Modelo didáctico para el análisis orientado a la interpretación que presentamos en 3.4.3.

MODELO DIDÁCTICO	IMPLEMENTACIÓN EN LA ASIGNATURA OPTATIVA
Análisis de la estructura	Todas las técnicas analíticas trabajadas en la asignatura obligatoria de Análisis pueden ser incorporadas y canalizadas en las tutorías previas a cada sesión de trabajo.
Análisis de las prácticas interpretativas y del estilo	El alumno aporta su conocimiento y experiencia interpretativa, con el apoyo del profesor de instrumento, con el que ha trabajado o está trabajando la obra
Análisis del significado	Opcional. En el trabajo previo de la obra se introducen, cuando es posible y aplicable, el estudio de los tópicos
Análisis de interpretaciones comerciales	Opcional. Los alumnos pueden aportar, en las tutorías previas y en las sesiones de trabajo, grabaciones de audio o video de interpretaciones de la obra para aportar temas de discusión
Análisis de la interpretación de los propios alumnos	Este es el núcleo de la asignatura. Cada obra se trabaja en dos sesiones, en las que se presentan y discuten en grupo el análisis y las opciones interpretativas
Estudio del proceso de construcción de la interpretación	El desarrollo de las sesiones de trabajo supone implícitamente una contribución a este proceso, si bien no constituye propiamente un estudio <i>per se</i> .

Tabla 24: Implementación práctica del Modelo didáctico de Análisis orientado a la interpretación en la asignatura optativa

Contexto de la asignatura

La asignatura se oferta a todo el alumnado del Centro, por lo que es posible que la elijan alumnos de 1º curso (que aún no han cursado Análisis como asignatura obligatoria, si bien pueden haberlo cursado en Grado Medio), 2º curso (que simultanean la asignatura obligatoria de Análisis con la optativa) o 3º y 4º, así como en ocasiones alumnos de Composición, que tienen un contacto mucho más prolongado con el análisis musical en el plan de estudios del Centro. Si bien podría ser discutible si ésta es pedagógicamente la mejor opción, en la práctica no cabe otra dado el moderado número de alumnos en el CSMC por sede. En nuestra opinión, el compromiso con la asignatura y el interés puesto por el alumno influye más en el resultado de la asignatura que el nivel previo de estudios formales de Análisis. El nivel previo de análisis es una de las variables dependientes que manejamos en nuestro estudio.

Objetivos (recogidos en la Programación Didáctica)

- *Entender el análisis como una actividad plenamente ligada al hecho musical sonoro y a la transmisión musical realizada por el intérprete*
- *Extraer del texto-guion musical aquellas características significativas para el análisis*
- *Entender y aplicar el concepto de música como "proceso", en el que el intérprete toma las riendas, de manera consciente e informada, del hecho musical*
- *Aplicar el análisis a la práctica instrumental y docente*
- *Conocer y utilizar diversos enfoques analíticos, centrados en lo que atañe a conseguir una interpretación más satisfactoria*

Contenidos (recogidos en la Programación Didáctica)

- *Técnicas analíticas específicas para la interpretación*
 - *Repaso de aquellos elementos del análisis formalista (armonía, melodía, forma), que puedan ayudar a una mejor comprensión musical*
 - *Análisis del estilo y de la estructura rítmica*
 - *Textura musical*
 - *Procesos de crecimiento*
 - *Síntesis analítica*

- Análisis auditivo
-
- *Aplicaciones instrumentales del análisis:*
 - Análisis comparativo de diferentes interpretaciones de obras
 - Análisis de obras del propio repertorio
 - Discusión de las elecciones interpretativas de los alumnos, desde un punto de vista analítico

Metodología:

Actividades de aprendizaje (recogidas en la Programación Didáctica)

- **Análisis conjunto de las obras del repertorio:** Los puntos de vista podrán ser variados, desde enfoques formalistas, encuadre de la obra dentro de su época de creación y del momento vital del autor, consideraciones técnicas de la interpretación, síntesis analítica, análisis del estilo, etc.
- **Exposición oral de análisis:** El alumno, previamente a la discusión en clase de una obra de su repertorio, preparará un primer análisis de la misma que expondrá al grupo, a fin de servir de punto de partida al trabajo en común.
- **Análisis de grabaciones:** Se escucharán y comentarán, a la luz del conocimiento alcanzado en el análisis, diversas versiones de las obras. También se podrá hacer análisis por escrito de variantes interpretativas
- **Ejecuciones comentadas:** El o los alumnos realizarán su propia interpretación, que será comentada por todo el grupo a la luz del análisis realizado.
- **Discusión sobre libros o estudios relacionados con el análisis orientado a la interpretación:** a tal fin, y dado que la mayor parte de estudios relacionados con la disciplina están en lenguas extranjeras, se podrá valorar la presentación de trabajos que previamente hayan sido traducidos por el alumnado y/o el profesorado. En todas estas actividades se fomentará expresamente la participación del profesorado de instrumento. Sus consideraciones sobre propiedad estilística, opciones interpretativas, etc. son del máximo interés para la asignatura. Las conclusiones a las que se pueda llegar en la asignatura serán en todo momento consideradas puntos de vista complementarios (y no excluyentes) de los propios de la enseñanza instrumental, sea individual o colectiva.

El formato de clases y la secuenciación ha ido perfeccionándose con cada curso, y en su última versión consiste básicamente en

- Fase de contacto con la asignatura: las primeras sesiones de trabajo del curso consisten en una toma de contacto con el concepto y metodología propia del análisis orientado a la interpretación, a través de discusiones conjuntas y lectura de artículos relacionados con la materia. Los conceptos básicos a trabajar son:
 - Repaso y puesta en común de técnicas básicas de análisis de la estructura, especialmente de las técnicas de síntesis analítica
 - Modelo didáctico para el AOI, según Roca (2011)
 - Historia del desarrollo de técnicas analíticas durante el siglo XX
 - Escuelas interpretativas del s. XX, según Stenzl (1995)
 - Análisis para la interpretación (prescriptivo) y análisis de interpretaciones (descriptivo), según Rink 2006b)
 - La partitura como “texto” o como “guión”, según Cook (2001b)
- Fase de trabajo en grupo sobre el repertorio individual de los alumnos. En la siguiente tabla se detallan todas las fases del trabajo, con la participación de cada uno de los agentes (alumno – profesor – grupo). Cada alumno debe presentar al menos 2 obras durante el curso, según el siguiente desarrollo:

	Alumno	Profesor	Grupo
I. Elección de repertorio	Propone	Acuerda. Condiciones: obras del repertorio actual o reciente del alumno, en clases de instrumento individual o colectiva. El alumno debe dominar técnicamente la obra. Estilo libre. Se deben trabajar al menos dos obras durante el curso (una por cuatrimestre)	
II. Tutoría previa	Busca información sobre el contexto histórico-estilístico. Propone un primer análisis basado en las herramientas que conoce o maneja	Prepara la obra previamente. Busca bibliografía y/o versiones. Revisa las aportaciones del alumno. Propone criterios para preparar una presentación ante el grupo	
III. Sesión contacto. Presentación de la obra (45')	A) Exposición oral/audiovisual. (15'). Impresión materiales necesarios (partitura, materiales de análisis, etc)	B2) Evaluación de la presentación. Información complementaria.	B1) Debate sobre la presentación. Dudas, críticas.
	C1) interpretación de la obra. [opcional: C2) audición de versiones]	Debate posterior	
		D) Síntesis. Propuesta de trabajo para la siguiente sesión.	
IV. Sesión de ampliación (45')	Interpretación de la obra aplicando las ideas trabajadas en la sesión de contacto a toda la obra	Debate sobre alternativas de interpretación Valoración y contraste sobre la evolución de la interpretación	
V. Elaboración de la memoria	La redacta y la presenta	Fija la estructura según las fases II-IV. Se debe recoger el contenido de cada sesión de trabajo y los materiales elaborados en Anexo	

Tabla 25. Desarrollo de la fase de trabajo en grupo sobre el repertorio individual del alumno, por cada obra de cada alumno (se deben presentar al menos 2 obras por curso)

Evaluación

La evaluación del trabajo de los alumnos se realiza mediante tres instrumentos:

- Observación de la participación en las discusiones en grupo
- Trabajo con al menos 2 obras propias, según el desarrollo de la Tabla 25
- Realización y entrega de una memoria sobre cada una de las obras trabajadas²⁰⁷. Estas memorias debían recoger la siguiente información:
 - Descripción de cada sesión de trabajo (preparación previa, tutorización, sesión de contacto y sesión de ampliación)
 - Información contextual sobre la obra trabajada
 - Materiales analíticos desarrollados a lo largo del proceso

²⁰⁷ El análisis de dichas memorias es uno de los aspectos esenciales de nuestra investigación.

- Descripción de la intervención realizada en clase sobre la interpretación de la obra
- Bibliografía utilizada (en su caso)

A fin de ofrecer datos empíricos sobre el desarrollo de esta propuesta metodológica, en el apartado 4.4 describiremos con mayor detalle la impartición del Análisis orientado a la interpretación durante el curso 2010-2011.

3.5. Instrumentos de recogida de datos

El desarrollo de la investigación nos ha llevado a utilizar varios instrumentos de recogida de datos, según las dos Fases de la investigación:

Fase 1: Hemos estudiado la realidad de la docencia actual en el área de AM en los CCSSMMEE a través de 2 instrumentos.

- Análisis de las Programaciones Didácticas de AM
- Cuestionario dirigido al profesorado

Fase 2: Hemos estudiado la implantación de nuestras dos propuestas didácticas a través de 2 instrumentos

- Datos sobre el reconocimiento auditivo de elementos analíticos
- Dentro del análisis de la praxis en la asignatura AOI:
 - Narración autoetnográfica del profesor
 - Estudio de las memorias realizadas por los alumnos de “Análisis orientado a la interpretación”
 - Informe de evaluador externo

3.5.1. Análisis de Programaciones Didácticas del área de AM

A fin de realizar un primer acercamiento general a la realidad de la docencia del AM en los CCSSEEMM españoles, que nos permitiera identificar, al menos a priori, posibles lagunas en determinados aspectos de la formación de AM, nos planteamos realizar una recopilación y análisis de las programaciones didácticas del área en los últimos cursos de vigencia de la LOGSE en España. Si bien es evidente que no se pueden extraer conclusiones tajantes sobre la realidad de la docencia a partir de estos documentos básicos, creemos que estas programaciones revelan más por lo que omiten que por lo que dicen. Nuestra intención en esta Fase de la investigación es comprobar si se detectan en estos documentos (y, como se verá más adelante, en las encuestas a los profesores), los elementos y técnicas renovadoras de análisis descritas en 2.2. Creemos que, por lo general, la ausencia de mención de éstas con carácter generalizado apoya nuestra hipótesis formulada en 3.2.1 en el sentido de que la docencia del AM en los CCSSMEE se realiza principalmente con una visión más bien tradicionalista, lo que en todo caso no resultara sorprendente, dada la historia de la disciplina descrita en el apartado 2.3 de nuestro Marco Teórico.

Por lo tanto, nos ha interesado ver si se pueden observar los aspectos principales que forman parte de nuestros objetivos de investigación, y si estos aspectos mantienen una **coherencia** dentro de la programación (por ejemplo, si un determinado objetivo que puede corresponder a aspectos de interpretación se plasma en contenidos, metodología y evaluación). También la bibliografía que se aporta en muchas (no en todas) las programaciones da indicios de la orientación de la asignatura. En resumen, hemos reelaborado estos datos, esencialmente cualitativos, de manera cuantitativa, a fin de orientar inicialmente nuestra la investigación.

Es obligado señalar que no pretendemos sugerir que los objetivos, contenidos y actividades de corte más tradicional, que orientan la asignatura hacia el conocimiento de obras, lenguajes y técnicas compositivas por medios tradicionales más que hacia metodologías más explícitas y globales, no tengan un sitio en las asignaturas del área de AM. Bien al contrario, esta orientación es necesaria y viene avalada por una dilatada práctica didáctica. Nuestro objetivo, como queda dicho, es identificar áreas y orientaciones complementarias que podrían enriquecer la enseñanza del AM, y, sobre todo, hacerla más significativa en función del perfil del alumno y no, como nuestra experiencia nos sugiere, en función del perfil e intereses del profesor (que en España, como ya ha quedado señalado, suele ser un compositor).

La labor inicial de recopilación fue bastante ardua, ya que son muy raros los CCSS que publican de manera abierta este tipo de documentos, a pesar de que deberían ser considerados documentos públicos de consulta sencilla²⁰⁸. Por lo tanto, en la mayor parte de los casos se procedió a contactar con los Centros (a través fundamentalmente de las Jefaturas de Estudios), los Departamentos de Composición o bien directamente con los profesores responsables de éstas áreas. Los principales problemas observados fueron:

²⁰⁸ En este sentido, la implantación del EEES según la LOE parece haber acelerado un proceso antes incipiente en el que los Centros ofrecen cada vez más información de manera más abierta. Los datos que presentamos, como ya hemos señalado, corresponden al curso 2009-2010, último curso del plan LOGSE.

- Falta de homogeneidad en los procesos de obtención de Programaciones Didácticas
- En algún caso, (CSM de Navarra) se recibió respuesta en el sentido de que este tipo de información no se proporciona a miembros ajenos a la Comunidad Educativa
- En otros casos los propios profesores o Departamentos confesaban que las Programaciones se realizaban por obligación administrativa, pero no eran considerados documentos útiles ni se actualizaban
- La propia estructura de impartición de la asignatura, que es muy diferente entre CCAA e incluso entre centros
- Falta de homogeneidad de formatos y de contenidos. Frente a documentos muy trabajados y actualizados, encontramos otros descuidados en el fondo y la forma.

3.5.1.1. Descripción de la población y muestra

Los datos fueron recopilados durante el curso 2009-2010, último año antes de la implantación de los estudios superiores en Música según la LOE. Para ello se buscó principalmente en las páginas webs de los Centros, descargando las pocas Programaciones que estaban disponibles para el público, y recogiendo datos de contacto de los Centros, las Jefaturas de Estudios, los Departamentos competentes en la materia, y el profesorado, a fin de obtener más documentos

Basándonos en lo desarrollado en el apartado 1.3, los 21 Centros Superiores de Música españoles eran en aquel momento:

<i>Comunidad Autónoma</i>	<i>Currículo vigente</i>	<i>Denominación</i>
Asturias	MEC	CONSULPA
Canarias	MEC	CSMC (dos sedes)
Castilla/León	MEC	CSM Salamanca
Extremadura	MEC	CSM Badajoz
País Vasco	MEC	Musikene
Cataluña	Propio	ESMUC, Liceo
Madrid	Propio	RCSMM
Galicia	Propio	CSM A Coruña, CSM Vigo
Valencia	Propio	CSM Valencia, CSM Alicante, CSM Castellón
Murcia	Propio	CSM Murcia
Andalucía	Propio	RCSM Sevilla, CSM Granada, CSM Córdoba, CSM Málaga
Aragón	Propio	CSMA
Navarra	Propio	CSM Navarra
Baleares	Propio	ESM de las Islas Baleares

Tabla 26: Centros superiores musicales en España, en el curso 2009-2010

En todos estos se ha impartido, de una manera u otra, Análisis General (con distintas denominaciones, pero con el común denominador de no estar centrado en un estilo concreto) y Análisis de la Música Contemporánea. En algunos de ellos (sobre todo los que ofertan Musicología) aparece Análisis de la Música Antigua. Lo que varía mucho es la agrupación por especialidades, el número de cursos, etc.. En algún caso aparece alguna optativa o materia obligatoria relacionada con el Análisis.

Por lo tanto, la población de nuestro estudio se define como “todas aquellas asignaturas relacionadas directa y explícitamente con el Análisis que eran impartidas en CCSSMM españoles en el curso 2009-2010”.

En la Tabla 26 se pueden observar los datos de la muestra obtenida, que incluye 58 Programaciones Didácticas de 15 de los 22 Centros, pertenecientes a 11 de las 14 Comunidades Autónomas que tenían Centros Superiores en el curso 2009-2010. Consideramos, por tanto, que se trata de una representación significativa de las asignaturas del área impartidas en España.

De un análisis inicial de la muestra se desprenden una serie de consideraciones sobre la impartición de las asignaturas del área, ya que existen diferencias notables entre:

- Denominaciones
- Distribución por cursos
- Especialidades a las que van dirigidas

El último aspecto no siempre se puede deducir del currículo aplicado, ya que, por ejemplo, una misma asignatura como Análisis puede ser impartida en un Centro a todos los alumnos conjuntamente (sin diferenciación curricular, por lo tanto), y en otro por grupos separados por Programaciones distintas, y en este último caso las programaciones pueden guardar más o menos similitud entre si.

En la tabla siguiente cada columna corresponde a una de las programaciones estudiadas, indicando:

- Tipo de asignatura: Análisis General (27), Análisis de la música contemporánea (20), Análisis de la música antigua (1), Otras (11)
- Distribución de la asignatura en cursos
- Especialidades a las que se imparten

En el caso de la asignatura de Análisis general pueden suceder varios casos

- Que tenga el mismo número de curso y se imparta conjuntamente en todas las especialidades
- Que tenga el número de cursos, pero se imparta separadamente en función de las especialidades de los alumnos, y que haya por tanto programaciones diferenciadas
- Que tenga distinto número de cursos según la especialidad y por tanto se imparta separadamente, y con distintas programaciones didácticas

En nuestro análisis de datos nos centraremos especialmente en aquellas programaciones diferenciadas, a fin de ver si hay diferencias en objetivos, contenidos y metodología, o si se trata esencialmente de la misma asignatura distribuida en más tiempo.

CCAA Centro	Murcia		Canarias			Sevilla		Córdoba			Andalucía		Granada		Málaga		Madrid		
	Murcia																		
Asig.	ANL	X																	
	ANL-CONT		X																
	ANL-ANT																		
	Otra																		
Distr. en cursos	Todas	3	3	1	4	2	3	1	2	1	2	3	1	1	2	2	1	2	2
	Instr	X																	
	Ped			X															
	Mus.				X														
Espec.	Comp.																		
	Dir.		X																
	Optat.																		
	Tipo																		
CCAA Centro	Balears		País Vasco			Valencia		Galicia			Asturias		Castilla León						
Asig.	ANL	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	ANL-CONT																		
	ANL-ANT				X ⁽⁶⁾														
	Otra																		
Distr. en cursos	Todas	1	1	4	2	1	4	1	3	2	4	4	4	4	4	3	3	1	1
	Instr	X					X				X								
	Ped		X							X									
	Mus.																		
Espec.	Comp.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Dir.									X									
	Optat.																		
	Tipo																		

ANL: Análisis, Análisis general / ANL-CONT: Análisis de la música contemporánea, Análisis de la música del s. XX / ANL-ANT: Análisis de la Música Antigua

1) Análisis orientado a la interpretación / ²⁾ Teoría de las formas / ³⁾ ANL III-IV III Dedicado a metodología y IV a repertorio específico especialidad / ⁴⁾ ANL III-V equivalente a ANL-CONT / ⁵⁾ Sólo hemos podido acceder a la programación del 4º curso / ⁶⁾ El 3º curso tiene una programación totalmente diferente / ⁷⁾ Nuevas metodologías de análisis musical / ⁸⁾ Comentario de la audición musical / ⁹⁾ Fenomenología de la interpretación / ¹⁰⁾ Análisis musical en procesos creativos globales / ¹¹⁾ Estudio y análisis del coral luterano / ¹²⁾ Taller de análisis del audiovisual

Tabla 26: Muestra del análisis de Programaciones Didácticas del Área de Análisis Musical analizadas. Cada columna representa una programación didáctica. En cada una de ellas se indican: Comunidad Autónoma, Centro al que pertenecen, Asignatura del Área (Análisis general, Análisis de la Música Contemporánea, Análisis de la Música Antigua u otra), Cursos en que se distribuye la asignatura, especialidades en las que se imparte la asignatura (Todas las del Centro, Instrumentos, Pedagogía, Musicología, Composición y Dirección), Asignatura optativa (de oferta para todos los alumnos)

3.5.1.2. **Tabla-base y definición de parámetros de análisis**

Todas las programaciones analizadas están basadas más o menos estrictamente en el esquema general de programaciones habitual en todos los ámbitos de la enseñanza a partir de la LOGSE. No creemos necesario abundar demasiado en este terreno, suficientemente conocido en el ámbito educativo español, más allá de unas breves notas que ayuden a entender la naturaleza general de las programaciones que hemos encontrado.

Introducción/Justificación: Este apartado, que debe fijar la filosofía de la acción educativa, se considera como opcional en las programaciones analizadas, ya que sólo aparece en 36 de las 58 programaciones analizadas; y en muchas de ellas se limita a una contextualización general muy somera, tomada en ocasiones de los descriptores oficiales. En determinados casos se enuncian principios educativos o cuestiones de lógica curricular o metodología. Otros aspectos considerados importantes en este apartado (expectativas y metas, demandas sociales, temas transversales y dificultades se encuentran en muy escasos casos. Es notable cómo determinados aspectos mencionados en la Introducción/Justificación no se mencionan posteriormente en muchos casos. Concedemos, por lo tanto, un valor relativo a este apartado, y entenderemos que sólo consideraremos coherentes desde el punto de vista didácticos aquellos aspectos que sean confirmados en el resto de apartados

Objetivos: entendidos como metas didácticas particulares orientadas por las características psicológicas y pedagógicas de los individuos a los que se dirige, debemos considerar que están coherentemente planteados si sirven de guía a los contenidos y actividades de aprendizaje además de proporcionar criterios para el control de las actividades. Por lo tanto hemos atendido especialmente a comprobar si los objetivos que indican elementos de renovación de la enseñanza del Análisis Musical se ven reflejados posteriormente en el resto de apartados de la programación.

Es en los **contenidos**, que responden al *qué* enseñar, donde por lo general se encuentran los aspectos concretos (y se vislumbran los presupuestos metodológicos) tratados en la asignatura, al menos en la generalidad de los documentos analizados. De hecho, más que responder a criterios de validez, significación, adecuación, interdisciplinariedad y globalización, en la práctica suelen tomar la forma de un temario, habitualmente limitándose a enunciar un listado (cronológico en el caso típico) de géneros o estilos compositivos a tratar, si bien en algunos casos se enuncian otro tipo de contenidos que entran más de lleno en los aspectos que hemos querido analizar, como son los distintos métodos analíticos a emplear. En ningún caso observamos la tradicional división de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Metodología y actividades de aprendizaje: forman parte de un mismo bloque de contenido, si bien las hemos separado en dos (utilice esta distinción la programación analizada o no). En la Metodología hemos incluido las decisiones más generales como elección del método y recursos. Nos fijamos aquí en el repertorio a analizar, el uso de métodos distintos del transmisivo, la secuenciación, y en especial en la explicitación del sistema de análisis musical utilizado. Hay que señalar que ha habido que hacer un gran esfuerzo de síntesis para homogeneizar el muy heterogéneo contenido de este apartado a lo largo de las diferentes programaciones. En las Actividades de aprendizaje hemos querido reseñar aquellas tareas concretas realizadas en clase, en el caso de que se recojan explícitamente en la programación.

Evaluación: vuelve a haber aquí una gran heterogeneidad en un apartado esencial para nuestro propósito, ya que en el que se recoge información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En muchos casos la redacción es muy escueta y está destinada más bien a reseñar los instrumentos y criterios de calificación a pesar de que las referencias a una evaluación formativa son abundantes.

Bibliografía: sólo presentan bibliografía orientativa la mitad de las programaciones analizadas (29 de un total de 58), lo que no deja de sorprender dado el carácter de nivel universitario de las enseñanzas superiores de música. Utilizamos estos datos de manera complementaria sobre todo para reforzar la presencia de métodos renovadores de análisis.

El análisis entra dentro de los parámetros del análisis de contenido descritos por Krippendorff (1990, ver Tabla 22).

Nuestro conocimiento de las particularidades de la materia, así como la experiencia adquirida tanto en la impartición área de AM como en los años en los que ejercimos la Jefatura de Estudios del CSMC, y en el que debimos supervisar una gran cantidad de Programaciones didácticas nos han permitido definir la metodología de análisis

A fin de hacer inferencias válidas del objetivo de estudio, y según nuestro objetivo (registrar la existencia de herramientas renovadoras de análisis), hemos definido una serie de parámetros reveladores de un enfoque o paradigma renovador, dentro de los aspectos que nos interesaba para el desarrollo de la investigación:

- Parámetro 1: orientación hacia el intérprete (1a) o el oyente (1b) (por oposición a la orientación hacia el compositor)
- Parámetro 2: uso de técnicas analíticas renovadoras (en oposición a las tradicionales)
- Parámetro 3: especificidades de las distintas asignaturas en función de las especialidades de los alumnos (por oposición a una descripción igual para todos)
- Parámetro 4: uso de metodología para favorecer un análisis autónomo por parte del alumno (en oposición a metodología basada en transmitir los rasgos analíticos propios de cada época, estilo, género o compositor)
- Parámetro 5: uso del análisis auditivo

Estos parámetros nos han servido también para el análisis de contenido de las encuestas a profesores, que complementa esta exploración de documentación oficial de los Centros. Entendemos que la comparación entre los parámetros renovadores descritos y los principales referentes legislativos (Descripción de la MAB Análisis en el Decreto que fija los mínimos para el Grado Superior y en la OM de aplicación para el territorio MEC) justifica en gran medida nuestra investigación desde el punto de vista curricular.

Así, en el Decreto de contenidos mínimos (RD 167/95) (las negritas son nuestras):

*Análisis: Estudio de la obra musical a partir de sus materiales constructivos y de los **diferentes criterios que intervienen en su comprensión y valoración**. Conocimiento de los **diferentes métodos analíticos**, y su **interrelación con otras disciplinas***

Y en el Anexo II de OM 14767, 25/6/1999 que, cómo ya hemos mostrado (1.3) sirvió de referencia para los posteriores desarrollos autonómicos (nuevamente nuestras negritas):

*Análisis: Estudio de la obra musical a partir tanto de sus materiales constructivos básicos [elementos melódicos, rítmicos y armónicos, estructuras formales, texturas, timbres, criterios de organización del material (proporción, coherencia, contraste, etc.)], como de **todos aquellos criterios que conduzcan, desde distintos puntos de vista, a un hábito de reflexión para una mejor comprensión del hecho musical como producto artístico**: criterios tanto estilísticos, históricos, o socioculturales, como **de interrelación con otras disciplinas**: teoría de la información, psicoacústica, semiótica, psicología cognitiva y de la forma, etc. Información sobre los **distintos métodos analíticos, en lo referente a sus fundamentos especulativos y procedimientos técnicos**.*

Todos los parámetros que hemos definido están distribuidos en los diferentes componentes básicos de cada programación. Con este objetivo, elaboramos una primera versión de una tabla-base que nos sirviera para ir volcando estos aspectos de cada programación y centro, la cual fuimos retocando y perfeccionando a partir de los muy heterogéneos contenidos de las distintas Programaciones Didácticas, hasta obtener la versión definitiva de la tabla-base que recoge:

- Datos generales que encuadran cada asignatura
- Criterios de análisis en cada apartado de la programación, incluyendo aquellos de índole más tradicional y también los más renovadores
- Indicadores de cada criterio (en la tabla-base se recogen todos los observados en el total de las programaciones, y en cada tabla individual sólo los recogidos en cada una)

Datos generales:		
Tipo de asignatura:	ANL General , ANL Composición, ANL Musicología/otros, ANL Contemporánea, Optativas, Otras	
Cursos	(número de cursos en los que está distribuida)	
Especialidades	(a las que se imparte)	
Apartados	Criterios de análisis	Indicadores
Introducción / Justificación	<i>Orientación al compositor</i>	<i>Conocer técnicas compositivas o materiales constructivos y/o el contexto histórico /</i>
	Orientación al intérprete	Relación con interpretación / Análisis de interpretaciones
	Orientación al oyente	Análisis auditivo (sin partitura) / Implicaciones psicológicas del análisis musical
	<i>Orientación tradicional</i>	<i>Adquisición de capacidades / Análisis de partituras</i>
	Orientación renovadora	Aplicación de capacidades / Análisis de interpretaciones / Análisis auditivo / Interdisciplinariedad / Síntesis analítica o Análisis estructural
	Perfiles diferenciados según especialidades	Desarrollo de competencias generales / Desarrollo de competencias de especialidad
	Metodología explícita de análisis autónomo	Aprender a analizar / Uso de diferentes métodos de análisis musical
	Análisis auditivo	Reconocimiento auditivo / Escuchar internamente
	<i>Orientación al compositor</i>	<i>Conocer/distinguir/reconocer técnicas y/o materiales compositivos</i>
	Orientación al intérprete	Relación con interpretación / Análisis de interpretaciones / AOI / Interpretación / Repertorio de los alumnos
	Orientación al oyente	Análisis auditivo (sin partitura) / Implicaciones psicológicas

Objetivos	<i>Orientación tradicional</i>	<i>Adquisición de capacidades / Análisis de partituras / Conocimientos teóricos / Herramientas de análisis tradicional</i>
	Orientación renovadora	Aplicación de capacidades / Conocer y/o aplicar diferentes métodos / Síntesis analítica / Interdisciplinariedad / Análisis de interpretaciones / Análisis auditivo
	Perfiles diferenciados según especialidades	Competencias generales / Competencias de especialidad (especificar)
	Metodología explícita de análisis autónomo	Aprender a analizar // Realizar un esquema general // De lo general a lo particular // Elaboración de los trabajos
	Análisis auditivo	Escuchar internamente // Reconocimiento auditivo
Contenidos	<i>Orientación al compositor</i>	<i>Lista de estilos-lenguajes / Lista de técnicas compositivas</i>
	Orientación al intérprete	Interpretación de obras / AOI
	Orientación al oyente	(no se han encontrado)
	<i>Orientación tradicional</i>	<i>Metodologías tradicionales de análisis: formas, armonía, contrapunto, melodía, relación texto-música, textura / Contexto</i>
	Orientación renovadora	Estudio de las diferentes metodologías renovadoras / Repertorio no exclusivamente culto occidental
	Perfiles diferenciados según especialidades	Repertorios específicos / Estudio específico de metodologías // Aplicación a campos específicos (didáctica, interpretación, composición, musicología)
	Metodología explícita de análisis autónomo	(indicaciones sobre el desarrollo de metodologías concretas para analizar)
	Análisis auditivo	Reconocimiento auditivo
	Otros	Lectura crítica bibliografía
Metodología	<i>Orientación al compositor</i>	<i>Repertorio general</i>
	Orientación al intérprete	Reflexión sobre AOI / Repertorio del alumno / comparación versiones interpretativas / Interpretación
	Orientación al oyente	(no se han encontrado)
	<i>Orientación tradicional</i>	<i>Repertorio explícito o fijo / Exposición teórica / Exposición de análisis [transmisiva] / Secuenciación cronológica / Estudio bibliografía</i>
	Orientación renovadora	Realización de análisis [dinámica de grupo / globalizadora] / Comparación versiones / Repertorio no exclusivamente culto occidental / Interdisciplinariedad / Análisis desde diferentes escuelas
	Perfiles diferenciados según especialidades	(indicaciones sobre el desarrollo de metodologías específicas de la especialidad)
	Metodología explícita de análisis autónomo	Supervisión del trabajo de los alumnos// Esquema de análisis/metodología
	Análisis auditivo	Identificación auditiva (con partitura) / Reconocimiento auditivo (sin partitura)
	<i>Orientación al compositor</i>	<i>(las ya incluidas en el apartado Metodología)</i>
	Orientación al intérprete	Trabajos de repertorio propio / Estudio de posibilidades interpretativas
	Orientación al oyente	(no se han encontrado)

Actividades de aprendizaje	<i>Orientación tradicional</i>	<i>Explicación del profesor / Trabajos de análisis no tutorizados, en casa o en clase / Lectura de bibliografía / Estudio teórico</i>
	Orientación renovadora	Uso TIC / Lectura de obras / Improvisación / Interpretación / Trabajos tutorizados / Exposición oral
	Perfiles diferenciados según especialidades	(indicaciones sobre actividades específicas de la especialidad)
	Metodología explícita de análisis autónomo	(las ya incluidas en el apartado Metodología)
	Análisis auditivo	Escucha de ejemplos / Análisis de la escucha con partitura / Reconocimiento auditivo sin partitura
Evaluación	<i>Orientación al compositor</i>	<i>(las mismas que en Orientación tradicional)</i>
	Orientación al intérprete	Interpretar obras / Improvisar / Trabajos sobre opciones interpretativas de una obra
	Orientación al oyente	(no se han encontrado)
	<i>Orientación tradicional</i>	<i>Participación en clase / Identificación formas, armonía, contrapunto, melodía, relación texto-música, textura, contexto / Examen (teórico/práctico)// Trabajo sin tutorización / Ejercicio teórico</i>
	Orientación renovadora	Trabajos en común / Trabajos tutorizados / Identificación de errores / Exposición de análisis en clase
	Perfiles diferenciados según especialidades	(indicaciones sobre evaluación específica de la especialidad)
	Metodología explícita de análisis autónomo	(pautas concretas sobre la evaluación de la metodología utilizada)
	Análisis auditivo	Reconocimiento auditivo
Bibliografía (General / Específica)	Textos de Análisis general	Por autor
	Metodologías concretas	Por autor o por nombre de la metodología
	<i>Categorías de análisis</i>	<i>Forma / Armonía / Melodía / Textura / Estilo</i>
	<i>Textos por periodos históricos</i>	<i>Por periodo o género</i>
	<i>Monográficos de compositores</i>	<i>Por compositor o por tendencia estilística</i>
	Textos interdisciplinares	Semiótica / Fenomenología / Sociología / Antropología / Psicología / Otros

Tabla 27: Tabla-base de aspectos analizados en las Programaciones Didácticas de las diferentes asignaturas de Análisis. En cursiva, parámetros de índole tradicional.

Como puede observarse, en la tabla indicamos los datos objetivos que indican cada uno de los parámetros, y además, los que indican el parámetro contrario (orientación hacia el compositor y metodologías tradicionales).

Descripción de los indicadores de cada parámetro:

- **Parámetro 1a: La orientación hacia el compositor**, la más habitual, viene indicada por todos aquellos elementos que tienden a enseñar técnicas de composición y lenguajes compositivos. Por lo tanto los indicadores de **orientación hacia el intérprete (1a)** son²⁰⁹
 - Mencionar de manera generica una **reflexión** sobre la relación de la asignatura, o del análisis musical, con la interpretación

²⁰⁹ Indicamos en negrita el término que utilizamos para identificar cada parámetro en las tablas de análisis.

- Mencionar un análisis específicamente orientado a la interpretación **(AOI)**
- Proponer específicamente realizar **análisis de interpretaciones** (en lugar de partituras)
- Realizar **interpretación** de obras en clase (y no sólo escuchar ejemplos)
- Trabajar con el **repertorio propio de los alumnos**
- Otras actividades interpretativas, como pueden ser **improvisar o leer a primera vista**.
- Asimismo, es interesante comprobar si en la bibliografía recomendada se indican textos relacionados con el problema de la interpretación.
- La **orientación hacia el oyente (1b)** vendría indicada por:
 - La atención a las **implicaciones psicológicas** de la escucha de las obras
 - La realización de **análisis auditivo** (sin partitura).
- **Parámetro 2:** Una asignatura de **orientación tradicional** está dirigida a adquirir conocimientos teóricos de forma, armonía, etc., dirigiendo al análisis hacia el reconocimiento de éstos conceptos, y usa las herramientas de análisis tradicional (forma, armonía, melodía, textura, estilo, etc.), pudiendo dar además importancia al contexto histórico. En ocasiones incluso se señala un repertorio de análisis concreto (que por tanto, tiene poca apertura a las aportaciones del alumnado) y se apoya fuertemente en la exposición transmisiva de análisis por parte del profesor. Suele seguir una secuenciación cronológica estricta e incorpora el estudio de la bibliografía. Se utilizan las herramientas más clásicas de evaluación (participación en clase, exámenes y trabajos escritos sin tutorización) y tiene una bibliografía acorde con estas características. Por el contrario, una **asignatura de corte renovador (2)** puede incluir:
 - La aplicación de herramientas y **métodos** renovadores de análisis difundidas a partir de la segunda mitad del s. XX como las metodologías de Schenker, LaRue, Meyer-Cooper, Lerdahl, etc. (en cuyo caso nos interesa señalar cuáles de estas metodologías se mencionan, ver más abajo)
 - La **interdisciplinariedad**
 - El uso de **repertorio no exclusivamente culto occidental**
 - El uso de tecnologías de la información y comunicación (**TIC**)
 - La **improvisación** o interpretación de obras en clase
 - La **exposición oral de análisis**
 - La **evaluación** de maneras **alternativa**, como la corrección por iguales, los trabajos en común, trabajos tutorizados, etc.
- **Parámetro 3:** Señalamos aquí si las asignaturas estudiadas presentan **características propias de la especialidad (3)** a la que van dirigidas, o por el contrario, presentan un contenido generalista. En este punto, que tiene una estructura ligeramente diferente a los demás, indicamos
 - en qué apartado de la programación de la asignatura se observan características específicamente dirigidas a esta especialidad, es decir, si hay **objetivos, contenidos, metodología, o evaluación específicas**. Aparte de esto, y por su especial significación, reseñamos en qué casos se cita un **repertorio específico**.
- **Parámetro 4:** En el caso de que en la programación se indique una **metodología explícita (4)** para llegar a que el alumno analice autónomamente, señalamos qué aspectos se mencionan:

- Contenidos o actividades destinados a **aprender a analizar**
- Enunciar metodológicos generales como pueden ser **ir de lo general a lo particular**
- **Esquema de análisis** explícito para los alumnos
- **Realización de gráficos** de las obras
- Pautas explícitas para la **elaboración** y presentación **de trabajos**.
- **Parámetro 5:** En un principio asumimos (y los datos recogidos así lo avalan) que la audición se utiliza de una u otra manera en todas las asignaturas estudiadas, con el fin de ejemplificar sonoramente las obras estudiadas (si bien esto tradicionalmente no tenía por qué ser así). Pero el **análisis auditivo (5)** va más allá, puesto que supone una indagación sobre lo que se escucha. Los indicadores de que, de una manera u otra, se orienta la asignatura hacia este parámetro son:
 - La **escucha interna** de las obras, que figura a menudo como un objetivo a cubrir de manera genérica²¹⁰
 - La **identificación auditiva**, es decir, explicitar la relación entre lo observado en la partitura y su sonido
 - El **reconocimiento auditivo** de aspectos analíticos, realizado sin partitura. Nos interesa conocer si esta atención a la audición se indica simplemente en la definición de la asignatura, o si forma parte de la metodología y la evaluación.

Por lo tanto, al finalizar esta primera fase del análisis de programaciones obtuvimos una tabla por cada Programación Didáctica (Anexo IV), que nos proporciona datos cualitativos sobre los parámetros deseados. Cada parámetro puede presentar uno, varios o ninguno de los indicadores (la Tabla 28 presenta todos los indicadores observados globalmente en las Programaciones estudiadas). Entre paréntesis se indica el apartado correspondiente²¹¹ y, en su caso, se indica en números romanos el curso concreto en que se menciona el parámetro de referencia.

Sin embargo, la mera aparición o mención de algún parámetro de renovación en un apartado de la programación no es suficiente para establecer que dichos parámetros se desarrollan con **coherencia** en la misma. Para observar dicha coherencia es condición necesaria que un mismo indicador o parámetro se observe de manera significativa en **varios apartados significativos**. Los apartados que presentan el mayor grado de significatividad a efectos de nuestro análisis son sobre todo los que articulan de manera coherente la Programación Didáctica (Objetivos-Contenidos-Metodología-Evaluación). A estos efectos, la Introducción puede proporcionar datos interesantes sobre la orientación filosófica del documento, y la bibliografía es asimismo reveladora de la orientación pedagógica hasta cierto sentido, pero son los apartados anteriormente mencionados los que garantizan, hasta cierto punto, que un aspecto contemplado esté desarrollado coherentemente.

Por lo tanto, definimos el **grado de coherencia** de un indicador o parámetro renovador como su presencia en **dos apartados significativo (Objetivos-Contenidos-**

²¹⁰ Esta formulación creemos que en realidad procede de una frase que figura literalmente en las normas mínimas de la asignatura de Armonía en el Grado Medio, donde se enunciaba como objetivo, pero luego no era desarrollada en el resto de la norma.

²¹¹ Según las abreviaturas: I (Introducción), O (Objetivos), C (Contenidos), M (Metodología), E (Evaluación) y B (Bibliografía).

Metodología-Evaluación) o en más de la programación. En el caso de que el indicador o parámetro se mencione en dos apartados, pero los dos no sean significativos, diremos que dicha programación presenta “poca coherencia” en dicho parámetro. Si sólo se menciona en un apartado, diremos que se presenta “sin coherencia”.

La tabla-resumen de cada Programación se acompaña de una tabla que expresa dicho “grado de coherencia”

Especial interés plantea el parámetro 2 (Metodología renovadoras). En este caso mencionamos el sistema concreto de análisis que se menciona en la programación empleado se éstas se indica al final de la tabla-resumen (por el nombre del sistema de análisis o bien de su autor), también su grado de coherencia (ver más arriba). Las tablas-resumen se pueden encontrar en el Anexo IV.

Esta figura presenta el formato general de dicha tabla-resumen. En aras de la simplicidad, en cada caso concreto reflejaremos sólo los indicadores observados.

Parámetros	Indicadores	Coherencia
Parámetro 1a (intérprete)	Reflexión / AOI / Análisis de interpretaciones / Interpretación / Repertorio propio del alumno	Si (presencia en 2 o más apartados significativos) / Poca (no presencia en 2 apartados significativos) / No (presencia en 1 apartado o en ninguno)
Parámetro 1b (oyente)	Análisis auditivo (sin partitura) / Implicaciones psicológicas	
Parámetro 2 (renovadora)	Métodos* / Interdisciplinarietàad / Uso TIC / Improvisación / Repertorio no exclusivamente culto occidental / Exposición oral de análisis / Evaluación alternativa	
Parámetro 3 (elementos específicos de especialidad)	Elementos específicos de especialidad / Repertorio específico	
Parámetro 4 (metodología explícita)	Aprender a analizar / Ir de lo general a lo particular / Esquema de análisis / Realización de gráficos / Elaboración de trabajos	
Parámetro 5 (análisis auditivo)	Escuchar internamente / Identificación / Reconocimiento	
Métodos*	Apartado	Coherencia
Especificar método o autor	I/O/C/M/E/B	Si / Poca / No

Tabla 28: Tabla-resumen de los parámetros e indicadores analizados en las Programaciones Didácticas. I (Introducción), O (Objetivos), C (Contenidos), M (Metodología), E (Evaluación) y B (Bibliografía)

Ponemos un ejemplo para entender cómo leer estas tablas-resumen, ambos sobre el parámetro 2 (orientación renovadora):

Referencia en la tabla	Significado	Coherencia
Métodos (I/O/B)	En la Introducción, Objetivos y Bibliografía se mencionan diferentes metodologías renovadoras	Si (este aspecto está coherentemente desarrollado en la Programación)
Dinámica de grupo IV (M)	en 4º curso aparece en la metodología una referencia a la dinámica de grupo en Metodología	No (este aspecto no está coherentemente desarrollado en la Programación)

Tabla 29: Ejemplo del significado de las anotaciones en la tabla-resumen en cuanto a la aparición de los parámetros analizados y su coherencia (Parámetro 2: metodología renovadora)

Observamos como el indicador “Métodos” se observa en tres apartados, y por ello consideramos que se desarrolla con suficiente coherencia (valor “Si”), mientras que la dinámica de grupo sólo se menciona en un apartado, y por tanto su grado de coherencia tiene el valor “No”.

A partir de esta información, hemos realizado exploraciones cruzadas de cada parámetro, de la siguiente manera:

- Datos globales de cada parámetro
- Variable asignatura: datos de cada parámetro en cada asignatura en diferentes Centros, a fin de observar si en general se observan características más tradicionales o más renovadoras en una u otra asignatura, y si estos datos dependen del número de curso que tiene la asignatura

3.5.1.3. Análisis de datos globales

Para poder cuantificar estas observaciones en dichas exploraciones globales de los parámetros de renovación hemos otorgado un valor numérico al grado de coherencia (**valor de coherencia, ver más arriba**), de la siguiente manera:

- Si no se observa un parámetro o el grado de coherencia es “No” asignamos un valor de 0.
- Si se ha observado el grado de coherencia “Poca” asignamos un valor de 0,5
- Si se ha observado el grado de coherencia “Si” asignamos un valor de 1

De esta manera podemos definir el grado de coherencia global de cada parámetro. Para cada uno indicamos:

- la frecuencia absoluta (nº de veces en las que se observa en algún apartado)
- frecuencia de cada uno de los valores de coherencia: número de veces que se observa “Si”, “Poca” y “No” (o no se observa el parámetro en cuestión)
- **índice de coherencia**: media aritmética de los valores de coherencia asignados (FORMULA)
- Comentario general

Estimamos que a través del índice global de coherencia, así definimos, podemos cuantificar el grado de implantación de cada parámetro de renovación. El valor 1 significaría que todas las programaciones lo implementan de manera coherente, mientras que el valor 0 indicaría que ese parámetro no se observa en ninguna Programación.

Mostramos datos cuantitativos y cualitativos mediante **dos tablas de datos globales** de cada parámetro:

- a) Frecuencia del valor de coherencia e índice de coherencia (Si/Poca/No) en **cada parámetro globalmente**
- b) Frecuencia del valor de coherencia **de cada indicador de cada parámetro**, con un breve comentario sobre los datos cualitativos observados.

Finalmente, hemos realizado una **tabla comparativa de todos datos globales de todos los parámetros**, acompañada de dos gráficos: datos de frecuencia (en términos porcentuales) e índice de coherencia, a fin de observar cuáles tienen una mayor implantación en las programaciones didácticas de los CCSSMMEE

3.5.1.4. Análisis de datos según la variable asignatura

Los parámetros de renovación didáctica analizados pueden depender fuertemente de la asignatura en la que se implante. Nos interesa saber si los datos varían en función de éstas, y por esta razón hemos agrupado las distintas asignaturas del Área en los siguientes grupos:

- ANL general: se caracteriza por no estar centrada en un repertorio específico ni destinada a una especialidad en particular (o bien estar destinada a las especialidades instrumentales y vocales, que agrupa a la inmensa mayoría de los alumnos del Centro). En la práctica, el repertorio puede llegar a abarcar la tradición culta occidental, desde los comienzos de la polifonía a partir del Canto Gregoriano hasta la actualidad, si bien en algunos casos este repertorio es más reducido. En la mayor parte de los casos, la música del s. XX o contemporánea queda excluida por haber una asignatura dedicada a ella, sea un Análisis específico (ver “Contemporánea”, más abajo), Lectura e Interpretación de la Música Contemporánea o similar. En otros casos, sobre todo cuando la asignatura sólo abarca un curso, el repertorio arranca con el advenimiento de la tonalidad a finales del Renacimiento. En el caso de los conservatorios andaluces, hay dos asignaturas diferentes que coinciden con esta descripción: Análisis (2 cursos) y Teoría de las Formas.
- ANL Composición: tampoco está centrada en un repertorio específico, pero en algunos Centros está específicamente destinada a los alumnos de Composición, normalmente con una carga lectiva superior al ANL general (la diferencia puede ser hasta de 1 curso de ANL general por 4 de ANL Composición. El enfoque tradicional del Análisis musical en el compositor explica esta asignatura, por entender que el trabajo del compositor sería más reflexivo y cerebral que el del intérprete. Además, y es este un aspecto que convendría tener en cuenta, el profesorado de Análisis Musical en nuestro país proviene tradicionalmente de los titulados en Composición, lo que es incluso en algunos casos exigido como requisito legal. Interesa comprobar por tanto si es una asignatura análoga a ANL General, pero más extendida en el tiempo, o si la estructura, contenidos, etc. son específicamente diseñados para esta especialidad
- ANL Musicología: nuevamente no se centra en un repertorio específico, pero en algunos de los currículos la especialidad de Musicología posee una carga lectiva diferenciada del resto de especialidades, y nuevamente interesa comprobar si se desarrolla con características específicas o bien si es el mismo concepto en una temporalización diferente.
- Contemporánea: se distingue, como su nombre indica, por el repertorio analizado, que suele abarcar desde principios del s. XX y puede llegar hasta la actualidad. Es una asignatura normalmente destinada a la formación específica de compositores, si bien en algunos casos también es para musicólogos o directores. Recibe diferentes nombres como puede ser Análisis de la Música del siglo XX o Análisis de la Música Contemporánea
- Otras: hemos encontrado dos casos de asignaturas de Análisis distintas, como son un caso de Análisis específico como Pedagogía (la programación es literalmente igual que la de Análisis General del mismo Centro) y un caso de Análisis de Música Antigua. Por esta razón, los datos de este grupo no lo consideramos significativo
- Optativas: hemos encontrado 7 asignaturas optativas de características variadas en los CCSSMM estudiados. Forman un bloque heterogéneo y a

primera impresión cabe pensar que en ellas se pueda concentrar buena parte de la innovación en el Área. Estas son:

- Análisis en los Procesos Creativos Globales
- Análisis Orientado a la Interpretación
- Comentario de la Audición Musical
- Estudio y Análisis del Coral Luterano
- Fenomenología de la Interpretación Musical
- Nuevas Herramientas de Análisis Musical
- Taller de Análisis de Audiovisual

Las 58 programaciones analizadas se dividen en:

- ANL General: 18
- ANL Composición: 8
- ANL Musicología: 6
- Contemporánea: 17
- Otras: 2
- Optativas: 7

A partir de esta división hemos realizado (ver 4.1.3) en primer lugar una **tabla comparativa de los datos globales y por tipos de asignaturas de cada parámetro** analizado, mostrando:

- Tipo de asignatura
- Muestra (nº de programaciones de cada tipo de asignatura)
- Frecuencia de los valores de Coherencia de cada parámetro
- Índice de coherencia (media del valor de coherencia) de cada parámetro

Seguidamente mostramos en forma de gráfico los datos de frecuencia del valor de coherencia de cada parámetro, en términos porcentuales, así como en índice de coherencia (media aritmética de dicho valor).

También mostramos también los **datos de frecuencia de coherencia de cada parámetro en términos porcentuales** (a fin de compararlos entre sí), y el **índice de coherencia**, lo que nos muestra qué tipo de programación desarrolla más el parámetro estudiado.

Finalmente hemos mostrado la **media por parámetros de cada tipo de asignatura en forma de gráfica**, a fin de comprobar el “perfil” innovador que se presenta en cada tipo de asignatura.

3.5.2. Cuestionario dirigido a profesores del área de AM

El análisis de las Programaciones Didácticas intenta revelar ciertas áreas que, al menos a nivel curricular oficial, no se encuentran suficientemente desarrolladas en la enseñanza del análisis musical en España. No obstante, no se nos escapa que la realidad docente puede no coincidir con lo recogido en unos documentos curriculares que aún hoy son vistos por gran parte de la comunidad educativa como una obligación de cara a la Administración, o bien una salvaguarda ante posibles reclamaciones de alumnos, más que como una herramienta indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, las Programaciones Didácticas emanan de los Departamentos Pedagógicos, y pueden y deben ser concretadas y completadas en las Programaciones de Aula, o bien directamente en la práctica docente.

Si la recogida de datos de las Programaciones ha resultado trabajosa debido a la poca tradición que existe de publicar estos documentos, así como la posible desconfianza a quedar en entredicho ante terceros, aún resulta más difícil acercarse a la realidad de las aulas, una realidad que además es diversa, multiforme y difícil de sistematizar. Por esta razón hemos elegido, como única herramienta razonablemente utilizable que nos pudiera dar una visión general, pero más realista, de la docencia del Análisis, la recogida de datos mediante una encuesta dirigida a los docentes de Análisis de los CCCSSMM españoles, teniendo en cuenta los criterios mencionados por Colás y Rebollo (1993, pp. 132-133, cit. por Díaz y otros, 2006) para la elección del método de recogida de información:

- *Capacidad para recopilar datos ajustados a las cuestiones que se plantean*, ya que nos proponemos comprobar si los parámetros de renovación didáctica utilizados en el análisis de las Programaciones se utilizan en el aula.
- *Posibilidades reales de aplicación*, puesto que nuestro contacto personal con profesores de otros CCSSMM españoles, sea del área de Análisis o de otras áreas nos permitía predecir que tendríamos una respuesta significativa y participativa, sin realizar desplazamientos que estarían fuera de nuestro alcance. Esta necesidad de recoger datos a distancia motivó la elección del cuestionario frente a la entrevista.
- *Obtención de la máxima riqueza y precisión en los datos*. La realización de un test en una materia especializada nos permitiría recoger los datos necesarios, al menos desde el punto de vista de las intenciones educativas de los docentes.
- *Menor inversión de tiempo, esfuerzo y medios económicos*. Los contactos se realizaron por correo electrónico y la encuesta se realizó en formato GoogleDocuments (docs.google.com), que nos permitía una gran flexibilidad en la realización de la encuesta sin coste económico alguno, y además realizarla en un formato electrónico que conlleva un mínimo esfuerzo tanto por parte del encuestador como del encuestado.
- *Adaptabilidad a las personas a las que se dirige*: como se verá, la encuesta se dirige directamente a aspectos concretos de la docencia de cada uno de los encuestados.

3.5.2.1. Propósito del cuestionario. Población y muestra

El cuestionario pretende recoger datos sobre la implantación concreta por parte de los docentes de los parámetros de renovación didáctica definidos en el análisis de la programaciones didácticas (ver 3.5.1.2). Estos parámetros son:

- Parámetro 1: orientación hacia el intérprete (1a) o el oyente (1b)
- Parámetro 2: uso de técnicas analíticas renovadoras
- Parámetro 3: especificidades de las distintas asignaturas en función de las especialidades de los alumnos
- Parámetro 4: uso de metodología para favorecer un análisis autónomo por parte del alumno
- Parámetro 5: uso del análisis auditivo

Sin embargo, somos conscientes de las limitaciones que esta herramienta tiene a la hora de definir una práctica educativa real. Mediante el cuestionario sólo podemos recoger aquellos aspectos que los docentes declaran desarrollar, sin poder tener la seguridad de que realmente se desarrollan (y, en su caso, de qué manera). Por lo tanto, diseñamos el cuestionario en forma de una exploración sistemática de la docencia del profesor, procurando no revelar de antemano los datos que queríamos obtener, a fin de obtener unas respuestas lo más sinceras posibles. Por lo tanto, los parámetros mencionados no se mencionan explícitamente, sino que están mezclados con otros datos a lo largo del cuestionario. De esta manera, no realizamos un estudio estadístico convencional, sino que lo orientamos a través del análisis de contenido descrito por Krippendorff (1990), según lo especificado en la Tabla 22.

De esta manera, los datos proporcionados por las encuestas son tamizados a través de nuestra experiencia docente con el objetivo de extraer los significados que puedan revelar el uso de herramientas renovadoras, definidas en los 6 parámetros utilizados para el análisis de Programaciones Didácticas y descritos en 3.5.1.2.

La población del estudio consiste por tanto en todos los profesores del área de AM en CCSSMM españoles que impartían asignaturas de análisis durante el curso 2009-2010, o bien la habían impartido en el plan LOGSE en cursos posteriores, y en concreto en las tres principales asignaturas que lo desarrollan: Análisis General, Análisis de la Música Contemporánea y Análisis de la Música Antigua, así como otras asignaturas optativas de Análisis. Se puede encontrar una definición de estas asignaturas en el apartado 2.3.3, así como sus diferentes opciones y desarrollos autonómicos en el 2.3.4. El número total de profesores es difícil de determinar con exactitud, ya que por lo general el área de Análisis es impartida por profesores de Composición que comparten horario con otras áreas afines, como Técnica de la Composición, Armonía y Contrapunto, u otras asignaturas. Por otro lado, la gran variedad de asignación horaria a las asignaturas estudiadas en los distintos currículos autonómicos, así como el variado número de alumnos en los distintos Centros son factores que dificultan aún más determinar dicho número. Teniendo en cuenta que en el momento del estudio había 21 CCSSMM en España, estimamos que podemos contar con un número aproximado de unos 50-60 profesores de Análisis (2-3 profesores de media en cada Centro, según haya mayor o menor dedicación exclusiva al Análisis).

3.5.2.2. Diseño del cuestionario

Según los parámetros descritos por Giráldez (en Díaz (coord.), 2006), se elaboró en primer lugar un cuestionario piloto (o pretest), que fue suministrado a profesores del área de Composición y otras del CSMC (Conservatorio Superior de Música de Canarias), a fin de corregir ciertos aspectos que pudieran no quedar claros. Se realizó una estrategia de “preguntas embudo”, comenzando por cuestiones más generales para ir progresivamente hacia los detalles.

La encuesta (ver Anexo V) se realizó en formato electrónico de Google Documents (docs.google.com), lo que permitía definir campos de respuesta obligatoria, así como diversos tipos de preguntas (Giráldez, op. cit). Se estructuró en 9 bloques, cada uno de los cuales se alojaba en una página diferente, a la que se podía acceder condicionalmente según las respuestas anteriores:

Texto introductorio: con instrucciones básicas para rellenar el cuestionario

1. Datos del encuestado: destinados a elaborar un perfil general del profesorado de AM, así como a poder filtrar los datos según variables independientes.
 - 1.1. Email (información puntual; campo requerido): utilizado exclusivamente para validar los datos, comprobando que el encuestado realmente correspondía con la población, y que ningún profesor respondía 2 veces a la encuesta.
 - 1.2. Titulación académica (elección múltiple, campo requerido, podían elegirse varias posibilidades): Título/s Superiores del encuestado.
 - 1.3. Dedicación horaria (categorías, campo requerido): porcentaje del horario destinado al Análisis
 - 1.4. Años de experiencia impartiendo Análisis (categorías, campo requerido)
 - 1.5. Materias de Análisis impartidas (elección múltiple, campo requerido): según las tres principales asignaturas del área, pero dejando la opción de “otra” para incluir las optativas
 - 1.6. Autodefinición del docente: (escala, campo requerido): Se recogía en qué medida (de 1 a 5) el docente se autodefinía fundamentalmente como “profesor de Análisis”. Esta cuestión nos interesaba especialmente, ya que queríamos tener la posibilidad de discriminar los datos según el docente esté comprometido con la docencia del análisis o si, por el contrario, lo considera una tarea secundaria en su labor.
2. Datos generales sobre el análisis musical. Pretendíamos así recoger opiniones generales sobre el área, antes de pasar a la concreción en diferentes asignaturas
 - 2.1. Importancia de los distintos aspectos del análisis (tabla, campo requerido): Se mezclan aspectos tradicionales y renovadores, por orden alfabético. La lista de aspectos es: armonía, audición, contrapunto, estructura/forma, interpretación musical, melodía, partitura, significado/contenido, textura, comentario de textos / síntesis analítica. Las opciones fueron: no es necesario / interesante como aspecto complementario / aspecto importante / imprescindible / NS/NC. En esta lista mezclamos aspectos tradicionales y renovadores.
 - 2.2. Aspectos no contemplados en la lista anterior (final abierto)
 - 2.3. Tiempo dedicado en clase a los distintos aspectos del análisis (tabla, campo requerido). Opciones: no se trata nunca / ocasionalmente / habitualmente / siempre o casi siempre. Complementa a la pregunta 1.1. Se intenta así detectar que aspectos, aún siendo consideramos importantes, no se desarrollan por cualquier causa.
 - 2.4. Actividades no contempladas en la lista anterior (final abierto)

- 2.5. Opinión sobre el análisis específico (tabla, campo requerido): esta pregunta apunta directamente al parámetro 3 (especificidades del análisis según esté dirigido a alumnos de una u otra especialidad). La pregunta era “¿En qué medida está de acuerdo con la siguiente afirmación?” y las opciones: objetivos distintos, contenidos distintos, metodología distinta, evaluación distinta, no debe haber diferencias, y en cada una de ellas se podía elegir: totalmente en desacuerdo / puede ser verdad en algún caso / estoy bastante de acuerdo / totalmente de acuerdo / NS/NC
- 2.6. Impartición de análisis específico (tabla): complementa la pregunta 1.5, pero sólo es aplicable a los profesores que de hecho impartan asignaturas por separado a los distintos alumnos. Las opciones eran las mismas y en esta caso puntuaban de 1-5 entre “no difiere en absoluto” y “completamente diferente”
3. Perfil de las asignaturas impartidas: Este bloque recoge qué asignaturas imparte el docente, y a qué tipo de alumnos. Por lo tanto es un bloque esencial y determina que bloques subsiguientes (específicos por asignaturas) se deben rellenar. En este bloque se recogen los principales tipos de asignaturas impartidas en el área.
 - 3.1. Análisis general (elección múltiple). Se podían elegir varias opciones entre alumnado en general / alumnos de interpretación/pedagogía / composición / musicología / dirección / otra / NS/NC
 - 3.2. Análisis de la música contemporánea (elección múltiple). Mismas características
 - 3.3. Análisis de la Música Antigua (elección múltiple). Mismas características.
 - 3.4. Otras asignaturas (final abierto): a fin de recoger otras asignaturas, especialmente optativas.
4. Análisis general. Una vez recogidos datos generales, este bloque recoge detalles concretos de la impartición de “Análisis general”. Se recogen los parámetros que nos interesan. Si el profesor no imparte esta asignatura, pasa directamente al bloque 4.
 - 4.1. Uso de la audición. Nos interesa averiguar si se realiza análisis auditivo, entendido como “reconocimiento de elementos analíticos realizado sin ayuda de la partitura”. Estos datos pueden corroborar o desmentir los datos proporcionados en las preguntas 1.1 y 1.3
 - 4.1.1. ¿Cuándo se utiliza? (elección múltiple)
 - 4.1.2. ¿Para qué se utiliza? (elección múltiple): se daban opciones fijas y se dejaba la opción “otras” con respuesta abierta
 - 4.1.3. Si se utilizan antes del análisis ¿cómo se usa? (elección múltiple). Opciones: con partitura / sin partitura
 - 4.1.4. Si no utiliza audición ¿por qué? (final abierto)
 - 4.1.5. ¿desea comentar algo más sobre el uso de la audición? (final abierto)
 - 4.2. Técnicas de análisis de partituras. Este apartado está destinado a observar la presencia de técnicas renovadoras o tradicionales
 - 4.2.1. Metodología explícita (elección múltiple/final abierto). Opciones: a través de apuntes / metodología de un libro concreto / NS/NC / Otra (con posibilidad de decir cuál)
 - 4.2.2. Criterios de secuenciación (tabla): Durante el análisis de programaciones se observó que en general, la secuenciación de las asignaturas se realiza en función de la cronología histórica, habitualmente desde el Gregoriano hasta la actualidad, por encima de otros criterios, como podrían ser las técnicas de análisis a trabajar. Esto puede ser importante, ya que el estudio de las técnicas de análisis antes del periodo tonal tiene características muy específicas y poco relacionadas con las características del análisis en la tonalidad, que al fin y al cabo constituye el grueso del repertorio a estudiar. Se dan una serie de criterios para secuenciar la asignatura (según

- cronología / por géneros o estilos / por técnicas de análisis / otro) y varias opciones sobre cada uno (no lo aplico / criterio secundario / criterio importante / criterio principal).
- 4.2.3. Otros criterios (final abierto): se recogen otros criterios de secuenciación en el caso de que sean aplicables
 - 4.2.4. Análisis formal (elección múltiple/final abierto): la manera en que se recoge el análisis formal es importante, ya que la explicitación de dicho análisis en un gráfico más o menos estructurado revela la arquitectura de la obra. Opciones: anotaciones sobre la partitura / realización de esquema formal / NS/NC / otro (con posibilidad de señalarlo)
 - 4.2.5. Análisis armónico (elección múltiple/final abierto): según las principales corrientes de cifrado armónico. Opciones: grados / funcional / jazz / NS/NC / otro (con posibilidad de señalarlo)
 - 4.2.6. Análisis melódico (tabla): se pide que se señale si se utilizan las principales técnicas. Opciones: motivico / perfil melódico / contrapuntístico / otro
 - 4.2.7. Análisis melódico (final abierto): para el caso de utilizar otra técnica de análisis melódico
 - 4.2.8. Síntesis (escala): frecuencia de uso. Opciones: de 1 a 5 entre “nunca” y “siempre”
 - 4.2.9. Síntesis (final abierto): comentar la técnica utilizada y si está basada en alguna metodología establecida.
 - 4.2.10. Otros aspectos (final abierto): indicar otros aspectos importantes que no hayan sido tenidos en cuenta.
5. Análisis de la música contemporánea. Este bloque recoge detalles concretos de la impartición de “Análisis de la música contemporánea”. Se recogen los parámetros que nos interesan. Si el profesor no imparte esta asignatura, pasa directamente al bloque 5.
- 5.1. Uso de la audición. Idéntico al bloque 3.1
 - 5.2. Técnicas de análisis. Idéntico al bloque 3.2, excepto donde se indica
 - 5.2.1. Idéntico a 3.2.1
 - 5.2.2. Idéntico a 3.2.2
 - 5.2.3. Idéntico a 3.2.3
 - 5.2.4. Uso de técnicas tradicionales de análisis (escala): se indica de 1 (totalmente en desacuerdo)-5 (totalmente de acuerdo), si se considera que las técnicas tradicionales de análisis son aplicables a esta asignatura
 - 5.2.5. Uso de técnicas específicas de análisis (elección múltiple, final abierto): se indican qué técnicas se utilizan. Opciones: serial / set-theory / música electroacústica / NS/NC / otra (con posibilidad de señalarla)
 - 5.2.6. Otras técnicas (final abierto): para recoger comentarios sobre otras técnicas específicas de análisis de música contemporánea
6. Realización y presentación de trabajos: responde fundamentalmente al parámetro 4 (Metodología explícita de análisis) y se pretendía averiguar si el encargo de trabajos de análisis de obras por escritos (que, según los datos del análisis de programaciones, forman parte esencial de la asignatura) se realiza con pautas sistemáticas de realización. En la presentación se aclaraba: *Estas preguntas se refieren a trabajos realizados autónomamente por los alumnos/as, solos o en grupo, fuera de la hora lectiva, aparte de los exámenes*
- 6.1. Número de trabajos (categoría). Opciones: ninguno / 1-2 / 3-4 / más de 4 / NS/NC
 - 6.2. Directrices específicas (elección múltiple, final abierto). Opciones: a través de apuntes / metodología de un libro concreto / NS/NC / otra (con posibilidad de señalarla)

- 6.3. Formato de presentación (elección múltiple, final abierto). Opciones: escrito / oral / audiovisual / NS/NC / otra (con posibilidad de señalarla)
- 6.4. Contenido de los trabajos (elección múltiple, final abierto). Elementos que los trabajos deben incluir necesariamente. Opciones: anotaciones sobre la partitura / comentario redactado / elaboración de gráficos / NS/NC / otra (con posibilidad de señalarla)
7. Análisis orientado a la interpretación musical: dirigido sobre todo al parámetro 1a del análisis de programaciones. Se indicaba *Responda a estas preguntas si imparte clases separadas a alumnos de Interpretación / Pedagogía instrumental. En caso contrario, pase al bloque siguiente.* Se pretendía averiguar, por tanto, si las clases dirigidas específicamente a estos alumnos responden a pautas pedagógicas distintas del enfoque tradicional orientado al compositor.
 - 7.1. Uso del repertorio de los alumnos (escala): frecuencia con la que se utiliza el propio repertorio de los alumnos. Opciones: entre 1 (nunca) y 5 (sólo se utiliza el repertorio de los alumnos)
 - 7.2. Actividades de aprendizaje (elección múltiple, final abierto). Opciones: análisis de partitura (estructura) / análisis de partituras (significado) / audiciones / análisis de grabaciones / análisis de interpretaciones de los alumnos / bibliografía / NS/NC / otra (con posibilidad de señalarla)
8. Bibliografía: se indicaba expresamente que se debía señalar qué bibliografía se utiliza explícitamente en clase, más allá de la bibliografía de consulta general que se encuentra en las programaciones analizadas.
 - 8.1. Tipos de fuentes (elección múltiple, final abierto). Opciones: libros de análisis general / libros de aspectos específicos de análisis / artículos especializados / materiales de elaboración propia / NS/NC / otra (con posibilidad de señalarla)
 - 8.2. Fuentes principales: se pedía que se listasen las principales fuentes utilizadas.

3.5.2.3. Proceso de recogida de datos

El proceso de recogida de datos tuvo los siguientes condicionantes:

- realizarse no presencialmente, a través del correo electrónico
- tener en cuenta que algunos de los encuestados eran conocidos personales, otros eran profesores de Análisis con los que no teníamos contacto directo, y en otros casos no teníamos contacto directo con los encuestados, sino a través de profesores conocidos personalmente de otras áreas, o contactos institucionales (Departamentos o Jefatura de Estudios)
- lograr un máximo de colaboración, evitando suspicacias y demandando el mínimo esfuerzo posible por parte de los encuestados

Teniendo todo esto en cuenta, se envió a todos los contactos recopilado durante la fase de documentación y de recopilación de las Programaciones Didácticas del área de AM un enlace que permitiera acceder a la encuesta alojada en la página GoogleDocs, acompañado de un texto de presentación que destinado a conseguir la máxima colaboración, en unos términos que generasen un acercamiento responsable, pero al mismo tiempo también un ambiente de confianza y colaboración, disipando cualquier desconfianza. El texto básico (adaptado a diversos casos, en función de que estuviera dirigido a conocidos personales o a instituciones) fue:

Vuelvo a dirigirme a todos ustedes para solicitar (una vez más) una pequeña colaboración para mi tesis, que, como ya les conté en anteriores mensajes, trata sobre la enseñanza del Análisis Musical en los CCSSMM españoles durante la LOGSE, una reflexión que creo que es especialmente importante en estos tiempos de cambio.

Si no me equivoco, todos ustedes imparten o han impartido Análisis en Superior, o bien forman parte del Departamento de Composición, que suele ser el que tiene asignado estas clases. Gracias a la ayuda de todos, he podido hacerme una idea bastante amplia de la enseñanzas del Análisis desde el punto de vista curricular (programaciones didácticas). Ahora pretendo complementar esta visión más "oficial" con datos más cercanos a la práctica docente. Para esto he elaborado una encuesta a la que se puede acceder desde la siguiente dirección (hacer clic o copiar/pegar en el navegador):

<https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dEI4Tm1qV2xIM204aERWbWRXUGhJeFE6MQ>

Por lo tanto, querría hacerles dos peticiones:

-Dedicar un poco de tiempo a rellenar la encuesta. Los datos serán tratados, como es natural, de forma totalmente anónima. Al principio se recoge el email para poder controlar que quien rellena la encuesta es realmente un profesor de Análisis. Vale cualquier profesor que imparta o haya impartido en un Conservatorio o Centro Superior de Música en España asignatura/s de Análisis en:

-Análisis general

-Análisis de la Música Contemporánea (no Lectura e Interpretación de Música Contemporánea o similares)

-Análisis de la Música Antigua

-Optativas relacionadas con el Análisis

Esto incluye los que la impartan ahora en el plan LOGSE. Creo que no llevará más de 15 minutos. Se recogen datos bastante variados, y, por supuesto, lo más importante es responder con sinceridad. Se trata de recoger datos reales sobre cómo son nuestras clases de Análisis. En caso de que la impartición de la asignatura haya evolucionado a lo largo de los años, se deben dar los datos más recientes.

-Avisar, por favor, a otros colegas de vuestro Centro o de otros Centros que impartan o hayan impartido Análisis, para que también respondan a la encuesta. Les pueden dar mi contacto [drocacan@gmail.com} por si tienen alguna duda.

Muchísimas gracias a todos/todas de antemano.

3.5.2.4. Análisis del perfil de los encuestados

El primer bloque de preguntas permite trazar un perfil general de los profesores del área de AM de los CCSSEEMM españoles. Este primer apartado tiene un carácter simplemente descriptivo. Los datos que definen dicho perfil son

- a) Titulación: tradicionalmente, el profesorado del área procede de la composición, y el Título Superior de Composición figura habitualmente como requisito para impartirla en diversos procesos de selección de personal²¹². Detectaremos mediante la respuesta a esta pregunta tanto si esta condición se verifica realmente como si los encuestados poseen otras titulaciones
- b) Dedicación al AM: en la regulación actual de las EESS a partir de la LOGSE no se han definido con claridad las especialidades docentes, puesto que ni siquiera se ha publicado el catálogo correspondiente. Por lo tanto, es habitual que el profesorado de CCSSEEMM comparta varias áreas en el desarrollo de su actividad docente, bien con otras asignaturas propias de la Composición, como de otras áreas. En la encuesta se recoge la fracción de la jornada que el encuestado dedica al AM. Es evidente que serán más significativos los datos de los profesores con mayor dedicación (a partir de 1/3 de jornada) y sobre todo los que dedican casi toda su jornada (más de 2/3) al análisis.
- c) Experiencia docente: por las razones ya mencionadas, en el profesorado actual de EESS musicales existe un alto grado de inestabilidad laboral. Por otro lado, las EESSMM españolas aún no tienen ni siquiera una década de desarrollo a partir de la promulgación de la LOGSE (que, como hemos visto en el apartado 1.3.4, significó el inicio el área de AM). Para valorar los años de experiencia en el área establecimos, por tanto tres opciones: menos de 2 años en el área, de 2 a 5 años y más de 5 años.
- d) Combinación de dedicación + experiencia: establecemos tres grupos distintos
 - A: todos los encuestados
 - B: dedicación media al AM: eliminaremos a los que tengan una mínima dedicación y/o experiencia docente.
 - C: los profesores que tengan máxima dedicación al área, siempre que no tengan una mínima experiencia docente
- e) Materias impartidas: existen tres áreas principales, al menos a nivel curricular (Análisis general, Análisis de la Música contemporánea y Análisis de la Música Antigua), además de la posibilidad de impartir otras asignaturas optativas en determinados Centros. Cada profesor puede impartir una o más de estas áreas. Observaremos mediante estos resultados la implantación real de estas variantes dentro de nuestra muestra.
- f) Autodefinición: como dato final del perfil, preguntamos a los encuestados en qué medida se autodefinían como “profesores de Análisis”, ya que nos interesa especialmente tener en cuenta a aquellos profesores que se sienten personalmente comprometidos con el Análisis, y no lo imparten como materia secundaria, ya que entendemos que son éstos los que mayor

²¹² La incompleta regulación de los estudios superiores de música motiva que no existan oposiciones oficiales a plazas del Cuerpo de Catedráticos de Música desde la promulgación de la LOE, y que por tanto el profesorado se selecciona fundamentalmente en virtud de comisiones de servicio a funcionarios de otros Cuerpos o bien mediante pruebas específicas.

innovación podrían ofrecer en el aula. En primer lugar, hemos elaborado un gráfico con estos datos y seguidamente hemos obtenido el promedio de este dato y lo hemos cruzado con los datos anteriormente citados de dedicación horaria y experiencia docente, a fin de ver si se guardaba cierta coherencia, en cuyo caso el grupo C debería haber puntuado más alto esta pregunta que el B y el A.

Perfil de los encuestados	
Titulación	Composición / otras
Dedicación al área	(expresada en tercios de jornada lectiva)
Experiencia docente	Cursos impartiendo Análisis en enseñanzas superiores LOGSE (a partir de 2001)
Combinación de dedicación y experiencia	Grupos A, B, C
Materias impartidas	Análisis General / Análisis de la Música Contermporánea / Análisis de la Música Antigua / Optativas
Autodefición	Definición de grupos por mayor o menor implicación en el área de AM

Tabla 30. Resumen de datos del perfil de los encuestados

3.5.2.5. Datos generales del estudio

En el Bloque 1 recogemos datos de aspectos generales de Análisis Musical, en cuanto a su aplicación didáctica. Intentamos con ello reconocer ciertos aspectos de la filosofía educativa de los profesores, así como de la práctica educativa de los centros. Dividimos estos datos en los siguientes apartados:

Análisis de los datos referidos a la importancia de los distintos aspectos del AM, según los encuestados (preguntas 1.1 y 1.3)

En primer lugar preguntamos por la importancia que conceden a diversos apartados o áreas del AM, valorando cada uno desde “no es necesario” a “imprescindible”. En las opciones presentadas mezclábamos (por orden alfabético) aspectos tradicionales (como armonía, contrapunto, forma, etc.) y renovadores (audición, interpretación, significado, textura, etc.), dejando espacio para que pudieran señalar aspectos distintos a los mencionados. Y seguidamente pedimos que valorasen, en los mismos aspectos, el tiempo que dedican en clase a los mismos (desde “no se trata nunca” a “siempre o casi siempre”).

En primer lugar presentamos los resultados obtenidos en forma de gráfico de barras, lo que nos indica las facetas o actividades analíticas que merecen mayor consideración (al menos en teoría) para los profesores. Al observar los resultados quedó claro que muchos profesores respondieron de manera más ideal que realista, ya que dieron valoraciones muy altas a todos los apartados, es decir, que consideraban “muy importantes” o “imprescindibles” a casi todos los apartados. Creemos que esto es incompatible con la práctica del aula, en la que hay un tiempo limitado, al menos cuando damos tantas facetas diferentes del análisis (11 en total). Por esta razón decidimos establecer un criterio más “realista”, eliminando a estos profesores, comparando posteriormente ambas valoraciones en un gráfico comparativo.

De todas maneras, conocer la valoración de cada faceta analítica no era nuestro principal objetivo en este apartado de la encuesta. Por lo tanto, al plantear esta cuestión nos interesaba más indagar en la mentalidad del profesorado a través de la diferencia entre las dos preguntas: ¿qué es más importante (1.1)? y ¿cuánto tiempo se le dedica (1.3)?. Por lo tanto, también mostramos los resultados de la media de la pregunta 1.3 en forma de gráfico de barras, así como un gráfico comparativo de las respuestas a ambas preguntas en cada una de las áreas, esperando que el diferencial entre las respuestas nos muestre qué áreas, si bien son consideradas teóricamente importantes, no reciben una atención lectiva proporcional.

Aspectos no contemplados en la lista proporcionada (preguntas 1.2 y 1.4)

Finalmente, y dado que en ambos apartados los profesores tenían la oportunidad de reseñar qué facetas de análisis y qué actividades no se contemplaban en nuestra relación (preguntas 1.2 y 1.4), registramos estas aportaciones con un comentario que sitúan estas valiosas apreciaciones en el contexto de nuestra investigación.

Impartición de las distintas asignaturas por especialidades (preguntas 2.1 a 2.3)

Para comprender mejor la práctica educativa en los distintos casos es importante considerar un aspecto importante, pero que según los datos recogidos en el marco teórico (2.3) presenta una gran heterogeneidad en los distintos centros: a qué alumnos se imparte cada asignatura. Los datos ya analizados muestran que una asignatura como

Análisis general (en adelante ANL) en algunos casos se imparte por separados a alumnos de Interpretación/Pedagogía (dos especialidades que habitualmente van juntas en las distintas ordenaciones académicas), Composición, Musicología, etc., en otras se imparte conjuntamente a todos ellos, y en otras se agrupan algunas de las especialidades. Esta decisión evidentemente incide en la práctica educativa y el análisis de algunos de nuestros parámetros (especialmente el 3, que trata de las especificidades según las especialidades de los alumnos) se verá afectado por esta elección. Por ello mostramos estos datos en forma de gráfico de sectores, y por grupos de profesores (A, B, Todos), lo que tendremos en cuenta con posterioridad donde sea necesario.

Otras asignaturas (pregunta 2.4)

En este apartado ofrecemos una tabla de otras asignaturas del área de Análisis Musical impartidas por los sujetos participantes.

3.5.2.6. Parámetros de análisis de los datos

El análisis principal de los datos de las encuestas se ha hecho a través de los 6 parámetros de renovación identificados en el análisis de las Programaciones didácticas del área (ver 3.5.1.2). A continuación exponemos qué preguntas de la encuesta nos dan informaciones sobre cada uno de ellos, y la manera de procesar y mostrar los datos.

- **Parámetro 1: Análisis orientado a la interpretación / análisis orientado al oyente**

Con este parámetro de análisis pretendemos averiguar si los profesores incluyen en su asignatura aspectos relacionadas específicamente con el análisis orientado a la interpretación o con el análisis orientado al oyente, es decir, los dos enfoques complementarios al enfoque más tradicional del análisis orientado la estructura musical desde el punto de vista del compositor.

El Bloque 7 de la encuesta está específicamente dedicado al análisis orientado a la interpretación, en el sentido que le damos en nuestra propuesta metodológica (ver 3.4.5). Por lo tanto, sólo buscamos los datos en aquellos casos en los que se imparte Análisis por separado a intérpretes, preguntando la frecuencia con que se trabaja el repertorio propio de los alumnos (7.1) y las actividades de aprendizaje realizadas (7.2). Por otra parte, la bibliografía utilizada (Bloque 8 de la encuesta) también nos puede dar pistas sobre el uso de esta faceta analítica.

Ni en la investigación previa sobre las Programaciones Didácticas ni en las los datos generales se ha observado apenas incidencia del análisis desde el punto de vista del oyente, y por lo tanto no hemos considerado oportuno realizar un bloque específico, que podría ofrecer datos poco realistas. Hemos examinado solamente si en la bibliografía utilizada se mencionan fuentes de este tipo.

- **Parámetro 2: Uso de técnicas analíticas renovadoras**

En este parámetro pretendemos averiguar si las técnicas de análisis que se utilizan en clase corresponden a enfoques renovadores (ver 2.2) o bien de corte tradicional (2.2). Estas últimas siguen siendo plenamente aplicables a la enseñanza, y por tanto su utilización no es un aspecto negativo, ni es nuestra intención que se entienda de esta manera. Nuestra intención es solamente ver en qué medida las nuevas metodologías desarrolladas en las últimas décadas son aplicadas junto a las tradicionales. Estos datos se pueden extraer de varios apartados de las encuestas.

En el Bloque 3.2, dedicado a la asignatura Análisis General, se pregunta por las técnicas utilizadas en análisis formal (3.2.4), armónico (3.2.5), melódico (3.2.6 y 3.2.7) y de síntesis (3.2.8 y 3.2.9). Los supuestos que proporcionamos en las respuestas abarcan las metodologías más habituales, según lo observado en el estudio sobre las Programaciones Didácticas. En todas estas preguntas existía la posibilidad de indicar otras técnicas alternativas a las propuestas y la pregunta 3.2.10 preguntaba por otros aspectos no señalados. Los datos que presentamos son:

- Análisis formal: tabla con las actividades realizadas (pregunta 3.2.4)
- Análisis armónico: tabla con los sistemas de cifrado utilizados (pregunta 3.2.5)

- Análisis melódico: tabla y gráfico indicando la frecuencia con la que se realiza cada tipo de actividad de análisis melódico (preguntas 3.2.6 y 3.2.7)
- Técnicas de síntesis analítica: tabla con la frecuencia de uso de alguna técnica de síntesis y tabla con las metodologías utilizadas, según los encuestados (preguntas 3.2.8 y 3.2.9)
- Finalmente, reproducimos y comentamos las respuestas a la pregunta 3.2.10 (otros aspectos y técnicas)

Finalmente, el Bloque 8, en el que se pregunta por la principal bibliografía utilizada, puede mostrar, a través de los textos de referencia, si las metodologías renovadoras son importantes en las asignaturas del área de Análisis.

- **Parámetro 3: Especificidades según las especialidades de los alumnos**

En este parámetro se trataría de descubrir si los profesores que imparten una misma asignatura a alumnos de distintas especialidades por separado utilizan diferentes estrategias en cada caso. El estudio realizado en las Programaciones Didácticas sugiere que este caso no es el más habitual, ya que en la mayor parte de los Centros se agrupan todos los alumnos en cada asignatura, y que en los casos en los que esto no se hace no es por una elección pedagógica, sino porque la asignatura en cuestión tiene cargas horarias diferentes en diferentes especialidades.

Así, la Programaciones muestran que en estos casos por lo general se aplica la misma programación o con una formulación muy similar, si bien distribuida en diferente número de cursos. Por lo tanto, las especialidades a las que van dirigidas las asignaturas no son un factor de diferenciación tan importante como las diferentes asignaturas en sí. Es decir, que la asignatura de Análisis General se imparte siempre de una misma manera a distintos perfiles de alumnado, mientras que la de Análisis de la Música Contemporánea tiene unas características distintas (sobre todo en lo que se refiere al repertorio utilizado, pero también por las técnicas). Un estudio exhaustivo de este apartado debería realizarse sólo a aquellos profesores que imparten una misma asignatura a distintos grupos de alumnos, y la inclusión de este parámetro en la encuesta hubiera complicado mucho un formulario ya suficientemente complejo, ya que habría que haber realizado un bloque de preguntas diferentes para cada agrupación de especialidades en cada asignatura. Por lo tanto, no hemos examinado esta cuestión en nuestra encuesta.

En este apartado mostraremos una cuestión tangencial a este parámetro, que es comprobar si en la asignatura de Música Contemporánea se utilizan herramientas de análisis específicas. En la pregunta 4.2.4 se pedía a los profesores que dijese en qué medida las técnicas tradicionales de análisis se pueden aplicar a la música contemporánea (valorándolo de 1 a 5; ofrecemos frecuencia y promedio. En la 4.2.5, por su parte, se preguntaba qué técnicas específicas utilizan, y en la 4.2.6 se daba la posibilidad de mencionar otras herramientas específicas utilizadas.

- **Parámetro 4: Metodología para el análisis autónomo**

Nuestra experiencia nos indica que en muchas clases de análisis (al menos en la mayor parte de los cursos monográficos sobre el tema) se pone mucho énfasis en la exposición de análisis previamente preparador por el profesor o ponente, y que se da por supuesto que el alumno adquiere automáticamente por imitación la capacidad de analizar por su

cuenta. Los datos recogidos en el análisis de las Programaciones Didácticas avalan esta impresión, ya que en la mayor de ellas el objetivo principal es conocer las distintas técnicas compositivas y procedimientos constructivos y no aprender a analizar autónomamente. Sin embargo, nosotros proponemos en nuestros Modelos didácticos (3.4.2 y 3.4.3) poner los procesos metodológicos en el centro de la asignatura, y que las técnicas y estilos se estudien a través de ellos y no al revés.

Varios apartados de la encuesta intentan dar visibilidad a estos aspectos metodológicos. En primer lugar, se pregunta (3.2.1 y 4.2.1) por la forma en la que se dan directrices específicas de metodología de análisis. Exponemos estas respuestas en forma de tabla y comentario.

Posteriormente se pregunta (3.2.2 y 4.2.2) si las asignaturas se secuencian según cronología de obras (lo más habitual), géneros o estilos o por técnicas de análisis, lo que entendemos que da una pista aún más fiable sobre los aspectos que vertebran la asignatura. En esta pregunta los encuestados debían valorar cada criterio por separado (ya que es perfectamente plausible combinar varios criterios de secuenciación).

A fin de visualizar mejor los datos, aplicamos una *escala de valoración (rating scale)*, otorgando un valor de 1 a la respuesta “No aplico este criterio”, 2 a “Criterio secundario”, 3 a “Criterio importante” y 4 a “Criterio principal”. Este último valor en rigor sólo debería ser aplicado a un criterio (o, como mucho a 2), por lo que eliminamos las respuestas que consideraban a todos los criterios “principales”. Asimismo, consideramos que en caso de no valorarse un criterio, debíamos considerar que no se aplica el criterio en cuestión. Aportamos una tabla con la frecuencia absoluta de cada criterio, así como el promedio, una vez aplicada la *rating scale*. También mostramos estos datos en forma de gráfico de barras, y finalmente comentamos las respuestas recibidas en el caso de aplicarse otros criterios de secuenciación (3.2.3 y 4.2.3)

A continuación se exponen los datos recabados sobre los trabajos realizados autónomamente por los alumnos (Bloque 5). Estos trabajos, aún más que otras actividades de evaluación como pueden ser los exámenes, son los que revelan la capacidad de los alumnos de analizar autónomamente. Si bien no hemos realizado una exploración sistemática de este apartado (ya que son muy diferentes en función del profesor, las especialidades de los alumnos, la asignatura impartida, etc.), exponemos las respuestas recibidas en cuanto a

- 5.1: Número de trabajos realizados por curso (0, 1-2, 3-4, más de 4)
- 5.2: Directrices proporcionados por el profesor para realizar estos trabajos (orientaciones específicas elaboradas directamente por el profesor, directrices de una metodología específica, otra)
- 5.3: Formato de presentación de los trabajos (escrito, oral (con o sin apoyo audiovisual), exclusivamente audiovisual)
- 5.4: Contenidos de los trabajos (anotaciones en la partitura, comentarios redactados, elaboración de gráficos, otro)

- **Parámetro 5: Uso del análisis auditivo**

Una de las propuestas de renovación de la enseñanza del análisis es el análisis auditivo, tal como lo definimos en 3.4.3 es decir, un proceso sistemático y explícito de reconocimiento auditivo de elementos analíticos, sin la ayuda de la partitura. Como tal, forma parte de la Fase inicial del Modelo de Análisis de partituras (3.4.2). Nuestra experiencia, así como los datos del análisis de las Programaciones Didácticas, sugieren

que esta actividad es muy poco o nada practicada en los CCSSMMEE. A fin de comprobar estos datos, dedicamos varias preguntas de los Bloques 3 y 4 de la encuesta a indagar cómo usan los profesores la audición en sus clases. Hemos realizado sendas tablas comparando estos datos en las dos principales asignaturas del área.

Las preguntas 3.1.1 y 4.1.1, recaban información sobre cuándo se utiliza la audición en Análisis General y Análisis de la Música Contemporánea, respectivamente. Se permitía elegir varias opciones, ya que es perfectamente posible que el mismo profesor utilice la audición a veces antes y otras después de la partitura:

- Nunca: no se utiliza la audición. Correspondería a un criterio muy tradicionalista y estricto según el cual el analista trabaja sólo con partituras y no con la realidad sonora
- Antes del análisis: escuchar una obra de la cual no se ve la partitura es condición necesaria, pero no suficiente, para el análisis auditivo, ya que el hecho de escuchar la obra no significa automáticamente que ésta se analice.
- Durante el análisis: se realiza una interacción entre análisis tradicional de partituras y escucha. Podríamos hablar de un análisis de partituras “enriquecido”, pero no análisis auditivo en sí.
- Después del análisis: se analiza la obra desde la partitura a la manera tradicional y posteriormente se ilustra lo analizado con la audición. Aquí no hay análisis auditivo
- Análisis sin partitura: esta es la opción que realmente corresponde al análisis auditivo, tal como lo definimos.

Por otro lado, las preguntas 3.1.2 y 4.1.2 preguntan (en el caso de utilizar la audición), con qué objeto se realiza:

- como ilustración sonora de la partitura: la opción más sencilla y tradicional en la que realmente no se realiza análisis sobre la audición
- comparación de diferentes versiones: opción muy cercana al análisis orientado a la interpretación
- análisis auditivo: no dimos más explicación en este punto para comprobar si el concepto de los profesores de “análisis auditivo” coincidía con el nuestro. Si un profesor elegía esta opción, pero no había elegido “análisis sin partitura” en la pregunta anterior, entendemos que no utiliza el análisis auditivo tal como nosotros lo proponemos, sino algún tipo de ejemplificación sonora de aspectos analíticos que, principalmente, no ven sobre la partitura.

Las preguntas 3.1.3 y 4.1.3 tratan del uso combinado de audición y partitura cuando la audición se realiza antes del análisis, con las siguientes opciones:

- Sin partitura: se escucha la obra sin mirar la partitura, condición necesaria, pero no suficiente para el análisis auditivo
- Con partitura: se escucha la obra viendo la partitura, con lo que el objeto principal del análisis es ésta
- Sólo sin partitura: registramos aquí los profesores que sólo escogieron esta opción, ya que la pregunta permitía elegir ambas
- Sólo con partitura: registramos aquí los profesores que sólo escogieron esta opción, ya que la pregunta permitía elegir ambas

Las preguntas 3.1.4 y 4.1.4, de carácter abierto, pedían explicar por qué no se utiliza la audición, en el caso de que esto sea así. Finalmente, las preguntas 3.1.5 y 4.1.5 también pedían comentar cualquier otro aspecto de la audición que interesase al encuestado. Hemos reproducido y comentado estas respuestas.

3.5.3. Estudio del reconocimiento auditivo de elementos analíticos

El estudio que describimos a continuación es un ejemplo de praxis educativa según la metodología para el análisis auditivo que detallamos en 3.4.3. Como tal, pretende contribuir al desarrollo de capacidades de reconocimiento auditivo de elementos analíticamente relevantes sin la ayuda de la partitura, dentro de la 1ª Fase (Fase de Reconocimiento) de nuestro Modelo didáctico para el análisis de partituras (ver 3.3.1). Si bien realizamos habitualmente esta actividad en las clases regulares de Análisis, la realización de un cursillo específico sobre esta herramienta nos ha permitido recoger datos concentrados en esta faceta de renovación del AM.

Los datos proporcionados por los análisis auditivos realizados por los alumnos antes y después del curso son convertidos a datos según la metodología de análisis de contenido (Krippendorff, 1990, tabla 22), y posteriormente estudiados en forma de estadística descriptiva, apropiada para describir apropiadamente las características del conjunto de datos.

3.5.3.1. Descripción del estudio

El estudio fue realizada a raíz del curso de “Análisis Auditivo” que impartimos en el Conservatorio de Música de Monopoli (Italia) entre los días 25 y 27 de enero de 2011, como parte de una movilidad Erasmus. Los sujetos son alumnos del Conservatorio de distintos niveles y se ha medido su capacidad de reconocimiento auditivo según la propuesta metodológica de análisis auditivo (3.4.4). Se comprobó dicha capacidad al principio y al final del curso, que consistió en 3 sesiones de trabajo de 2 horas con cada grupo, es decir 6 horas en total para cada grupo. Se han tenido en cuenta aspectos como la formación previa de los alumnos, su nivel y el grado de asistencia al curso.

Población: alumnos de Grado Medio y de Grado Superior del Conservatorio de Música de Monopoli (Italia) El curso estaba estructurado en dos niveles: alumnos de Grado Medio (grupo 1) y alumnos de Grado Superior (grupo 2). Se tenía conocimiento de que la experiencia analítica de los alumnos de ambos niveles sería escasa, puesto que el Análisis no formaba aún parte explícita del currículo educativo musical en Italia. Los alumnos de nivel Medio eran de edades muy dispares, incluyendo desde los 14 años hasta adultos, mientras que los de Grado Superior eran adultos en edad universitaria en su práctica totalidad.

<i>Tipos de datos</i>	<i>Documento inicial</i>	<i>Documento final</i>
Datos personales	Años de estudios previos en Análisis musical (0-1-2)	
	Años de estudios previos en Educación Auditiva (0-1-2)	
	Grupo al que se asistió (1-2)	
	Nombre y Apellido	
		Nº de sesiones a las que se asistió (1-2-3)
Reconocimiento de elementos analíticos	La hoja presentada una serie de letras-guía (ver Metodología más abajo) que delimitaban un área de la hoja en la que los sujetos debían volcar, en la forma que les pareciera más conveniente, los elementos musicales reconocidos).	
	Una segunda área en blanco permitía reflejar observaciones de manera más libre.	

Tabla 31. Datos recogidos en el estudio

Procedimiento de recogida de datos: a través de sendos documentos escritos coherentes con la metodología empleada a rellenar por cada alumno al principio y al final del curso. Para ello se utilizaron los siguientes documentos, que fueron traducidos al italiano.

Anexo VI: Formato de documento utilizado

Procedimiento de recogida inicial de datos: una vez reunidos los alumnos para la primera sesión del curso, y tras una breve presentación del ponente, se explicó a los sujetos el propósito y la mecánica del estudio, que consistiría en que éstos anotasen, en la manera que les pareciese más oportuna. En el texto figuraba la aclaración (en italiano): *N. B. Indicar los elementos analíticos o auditivos escuchados de manera libre, según las letras-guía indicadas. Se pueden utilizar letras, flechas, números, símbolos, etc.* También se explicó que oirían una pieza musical por tres veces, y que podían indicar los elementos reconocidos durante la audición o en los intervalos de tiempo que se dejarían entre una audición y otra, así como al final. Para guiar la audición y poder reflejar lo escuchado, el profesor/investigador enunciaría una serie de letras-guía alfabéticamente que coinciden con las letras-guía del documento. De esta manera, los sujetos podrían relacionar lo escuchado con el momento preciso.

Una vez rellenados los datos personales y aclaradas las dudas, se procedió a las audiciones de la obra escogida, que fue el *Rondó* de la *Sonatina Vienesa nº 2* de W. A. Mozart, durante las cuales el profesor/investigador iba nombrando las letras-guías que pueden observarse en las figuras 98-100.

Figura 98: Obra utilizada para el estudio, p. 1. En rojo, letras-guía

Musical score for Figure 99, page 2. The score is in G major and 3/4 time. It consists of five systems of piano music. The first system is marked 'M-N' in red. The second system has a red 'O' above it. The third system has a red 'P' above it. The fourth system has a red 'Q' above it. The fifth system has a red 'Q' above it. Dynamics include *f*, *P*, and *mf*. Fingerings are indicated with numbers 1-5.

Figura 99: Obra utilizada para el estudio p. 2. En rojo, letras-guía

Musical score for Figure 100, page 3. The score is in G major and 3/4 time. It consists of five systems of piano music. The first system has a red 'S' above it. The second system has a red 'T' above it. The third system has a red 'U' above it. Dynamics include *f*, *P*, and *fp*. Fingerings are indicated with numbers 1-5.

Figura 100: Obra utilizada para el estudio, p. 3. En rojo, letras-guía

Para ello se utilizó la versión grabada por Hans Kahn del disco “In Memoriam Hans Kahn” editado en 2006 por Preiser Records. Esta versión respeta todas las repeticiones señaladas en la partitura. Después de la primera audición se volvió a preguntar si había surgido alguna duda. Finalmente se recogieron las respuesta y se dio comienzo al curso en el cual se desarrolló la metodología descrita más adelante. Duración de la actividad: 25 min.

Procedimiento de recogida final de datos: al finalizar de tercera sesión de trabajo, y como colofón al curso se volvió a realizar el procedimiento de recogida de datos con la misma obra e interpretación (la cual no había sido trabajada durante el curso), con algunas pequeñas diferencias:

- Se recogió el dato de a cuántas sesiones habían asistido los alumnos
- Se añadió un apartado para recoger, si se deseaba, un comentario textural sobre la obra.
- El texto explicativo en este caso rezaba: *Indicar los elementos analíticos o auditivos escuchados en modo libre o según los criterios utilizados durante el curso. Es posible añadir un comentario escrito.*

Duración de la actividad: 20 min.

De todo este proceso resulta que la muestra podría ser dividida en los siguientes grupos:

- En función de la experiencia previa en Análisis o Educación Auditiva (si bien ya se preveía que esta experiencia iba a ser, en el mejor de los casos, más bien escasa)
- En función del nivel de alumnos (Grupo 1: Grado Medio, Grupo 2: Grado Superior)
- En función de la asistencia al curso (1, 2 o 3 sesiones de 2 horas cada una)

Asimismo, al haber recogido (de manera voluntaria) el nombre de los sujetos, podemos hacer una valoración individual de los datos, en aquellos casos en los que contemos con ambos documentos, lo que se da en el caso de que: a) hayan asistido al inicio de la primera sesión y al final de la última, y b) hayan proporcionado su nombre en ambos casos. Si estos sujetos, además, han asistido a la totalidad de las tres sesiones, tendremos el “grupo ideal” para valorar la mejoría en el reconocimiento auditivo.

Los datos preliminares que nos ayudarán a definir la muestra son:

	<i>Datos generales</i>	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>
Muestra			
Estudios previos de Análisis (0/1/2 años)			
Estudios previos de Educación Auditiva (0/1/2 años)			
Nº sesiones de asistencia (1/2/3)			
Documentos (inicial/final/ambos)			
Miembros “grupo ideal” (ambos documentos + asistencia 3)			

Tabla 32: Definición de la muestra del estudio realizado a los alumnos del curso de Análisis auditivo del Conservatorio de Monopoli (Italia)

Por lo tanto, podemos analizar los datos desde dos puntos de vista:

- datos globales de reconocimiento auditivo, realizado con todos los datos disponibles de cada documento, y desglosados en los Grupos 1 y 2.
- mejoría del reconocimiento por casos concretos en el “grupo ideal”, calculada como diferencia en cada parámetro entre el documento inicial y final de los sujetos con dos documentos y que han asistido a las 3 sesiones del curso

3.5.3.2. **Concreción de la variable independiente: Metodología de trabajo**

La variable independiente en este caso consiste en la metodología de análisis auditivo desarrollada en el curso, según lo descrito en 3.4.4. Dentro del Modelo general de AOC (3.4.2) se encuentra por lo tanto, el análisis auditivo como parte de la “fase de conocimiento de la obra” en un desarrollo integrado con el resto de actividades de aprendizaje en el aula de Análisis Musical, lo que consideramos pedagógicamente óptimo, pero al mismo tiempo hace difícil evaluar el resultado real que obtenemos con su aplicación. Sin embargo, las actividades de formación específicamente enfocadas en esta herramienta como este cursillo nos permiten recoger datos experimentales muy concretos sobre el impacto que tiene la metodología que proponemos en el desarrollo de las capacidades analíticas de los alumnos. En consecuencia, todo lo indicado sobre la metodología de análisis auditivo en 3.4.4 es válido para este apartado, con las variantes que se explicarán a continuación.

Al principio del curso, y después de realizada la recogida inicial de datos, se realizó una breve sesión de “brainstorming” con el grupo, a fin de detectar cuáles eran sus concepciones generales sobre el análisis y a introducir la materia del curso. Esta sesión tuvo diferente desarrollo en cada uno de los grupos (ver cuadro de contenidos más abajo), si bien en el transcurso de ambas sesiones se explicó nuestro Plan general de análisis (3.4.2). Asimismo, esta figura había sido entregada a los alumnos.

Básicamente, el grueso del curso consistió en una serie de actividades prácticas grupales según el modelo de letras-guía ya establecido en el documento. Se escucharon y analizaron varias piezas de la tradición culta europea pertenecientes a los periodos barroco, clásico y romántico, sin que en ningún momento los alumnos viesen la partitura de ninguna de ellas. El procedimiento general coincide con lo descrito en 3.4.4, con las siguientes particularidades:

- A lo largo del curso en ningún momento se mostraron las partituras analizadas a los alumnos.
- A fin de fijar y concretar los conceptos trabajados, se utilizaron los materiales complementarios que se indican más abajo, procedentes de nuestros materiales didácticos, que fueron entregados a los alumnos.
- Al finalizar el trabajo con cada obra, se proyectaba sobre la pantalla el Patrón Formal en limpio elaborado por el profesor.

Materiales entregados a los alumnos	Referencia
Plan general de análisis	3.4.2
Guía “Cómo realizar un esquema formal”, traducida al italiano	Anexo I
Ejemplo práctico de Análisis formal	Anexo I
“Patrones Formales Básicos”	Anexo I

Tabla 33: Materiales entregados a los alumnos durante el curso

Las obras analizadas fueron:

Grupo 1	Grupo 2
W. A. Mozart: Sonatina nº 4 Andante	W. A. Mozart: Sinfonía Nº 9 Allegro molto
J. S. Bach: Suite para violoncello nº 1 en Sol M Menuet I/II	J. S. Bach: Suite para violoncello nº 1 en Sol M Menuet II - Allemande
W. A. Mozart: Sinfonía nº 1 Rondó	L. v. Beethoven: Sonata para violín y piano nº 5 en Fa M "Primavera" Scherzo
	R. Schumann: "Ich grolle nicht" de "Dichterliebe"
	J. S. Bach: Fuga XXI de "El Clave bien Temperado", vol. I

Tabla 34: Obras analizadas en el curso, en cada uno de los dos Grupos

Estos son los principales elementos analíticos trabajados en el curso, si bien algunos de ellos fueron mencionados brevemente, dada la corta duración (6 horas por grupo). En particular, se centró la atención en los parámetros Relación, Forma y Armonía, ya que son estos los aspectos que más expresamente marcan la estructura musical, al menos en la música culta occidental, en contraposición a la textura (cambios de dinámica, tempo, carácter, etc.), que es en general más fácil de percibir, pero menos significativa, tal como quedó patente en el curso.

Bloque de elementos	Grupo 1	Grupo 2
Relación	Letras-forma en mayúsculas indican elementos distintos en niveles superiores (A, B, etc.)	
	Letras-forma en minúsculas indican elementos distintos en niveles inferiores (a, b, etc.)	
	Modificadores para indicar elementos similares: a – a' indica variantes de un mismo elemento; a1- a2 indica distintos elementos dentro de un mismo nivel	
	Signos de repetición indican repeticiones literales	
Forma	Agrupación de elementos en un nivel superior	
	División de elementos en un nivel inferior	
	Funciones principales expositivas (Tema) y secundarias (Introducción, Desarrollo, Coda, Grupo cadencial, Variación, etc.)	
	Niveles en la forma: Sección, Subsección, Frase, Semifrase	
	Patrones formales: forma Binaria, Ternaria, Menuet-trio, Rondó, Sonata	
Armonía	Cadencia perfecta, Semicadencia, Cadencia rota	
	Pedal I, V	
	Región	
Textura	Patrón rítmico	
	Ritmo de superficie constante, variable	

Tabla 35: Conceptos analíticos tratados durante el curso, agrupados según los parámetros de concreción de la variable dependiente

El esquema formal completo de la obra seleccionada para el estudio sería el siguiente, si bien no se esperaba que los alumnos los reconociesen en su integridad, ni siquiera en su mayor parte con tan poco tiempo de adiestramiento. Más bien, el objetivo es ver cuáles de estos elementos serían reconocidos.

Letra-guía	A-B	C-G	D-H	E-I	F-J	K-L	M-N	O	P	Q	R	S	T	U		
Secc	Estribillo						Copla			Estribillo sin repeticiones			Grupo cadencial			
Subsecc.	:A:		:A':				:B:		:B':		Repetición literal del estribillo sin signos de repetición			GC1	GC1	GC2
Fr			Des	A'										CP	CP	CP
Sfr	a1	a2	a'	Cod.	a1	a2	a2'	Cod.	b1	b1'	a'	b1''				
Cad./Ped	CP		SC	V	CP	CP	I	CP		CP						
Reg.	<I>	--><V>	--<I>					<Im>	--><Vm>	--><Im>		<I>				
Modo	M						m			M						
R. S.	♪		♪	♪			♪		♪			♪				

Fig. 101. Esquema formal de la obra utilizada para el estudio que recoge los aspectos trabajados o mencionados durante el curso

3.5.3.3. **Parámetros de concreción de la variable dependiente**

Para organizar los elementos analíticos reconocidos auditivamente por los sujetos hemos debido interpretar las observaciones reflejadas por los sujetos en las hojas de recogida de datos, organizando los datos recogidos en función de determinados parámetros principales, según nuestros objetivos. Esta interpretación ha sido especialmente problemática en lo que se refiere al documento inicial, ya que el tipo de anotaciones era sumamente dispar. Para llevarlo a cabo hemos elaborado una base de datos con una ficha por cada individuo, en la que hemos valorado cualitativamente mediante una *rating scale* (con una breve descripción de lo anotado en cada parámetro), y también de manera cuantitativa, asignándole una puntuación según la siguiente *rating scale*:

<i>Escala de valoración cuantitativa</i>	
0	ninguna observación
1	alguna observación, pero errónea
2	varias observaciones, pero con muchos errores
3	alguna observación correcta
4	varias observaciones correctas, pero con algún error
5	varias observaciones correctas
6	reconocimiento correcto

Tabla 36: “Rating scale” utilizada para valorar cuantitativamente los parámetros de reconocimiento auditivo de elementos analíticos (variable dependiente)

Se deduce de ésta que otorgamos un mayor valor a la corrección de las observaciones frente al número de ellas, es decir, que entendemos preferible una sola anotación correcta a muchas anotaciones incorrectas. Cada uno de los parámetros presenta características propias, reflejadas en la descripción cualitativa.

Parámetro 1: Relación

En este apartado se recogen todas aquellos datos que hacen referencia a las relaciones de igualdad, diferencia o similitud entre los diferentes bloques conformados por las letras-guía. Se trata aquí de relaciones “uno a uno”, entre bloques simples conformados por las letras-guía, y no a agrupamiento de bloques, o de su función en la estructura, puesta que esto entra dentro del terreno del parámetro Forma. Es decir, en este parámetro valoramos percepciones como “la letra B es igual que la A” o “en la letra D hay música diferente a lo anterior”, y no, por ejemplo, “A-B-C-D forman un bloque” que se repite en O-P-Q-R”, o “A es el tema principal”, que son percepciones formales, y por lo tanto de un grado de complejidad analítica mayor. Podríamos decir que el parámetro “relación” es un primer paso necesario para llegar al parámetro “forma”.

Hemos recogido estos datos en cuatro apartados:

- *1.a) Reconocimiento auditivo. Datos generales:* Valoramos estos datos con la *rating scale* explicada más arriba, en la que el 0 es cuando no se hace ninguna observación de relación y 6 sería un reconocimiento completo y correcto de las relaciones entre bloques individuales. De esta manera damos cuenta en primer lugar del número de observaciones en este apartado, y

asimismo de la “calidad” de las observaciones, es decir, su grado de correspondencia con la obra. Analizamos estos datos de manera general en el cómputo global y por grupos (1 y 2), en cada uno de los documentos, a fin de ver si se observan diferencias positivas entre ambos. Hemos considerado la media aritmética (suma de todos los valores entre número de datos), la moda (valor más repetido), la desviación estándar (a fin de comprobar la consistencia entre los datos en torno al valor central), y la frecuencia estándar de cada uno de los valores de la escala 0-6.

- *1.b) Reconocimiento auditivo. Mejoría de la percepción en el grupo representativo:* Se obtiene restando los valores de ambos documentos en cada uno de los miembros del “grupo ideal” establecido anteriormente.
- *1.c) Método de representación utilizado. Datos generales:* Por otra parte hemos considerado de interés examinar los diferentes medios utilizados para representar relaciones entre bloques, ya que se observa una gran disparidad entre los distintos sujetos, desde dibujos ilustrativos casi pueriles hasta representaciones más abstractas. El método elegido influye en los datos, ya que uno u otro permiten una mayor o menor exactitud, no solo en la expresión del reconocimiento realizado, sino en el propio reconocimiento. Si en un primer momento se dio a los alumnos libertad para expresar relaciones por cualquier medio, es de esperar que con el adiestramiento realizado, los métodos utilizados vayan siendo más sofisticados, lo que permite también una mayor sofisticación de la escucha.

Los métodos utilizados por los sujetos se pueden dividir en uno de los procedimientos que indicamos a continuación. No todos ellos tienen la misma utilidad para el análisis. Los métodos que juzgamos más apropiados para el uso analítico son los que permiten distinguir no sólo relaciones de igualdad/diferencia, sino la similitud entre diferentes bloques, y son mejores mientras más exacto sea el grado de variantes percibidas. Además, resulta preferible el uso de símbolos de validez universal.

Por lo tanto, los reseñamos en orden creciente de usabilidad para el análisis:

1. *Dibujos esquemáticos:* pueden representar objetos de la realidad o estados de ánimos (por ejemplo, hacer un dibujo que represente un trozo de música, o dibujar caras tristes o alegres). Este es un medio más habitual en los sujetos más jóvenes. En algunos casos se anotan dibujos indefinidos, del tipo oscilograma o similar, o se utilizan palabras que sustituyen a los dibujos (p. ej. perro, gato, etc.)
2. *Símbolos gráficos:* se refiere al uso de ideogramas o dibujos esquemáticos que pueden reflejar relaciones de igual-diferente-similar entre bloques. Estas relaciones vienen indicadas por la repetición de un mismo símbolo (por ejemplo // o *) o la utilización de un símbolo similar (por ejemplo flechas en diferentes direcciones). En ocasiones hemos observado simplemente una serie de símbolos diferentes en los que por lo tanto no se puede observar relación alguna
3. *Indicaciones de texto:* se describe la relación en términos textuales (repetición, variación, igual, cambia, etc.). En otros casos (sobre todo en los sujetos más jóvenes) se utilizan términos asociativos (perro, gato, etc.) para indicar elementos diferentes.

4. *Letras-guía*: para indicar relaciones entre bloques, normalmente de igualdad, indicando, por ejemplo A=G, lo que significaría que la música de ambos bloques es la misma.
5. *Letras-forma*: Se utiliza la simbología habitual en el Análisis musical (y derivada de las matemáticas), señalando cada elemento básico por orden alfabético con una letra. Así, la repetición de la letra indicará la vuelta de ese elemento básico. Este sistema tiene la ventaja de ser universal y por tanto transferible a otras piezas.
6. *Letras-guías combinadas con modificaciones tomados de las matemáticas* (‘. ‘): pueden indicarse no sólo relaciones de igual-diferente, sino también de elementos similares.
7. *Letras-forma combinadas con modificadores tomados de las matemáticas*: pueden utilizarse minúsculas, generalmente para indicar un elemento pequeño perteneciente a uno mayor, y también utilizar modificadores como ‘, ‘, o números adyacentes (a1, a2, etc.) etc. para indicar derivaciones de un mismo elemento.

No es casualidad que sea el último método el que se utiliza habitualmente para expresar relaciones formales y motivicas en el análisis musical. Indicamos estos datos. Hemos valorado estos datos de 0-7. 0 indica que no se ha expresado la relación en forma alguna y los valores 1-7 indican el ítem de la lista anterior, que como hemos explicado está ordenada de menor a mayor complejidad. Estos datos, al igual que los anteriores, los hemos calculado en general y por grupos

- *1.d) Método de representación utilizado. Mejoría en el grupo representativo*: Se obtiene restando los valores de ambos documentos en cada uno de los miembros del “grupo ideal” establecido anteriormente.

Parámetro 2: Forma

El concepto de “forma musical” parte del reconocimiento de relaciones entre elementos (parámetro 1) pero los pone en relación de maneras más más sofisticadas, en función del contexto general de la obra y de un estilo en general (es decir, con obras similares). Dividimos estos datos en cuatro apartados

- *2.a) Reconocimiento auditivo. Datos generales*: valoración cuantitativa general por medio de la *rating scale* de 0 a 6. Indicamos estos datos en el total de documentos y por grupos, calculando la media aritmética, la moda, la desviación estándar, y asimismo los datos de la frecuencia de cada valor de la escala
- *2.b) Reconocimiento auditivo. Mejoría en el grupo representativo*: calculamos para el “grupo ideal” que hemos establecido (ambos documentos y asistencia a las 3 sesiones del curso), la diferencia entre los datos iniciales y finales en cada caso individual, en una escala de -2 a +6. Calculamos asimismo la media aritmética, la moda, la desviación estándar, así como los datos de la frecuencia de cada valor de la escala
- *2.c) Elementos formales indicados*. Datos generales, por grupos y en el grupo representativo: para obtener mayor precisión en los datos, hemos dividido los distintos aspectos de la forma en función de los siguientes elementos:
 - c1: Agrupación de elementos simples en unidades mayores, o dividir unidades simples en subunidades

- c2: Reconocimiento la función de cada elemento (funciones principales o expositivas por un lado y funciones secundarias por el otro)
- c3: Indicación de diversos niveles de forma
- c4: Reconocimiento de patrones formales propios de un estilo concreto

Los indicadores b1 a b3 indican hasta qué punto la atención del sujeto se ha fijado en los distintos aspectos de la forma de la obra en concreto, mientras que el b4 requiere un conocimiento general de las formas musicales del periodo estudiado, a fin de adscribir la obra a una de ellas. Dadas las características de la muestra, centramos nuestra atención durante el curso a los tres primeros, y por lo tanto es de esperar que los resultados muestren una mejoría en ellos, y no tanto en el b4, para lo que se requiere una formación en análisis más amplia.

Mostramos los datos de cuántos sujetos han indicado cada elemento, así como el porcentaje del total documentos recogidos, independientemente de que el reconocimiento haya sido más o menos correcto. Estos datos los indicamos en el total de documentos y por grupos, así como en el grupo “ideal” que hemos determinado

Parámetro 3: Armonía

En un análisis auditivo como el que hemos descrito, los elementos armónicos que intentamos reconocer son exclusivamente aquellos que son reveladores de la forma musical, es decir, las Cadencias, regiones (ver Anexo I) y, en su caso, pedales. En la obra que nos ocupa, y como se indica en la Figura 101, bastaría con distinguir las cadencias de las semicadencias, así como la región <Im> (homónima menor), que es la única que es importante formalmente, y si acaso reconocer el hecho de que la frase inicial modula a la región del <V>. Dividimos por lo tanto los resultados en los siguientes apartados:

- *3.a) Reconocimiento auditivo.* Datos generales: valoración cuantitativa general por medio de la escala de 0 a 6 ya expuesta al principio de esta apartado. Indicamos estos datos en el total de documentos y por grupos, calculando la media aritmética, la moda, la desviación estándar, y asimismo los datos de la frecuencia de cada valor de la escala
- *3.b) Mejoría del reconocimiento en el grupo representativo:* calculamos para el “grupo ideal” que hemos establecido (ambos documentos y asistencia a las 3 sesiones del curso), la diferencia entre los documentos inicial y inal en cada caso individual, en una escala de -2 a +6. Calculamos asimismo la media aritmética, la moda, la desviación estándar, así como los datos de la frecuencia de cada valor de la escala
- *3.c) Elementos armónicos indicados:* Datos generales, por grupos y en el grupo representativo: para obtener mayor precisión en los datos, hemos dividido los distintos aspectos de la armonía en función de los siguientes elementos
 - c1: Cadencias
 - c2: Regiones

Mostramos los datos de cuántos sujetos han indicado cada elemento, así como el porcentaje del total documentos recogidos, independientemente de que el reconocimiento haya sido más o menos correcto. Estos datos los indicamos globalmente y por grupos, así como en el grupo “ideal” que hemos determinado

Parámetro 4: Carácter y textura

Este parámetro es, con mucho, el de más difícil definición y concreción. Por un lado es el que en principio parecería requerir menos conocimientos especializados para su reconocimiento, ya que no es necesario tener formación musical para percibir el carácter de una música, o los cambios más evidentes en la instrumentación, la dinámica o el ritmo general. Por otro lado, la percepción de carácter y textura resultan ser a menudo bastante subjetivos y más basado en percepciones momentáneas que en una verdadera escucha analítica.

En el documento dividimos el parámetro en sus aspectos principales, el primero de los cuales se refiere a la percepción personal de la expresión particular de la pieza o sus fragmentos, y el segundo (textura) al entramado musical de sus elementos. A efectos de utilización en el aula, nosotros hemos dividido el estudio de la textura en varios aspectos principales (Anexo I). Estos son:

- El concepto de *patrón rítmico*, organizado en *planos, líneas y voces*.
- Sus componentes: *ritmo de superficie, ritmo métrico, altura, dinámica, densidad y timbre*.
- Las contribuciones de todos ellos a *la forma, la articulación y el estilo*.

Es evidente que en un estudio como el realizado no cabe esperar el desarrollo pormenorizado de estos aspectos (en la medida en que sean audibles), ya que en el curso sólo se trataron alguno de estos de manera somera sobre todo en su contribución a la forma. Por lo tanto, trataremos este parámetro de una forma más abierta

Dividimos estos datos en tres apartados:

- *4.a) Carácter: Reconocimiento auditivo*. Datos generales: valoración cuantitativa general por medio de la escala de 0 a 6 ya expuesta al principio de esta apartado. Indicamos estos datos globalmente y por grupos, calculando la media aritmética, la moda, la desviación estándar, y asimismo los datos de la frecuencia de cada valor de la escala
- *4.b) Textura: Reconocimiento auditivo*. Datos generales: valoración cuantitativa general por medio de la escala de 0 a 6 ya expuesta al principio de esta apartado. Indicamos estos datos globalmente y por grupos, calculando la media aritmética, la moda, la desviación estándar, y asimismo los datos de la frecuencia de cada valor de la escala
- *4.c) Elementos de textura indicados*. Para simplificar, y en función de los pocos datos obtenidos, indicaremos sólo aquellos elementos mencionados que pueden encuadrarse en algunos de los aspectos principales de la textura de una manera global, según la clasificación que hemos realizado anteriormente

3.5.4. Análisis de memorias de la asignatura “Análisis orientado a la interpretación” (AOI)

Como hemos descrito en el apartado 3.4.5, la asignatura optativa “Análisis orientado a la Interpretación” (en adelante AOI), ofertada a propuesta nuestra por el CSMC en su sede de Gran Canaria, ha sido un caldo de cultivo ideal para experimentar con nuestro segundo Modelo Didáctico (ver 3.4.3). Por esta razón hemos desarrollado, dentro del cuerpo de nuestra Tesis, un estudio de esta experiencia desde tres puntos de vista complementarios. Como parte de la programación de la asignatura, los alumnos deben trabajar al menos 2 obras del propio repertorio según se describe en 3.4.5. La culminación de dicho trabajo es la redacción y entrega, antes de final de curso, de una memoria de todo el proceso realizado, con la documentación necesaria. Dicha memoria, además de culminar el proceso de reflexión analítica con la última fase de extracción de conclusiones, representa un material óptimo para estudiar el trabajo realizado desde el punto de vista del alumnado.

Es decir, no sólo recogemos las observaciones del profesor, sino también el resultado del proceso educativo plasmado por el propio alumnado, a través de un material didáctico realizado “ad hoc”. Este material, a su vez, se complementa con el informe de un evaluador externo, que revisa todo el proceso investigador. A continuación desarrollaremos la metodología seguida para analizar dichas memorias, según las herramientas del análisis de contenido (Krippendorff, 1990, ver Tabla 22).

3.5.4.1. Descripción de la muestra

Los datos fueron recopilados durante el curso 2010-2011, último año de implantación de la asignatura optativa antes del inicio de los estudios de Grado en Música. En dicho año se inscribieron 10 alumnos en dicha asignatura (es decir, 2 por encima de la ratio máxima), si bien uno de ellos no llegó a cursar la asignatura. Al estar el grupo por encima del máximo, sólo se pudieron realizar dos análisis por alumnos, cuando normalmente se intenta realizar tres en el curso.

Las memorias fueron entregados por todos los restantes 9 alumnos, si bien una alumna realizó una movilidad Erasmus a mitad de curso y por tanto sólo realizó 1 memoria, contabilizándose un total de 17 memorias. En la siguiente tabla vemos las características de los alumnos en cuanto a:

- Especialidad
- Instrumento
- Curso: los alumnos de 2º curso cursaron la optativa al mismo tiempo que la asignatura de Análisis general, mientras que los de 3º ya la habían cursado
- Nivel instrumental: dado que el trabajo incluye la interpretación de la pieza, el nivel instrumental del alumno es una variable importante. Hemos repartido los los alumnos en tres grupos según su nivel de dominio del instrumento en general, así como de las piezas presentadas en el momento de realización de la asignatura, ya que en algunos casos se presentaron obras ya maduras de otros años, y en otras piezas que aún estaban en proceso de estudio.
- Nivel de conocimientos analítico-musicales: los alumnos de 2º curso iban compatibilizando los avances en Análisis General con los de la asignatura. Asimismo, el nivel de entrada de Análisis General es muy variable, ya que no todos los alumnos tenían experiencia previa con el análisis musical. Por otro lado, algunos alumnos que ya habían cursado Análisis General presentaban sin embargo algunas lagunas en su formación en ese campo. Para poder comparar los datos según esta variable, repartimos los alumnos según su nivel analítico-musical.

<i>Identificación</i>	<i>Especialidad</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Curso</i>	<i>Nivel instrumental</i>	<i>Nivel analítico-musical</i>
SB.*	Ped. Flauta	Flauta	2º	Alto	Medio
TCa	Violoncello	Violoncello	2º	Alto	Alto
TCu	Ped. Guitarra	Guitarra	3º	Bajo	Bajo
HH	Ped. Guitarra	Guitarra	2º	Medio	Medio
LC	Ped. Tuba	Tuba	3º	Bajo	Bajo
IM	Ped. Acordeón	Acordeón	2º	Bajo	Bajo
TS	PLEM	Piano	2º	Medio	Alto
RS	PLEM	Piano	2º	Alto	Alto
PS	Ped. Piano	Piano	2º	Medio	Medio

*Tabla 37: Características principales de los alumnos participantes en la asignatura “Análisis orientado a la Interpretación” en el curso 2010-2011 en el CSMC (*Este alumno sólo trabajó una obra en el curso porque posteriormente realizó una movilidad Erasmus a otro centro)*

3.5.4.2. Repertorio trabajado

La asignatura objeto del presente estudio parte del repertorio que los alumnos realizan en las asignaturas instrumentales. No impone, por lo tanto, el repertorio sino que se amolda al de los alumnos. Consideramos de interés presentar un listado de las obras y autores analizados, que podría ser comparado con los listados habituales de obras analizadas en las asignaturas convencionales de análisis. Sin que estos datos puedan tener carácter definitivo, podrían sugerir un cambio en la orientación de los repertorios analizados, tradicionalmente basado en el cánón compositivo clásico-romántico, y en determinados instrumentos y combinaciones instrumentales (piano, violín, flauta o instrumentos similares con piano, cuarteto de cuerda y sinfonía). La tabla que hemos realizado tiene los siguientes apartados:

- Compositor
- Obra
- Instrumentación
- Género
- Periodo histórico

3.5.4.3. Elaboración de la tabla-base

Estudiaremos la asignatura optativa como adaptación práctica de nuestro Modelo Didáctico 2 a una situación concreta. Por lo tanto el análisis de las memorias lo haremos en relación a dicho Modelo didáctico. El propósito de este análisis (necesario, según Krippendorff, 1990, para este tipo de análisis de contenido) es establecer hasta que punto la variedad de actividades analíticas e interpretativas realizadas pueden relacionarse con los diversos apartados de este modelo, que ahora volvemos a reproducir:

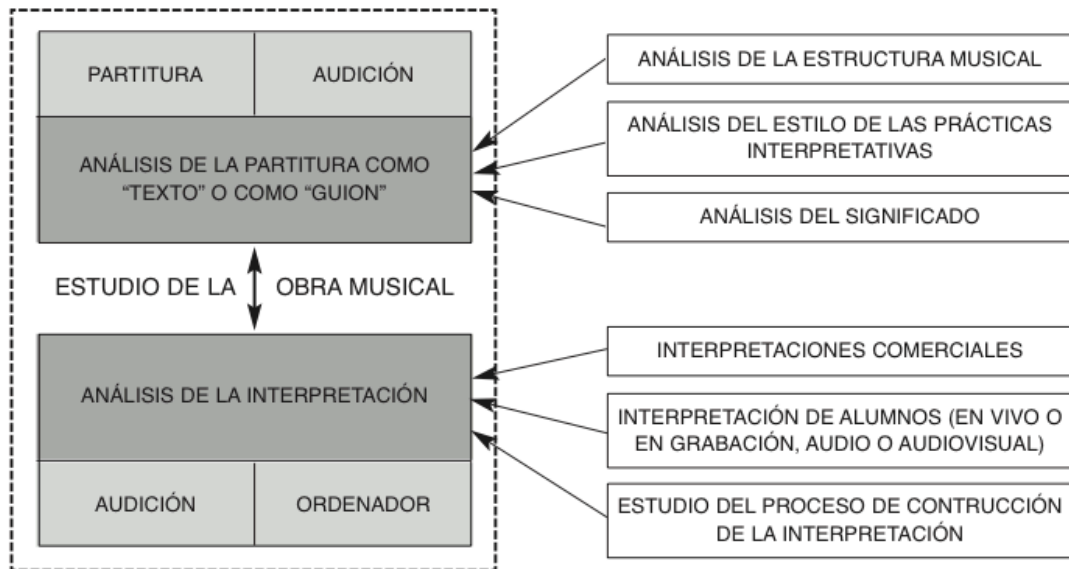


Figura 103: Modelo didáctico para el análisis orientado a la interpretación (AOI) (Fuente: Roca, 2011: 15)

Según nuestra metodología la práctica analizada responderá tanto más eficientemente al modelo cuanto más aspectos del Modelo se incluyan, y cuanto más exhaustivamente se realicen.

Debemos tener en cuenta, no obstante, que en toda situación didáctica hay unas limitaciones y condicionantes que influyen en los resultados, y en este caso la implantación como asignatura optativa dista de ser la ideal por las siguientes razones:

- En general, las asignaturas optativas no son consideradas de primera importancia por el alumnado, que debe dedicar mayor tiempo y esfuerzo a las asignaturas obligatorias.
- Al poder ser cursadas en cualquier curso, la variable del nivel analítico-musical del alumno puede influir en los resultados, así como en las actividades que se puedan realizar. No obstante, en este curso no se dio el caso más desfavorable, que es el de tener alumnos de 1º curso que aún no han cursado Análisis en el Grado Superior, y que podrían no haberlo cursado con anterioridad. En todo caso, nuestra vía para minimizar este problema ha

sido realizar tutorías individuales con cada alumno antes de presentar su obra ante la clase.

- El tiempo de trabajo es muy limitado, con un máximo de 30 clases de 1,5, que en la práctica quedaban en unas 25, habiendo que descontar además el tiempo invertido en exponer metodología general, revisión de conceptos y bibliografía, etc. Así, el tiempo medio dedicado a cada obra (presentación, debate y dos sesiones de trabajo) difícilmente llega a 1,5 horas.
- El desarrollo ideal del modelo no se haría en el ámbito de una asignatura convencional guiada por un profesor, sino en el marco de un taller en el que participasen tanto profesores de análisis como intérpretes.

Por lo tanto, no pretendíamos obtener un desarrollo completo y exhaustivo de todos los apartados del Modelo, sino más bien **observar si el trabajo con cada obra contempla la variedad de enfoques** que es a nuestro juicio esencial. Además queremos establecer si los datos cambian en función de las dos variables principales del perfil: el nivel instrumental del alumno y el nivel analítico, recogido según la tabla 37. Hemos organizado esta observación en los siguientes apartados:

- Tabla-base de análisis de cada memoria: una por memoria analizada, indicando los parámetros, categorías e indicadores observados en cada una
- Tabla-resumen de análisis de memorias: volcado de los principales datos de cada memoria
- Datos por parámetros
 - Parámetros mencionados en cada memoria
 - Parámetros mencionados globalmente
- Desglose de datos por categorías e indicadores
- Desglose de datos según la variable “nivel instrumental”
- Desglose de datos según la variable “nivel analítico-musical”

A fin de volcar y sistematizar los contenidos de las memorias hemos realizado una tabla-base según los 6 apartados principales nuestro modelo didáctico, los criterios principales que lo desarrollan y los indicadores observados. Asimismo registramos en la última columna en qué fase del trabajo se observa cada indicador (A: Antes de la sesión, en la tutoría previa; P: En la presentación antes el resto de los alumnos; S: En las sesiones de interpretación). Presentamos aquí la tabla general que contiene todos los indicadores observados en alguna de las memorias. En cada memoria conservaremos sólo los indicadores observados en esa memoria en concreto.

Análisis de la estructura musical: herramientas correspondientes al análisis de partitura tradicional y con metodologías renovadoras, según la terminología de los materiales didácticos elaborados para Análisis Musical, proporcionados a los alumnos. Se divide en:

- Análisis formal (FOR²¹³):
 - Realización de un esquema formal (EF)
 - Estudio del patrón formal (Forma musical) que estructura la obra (PF)
 - Análisis formal realizado directamente sobre la partitura (PA)
- Análisis armónico (ARM):
 - Realización de un esqueleto armónico (ESQ)
 - Estudio de la estructura armónica (ESTR)
- Análisis melódico (MEL)
 - Análisis motivico (MOT)
 - Análisis de aspectos contrapuntísticos (CONT)
- Análisis de la textura (TEX)
 - Patrones rítmicos (PR)

Apartados	Criterios de análisis	Indicadores	Momento
Análisis de la estructura musical	Análisis formal (FOR)	Incluye un esquema formal (EF) / Describe el patrón formal (PF) / Realiza análisis formal sobre partitura (PAR)	A [observado durante las tutorías, ANTES del trabajo en clase]
	Análisis armónico (ARM)	Realiza un esqueleto armónico (ESQ) / Presenta la estructura armónica (ESTR)	P [observado durante PRESENTACIÓN de la obra]
	Análisis melódico (MEL)	Realiza análisis motivico (MOT) / Realiza análisis contrapuntístico (CONT)	S [observado durante la SESIÓN de trabajo práctico]
	Análisis de la textura (TEX)	Describe los patrones rítmicos (PR)	

Tabla 38: Tabla-base del análisis de memorias didáctica de AOI y abreviaturas utilizadas para volcado de datos generales, según el Modelo Didáctico de análisis para la interpretación, referido al análisis de la estructura musical

Análisis del estilo o de las prácticas interpretativas: estudio de todos los aspectos del contexto de la obra en sentido amplio:

- Contexto de la obra (CTX)
 - Datos del compositor (COMP)
 - Datos de la época de creación de la obra (EPO)
 - Datos sobre el género o estilo de la obra (GEN/EST)
- Aspectos instrumentales (INSTR)
 - Características del instrumento relevantes para la interpretación de la obra (INSTRUM)

²¹³ Entre paréntesis indicamos las abreviaturas utilizadas posteriormente para el volcado de datos generales.

- Uso de recursos específicos del instrumento (elementos técnicos, recursos tímbricos, etc.) (RECU)
- Estilos interpretativos (ESTIL)
 - Historia interpretativa de la obra, según los estilos Expresivo, Neobjetivo e Historicista (según Stenzl, 1995) (EXP/NOB/HIS)
- Fuentes de la partitura (FUEN)
 - Variantes entre las distintas ediciones de la obra (VARI)
 - Origen de la versión o arreglo (en los casos aplicables) (VERS)

Apartados	Criterios de análisis	Indicadores	Momento
Análisis del estilo o de las prácticas interpretativas	Contexto de la obra (CTX)	Datos sobre: Compositor (COMP) / Época (EPO) / Género – Estilo (GEN/EST)	A [observado durante las tutorías, ANTES del trabajo en clase] P [observado durante PRESENTACIÓN de la obra] S [observado durante la SESIÓN de trabajo práctico]
	Aspectos instrumentales (INSTR)	Describe características del instrumento (INSTRUM) / Analiza uso de recursos del instrumento (RECU)	
	Estilos interpretativos (según Stenzl, 1995) (ESTIL)	Expresivo (EXP) / Neobjetivo (NOB) / Historicista (HIS)	
	Fuentes de la partitura (FUEN)	Analiza diferencias entre varias ediciones (VARI)/ Estudia el origen de la versión utilizada (VERS)	

Tabla 39: Tabla-base del análisis de memorias didáctica de AOI y abreviaturas utilizadas para el volcado de datos generales, según el Modelo Didáctico de análisis para la interpretación, referido al análisis del estilo o las prácticas interpretativas

Análisis del significado: nociones básicas sobre análisis semiótico aplicables a la obra

- Elementos retóricos o semióticos (SIGN)
 - Elementos de retórica musical (RETOR)
 - Tópicos observables (TOP)
 - Programa (narrativas extramusicales) (PROG)

Apartados	Criterios de análisis	Indicadores	Momento
Análisis del significado	Aspectos básicos de análisis semiótico (SIGN)	Analiza aspectos de retórica barroca (RETOR) / Analiza tópicos (TOP) / Describe programa extramusical (PROG)	A [observado durante las tutorías, ANTES del trabajo en clase] P [observado durante PRESENTACIÓN de la obra] S [observado durante la SESIÓN de trabajo práctico]

Tabla 40: Tabla-base del análisis de memorias didáctica de AOI y abreviaturas utilizadas para el volcado de datos generales,, según el Modelo Didáctico de análisis para la interpretación, referido al análisis del significado

Análisis de grabaciones: uso por parte del alumno de grabaciones de su obra o de obras relacionadas, con propósito ilustrativo o analítico

- Audición/comentario (AUD/COM)
 - Uso de la audición con la partitura (CON)
 - Uso de la audición sin partitura (sobre un esquema formal o similar) (SIN)
- Comparación de versiones (COMPAR)
 - Audición de diferentes versiones de la obra (AUD VER)
 - Comparación de diferentes soluciones sobre un pasaje problemático (PASAJ)
 - Audición de obras relacionadas con la analizada (OBR REL)

Apartados	Criterios de análisis	Indicadores	Momento
Análisis de grabaciones	Audición / comentario (AUD/COM)	Se realiza audición con partitura (CON) / sin partitura (SIN)	A [observado durante las tutorías, ANTES del trabajo en clase]
	Comparación de versiones (COMPAR)	Se analiza la audición de diferentes versiones (AUD VER)/ Se comparan versiones de un pasaje problemático (PASAJ) / Se escuchan obras relacionadas (OBR REL)	P [observado durante PRESENTACIÓN de la obra] S [observado durante la SESIÓN de trabajo práctico]

Tabla 41: Tabla-base del análisis de memorias didáctica de AOI y abreviaturas utilizadas para el volcado de datos generales,, según el Modelo Didáctico de análisis para la interpretación, referido al análisis de grabaciones

Análisis de la interpretación: Se recogen aquí los aspectos de la interpretación del alumno trabajado durante las sesiones, a instancia propia, del profesor o del resto del grupo.

- Aspectos estructurales (ESTR): estudiados a gran escala (G), mediana escala (M) o pequeña escala (P)
 - Recogemos aquí si, como parte del proceso de trabajo, se contempla la proyección en la interpretación de aspectos analíticos, es decir, si se estudia qué consecuencias tendrán (o no) diversos aspectos del análisis a la hora de tocar la obra. Concretamente, contemplamos aspecto de:
 - Forma (PFOR)
 - Armonía (PARM)
 - Melodía (PMEL)
 - Textura (PTEX)
 - Procesos de tensión-distensión (TENS)
 - Tratamiento de repeticiones o progresiones (REP)

- Transiciones (TRAN)
- Aspectos del ritmo; tempo / pulso / compás (TPO/PUL/COM)
- Tratamiento del carácter/estilo (CARAC/EST)
- Aspectos instrumentales (INTINSTR)
 - Articulaciones (ARTIC)
 - Dinámica / balance entre instrumentos o planos sonoros (DIN/BAL)
 - Timbre (TIMB)
 - Tratamiento de dificultades técnicas específicas (DIFIC)
 - Digitación y otros aspectos específicos de la ejecución del instrumento (DIGIT)

Apartados	Criterios de análisis	Indicadores	Momento
Análisis de la interpretación	Se analiza la proyección de determinados aspectos estructurales (ESTR) en la interpretación: G (en las GRANDES dimensiones) M (en las dimensiones MEDIAS) P (en las PEQUEÑAS dimensiones)	Aspectos proyectados: Forma (FFOR) - Armonía (PARM) - Melodía (PMEL) - Textura (PTEX) / Procesos de tensión-distensión (TENS) / Tratamiento de las repeticiones o progresiones (REP) / Transiciones (TRAN) / Tempo-pulso-compás (TPO/PUL/COM) / Tratamiento del carácter o estilo (CARAC/EST)	A [observado durante las tutorías, ANTES del trabajo en clase] P [observado durante PRESENTACIÓN de la obra]
	Otros aspectos instrumentales (INTINSTR)	Se analizan: Articulaciones (ARTIC) / Dinámica/balance (DIN/BAL) / Timbre (TIMB) / Dificultades técnicas (DIFIC) / Digitación (DIGIT)	S [observado durante la SESIÓN de trabajo práctico]

Tabla 42: Tabla-base del análisis de memorias didáctica de AOI y abreviaturas utilizadas para el volcado de datos generales,, según el Modelo Didáctico de análisis para la interpretación, referido al análisis de la interpretación

Estudio del proceso de construcción de la interpretación: a pesar de que este aspecto forma parte del Modelo de Análisis orientado a la interpretación, el formato de clase no permite tener en cuenta este aspecto de manera explícita, por lo que no forma parte de la tabla-base. No obstante, podemos inferir que el proceso de trabajo (estudio previo de la partitura, tutoría, preparación de la presentación, sesiones de trabajo con el grupo) implica una cierta reflexión sobre este proceso, que en todo caso no se refleja en las memorias de los alumnos.

Finalmente registramos datos generales de cada memoria como:

- Título de la obra
- Autor
- Comentarios personales de los alumnos
- Documentación anexa (materiales de análisis, partituras, etc.)

Los datos de cada memoria pueden consultarse en el Anexo VII.

3.5.4.4. Elaboración de la tabla-resumen

Una vez realizada la tabla de cada una de las memorias, volcamos los datos en una tabla-resumen conjunta que nos permite observar con detalle las actividades de aprendizaje reflejadas en las memorias, ordenados por bloques, categorías e indicadores. Esta tabla-resumen replica la estructura de las tablas-base y tiene el siguiente formato:

BLOQUE	CAT	INDIC	Alumno/ Memoria	
1 ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA MUSICAL	FORMA	Esquema formal	A/P/S	
		Patrón formal	A/P/S	
		Partitura anotada	A/P/S	
	ARMONÍA	Esqueleto arm.	A/P/S	
		Estructura arm.	A/P/S	
	MELODÍA	Anal. motivico	A/P/S	
		Anal. contrapuntístico	A/P/S	
TEXTURA	Patrones rítmicos	A/P/S		
2 ANÁLISIS DEL ESTILO	CONTEXTO	Compositor	A/P/S	
		Época	A/P/S	
		Genero / Estilo	A/P/S	
	ASPECTOS INSTRUMENTALES	Caract. instrumento	A/P/S	
		Recursos instrumentales	A/P/S	
	ESTILOS INTERPRETATIVOS	Según Stenzl (1995)	A/P/S	
	FUENTES DE LA PARTITURA	Variantes editoriales	A/P/S	
Diferentes versiones		A/P/S		
3 ANÁLISIS DEL SIGNIFICADO	SIGNIFICADO	Retórica barroca	A/P/S	
		Tópicos	A/P/S	
		Programáticos	A/P/S	
4 ANÁLISIS DE GRABACIONES	AUDICIÓN COMENTADA	Con partitura	A/P/S	
		Sin partitura	A/P/S	
	COMPARACIÓN DE VERSIONES	Audición versiones	A/P/S	
		Aud. pasajes conlictivos	A/P/S	
		Obras relacionadas	A/P/S	
5 ANÁLISIS DE LA INTERPRETACIÓN	PROYECCIÓN DE LA ESTRUCTURA	Forma	A/P/S	G/M/P
		Armonía	A/P/S	G/M/P
		Melodía	A/P/S	G/M/P
		Textura	A/P/S	G/M/P
		Tensión/relajación	A/P/S	G/M/P
		Repeticiones	A/P/S	G/M/P
		Transiciones	A/P/S	G/M/P
		Tiempo/Pulso/Compás	A/P/S	G/M/P
		Carácter / Estilo	A/P/S	G/M/P
	ASPECTOS INTERPRETATIVOS INSTRUMENTALES	Articulación	A/P/S	
		Dinámica/Balance	A/P/S	
		Timbre	A/P/S	
		Dificultades técnicas	A/P/S	
		Digitación	A/P/S	
6 PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA INTERPRETACIÓN			-	

Tabla 43: Formato de la tabla-resumen del análisis de las memorias de la asignatura “Análisis orientado a la interpretación”. Se indican los indicadores observados en cada una de las categorías y en cada memoria. La columna “Alumno/Memoria” se repite para cada una de las memorias analizadas (dos por alumno). (A: mencionado en la preparación y tutoría; B: mencionado en la presentación de la obra; S: mencionado en las sesiones de trabajo en grupo. En el Parámetro 5 se indica G: A gran escala; M: a escala mediana; P: a pequeña escala)

3.5.4.5. Datos por bloques

a) Bloques mencionados en cada memoria: una característica esencial de nuestro modelo es que presenta un campo abierto de exploración analítica (sobre la obra y sobre la interpretación) que puede explorarse de varias maneras según los bloques o apartados esenciales en los que se articula el modelo. Por lo tanto consideramos positivo que el trabajo con cada obra contemple, en mayor o menor medida, el mayor número posible de parámetros. Partiendo de la base de que la implementación concreta que estamos analizando excluye en principio el bloque 6 (el estudio sistemático del proceso de construcción de la interpretación, que debería extenderse a lo largo de todo el tiempo de estudio de una obra), hemos realizado una tabla dividiendo las memorias en función de los apartados trabajados, comentando los datos a continuación:

5 bloques mencionados

4 bloques mencionados (mencionando el que no es trabajado)

3 o menos bloques mencionados (mencionando los no trabajados)

b) Bloques mencionados globalmente: realizamos una tabla registrando el número total de veces que se menciona un apartado, además del momento del proceso en el que aparece (en la preparación de las sesiones, en la presentación de la obra o en las sesiones de trabajo en grupo):

BLOQUE	A	P	S	TO
1 ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA MUSICAL				
2 ANÁLISIS DEL ESTILO				
3 ANÁLISIS DEL SIGNIFICADO				
4 ANÁLISIS DE GRABACIONES				
5 ANÁLISIS DE LA INTERPRETACIÓN				

Tabla 44: Formato de la tabla de bloques mencionados en el análisis de las memorias de la asignatura "Análisis orientado a la interpretación". (A: mencionado en la preparación y tutoría; B: mencionado en la presentación de la obra; S: mencionado en las sesiones de trabajo en grupo; TO: Suma de las columnas A, P y S)

También presentamos los datos en forma de gráfico de barras en aquellos bloques que cuentan con un mayor número de datos.

3.5.4.6. Desglose de datos por categorías e indicadores

Elaboramos una tabla para cada bloque de nuestro Modelo didáctico, indicando cuántas veces se menciona para indicador, y si la mención se realiza en la fase de preparación y tutoría, en la presentación de la obra o bien en la sesión de trabajo en grupo. Desglosamos las menciones por cada categoría analizada, a fin de extraer conclusiones sobre qué aspectos son más importantes en el trabajo de los alumnos en la asignatura.

Presentamos los datos también como gráfico de barras, tanto en el total del bloque como en cada una de sus categorías y comentamos cada uno de ellos, extrayendo las conclusiones pertinentes.

3.5.4.6. Datos según la variable “Nivel instrumental”

El nivel instrumental es una variable importante en cuanto al perfil de los alumnos. Una vez divididos los alumnos según su nivel instrumental (referido, como ya hemos indicado, al nivel de dominio de la obra trabajada, no a una mayor o menor calidad técnica, desglosamos los datos en cada parámetro y categoría, a fin de observar si los datos difieren según esta variable, lo que indicaría si es aconsejable o no orientar la oferta de la asignatura en función del nivel de dominio de la obra.

Para ello, indicamos por cada parámetro y categoría el número de memorias que trabajan los alumnos de cada nivel (A- alto, M-medio, B-Bajo) en términos porcentuales sobre 1, ya que, si bien cada grupo cuenta con tres sujetos, uno de ellos sólo realizó una memoria por haber realizado una movilidad Erasmus en el curso 2010-2011, por lo que unos grupos tienen 6 memorias y otros 5.

Presentamos estos datos en forma de tabla y, en caso conveniente, en forma de gráfico de barras.

3.5.4.7. Datos según la variable “Nivel analítico”

A priori, podría considerarse que la variable más influyente en cuanto al trabajo en esta asignatura debería ser el nivel de dominio analítico del alumno, hasta el punto de que en su momento nos planteamos limitar la oferta a alumnos que ya hubiesen cursado Análisis musical en los estudios superiores. A fin de comprobar si tiene sentido esta precaución, presentamos los datos por parámetros y categorías discriminados según los tres niveles de competencia analítica (A-alto, M-medio, B-Bajo), nuevamente en términos porcentuales ya que, si bien cada grupo cuenta con tres sujetos, uno de ellos sólo realizó una memoria por haber realizado una movilidad Erasmus en el curso 2010-2011, por lo que unos grupos tienen 9 memorias y otros 8.

Presentamos estos datos en forma de tabla y, en caso conveniente, en forma de gráfico de barras.

Análisis y discusión de resultados

4. Análisis y Discusión de resultados

Mostraremos los resultados de los cuatro instrumentos principales relacionados en la Metodología, correspondientes a las dos Fases de la Investigación:

- Fase 1 (Investigación Preliminar)
 - Análisis de las Programaciones Didácticas del área de Análisis Musical
 - Análisis de las Encuestas realizadas al profesorado del área
- Fase 2
 - Análisis auditivo: Análisis del estudio realizado al alumnado de un curso de Análisis Auditivo realizado en Monopoli (Italia)
 - Análisis orientado a la interpretación (AOI): Análisis de la praxis en la asignatura “Análisis orientado a la Interpretación”
 - Descripción desde la perspectiva del investigador
 - Análisis de las memorias realizadas por los alumnos
 - Informe de evaluación externa

4.1. Análisis de Programaciones Didácticas del área de AM

Las Programaciones Didácticas son por su naturaleza documentos existentes con anterioridad a nuestra investigación y que hemos debido analizar en función de nuestros objetivos. Dividimos este análisis en los siguientes apartados:

- Ficha del estudio y análisis de la muestra
- Datos globales
- Datos según la variable asignatura

4.1.1. Ficha del estudio y análisis de la muestra

<i>Estudio: Análisis de Programaciones Didácticas del área de Análisis Musical</i>	
Población	Programaciones Didácticas de las asignaturas de Análisis general, Análisis de la Música Contemporánea, Análisis de la Música Antigua y similares, vigentes en Centros Superiores de Enseñanzas Musicales españoles durante el curso 2009-2010
Fecha de recogida de datos	Curso 2009-2010
Muestra	Ver 3.5.1.1

TABLA 45. Ficha del estudio analítico de Programaciones Didácticas del Área de Análisis Musical (curso 2009-2010)

Datos generales que definen la muestra: como hemos indicado en el apartado 3.5.1, consideramos la muestra suficientemente significativa de la impartición del Área de Análisis. En la siguiente tabla mostramos estos datos:

<i>Estudio: Análisis de Programaciones Didácticas del área de Análisis Musical. Datos generales</i>	
Programaciones estudiadas	58
Centros	15
CC. AA	11
Programaciones por asignaturas	Análisis general: 18 Análisis específico (Musicología/Otros): 6 Análisis específico (Composición): 8 Análisis de la Música Contemporánea: 17 Otras: 2 Optativas: 7

TABLA 46. Datos generales del estudio analítico de Programaciones Didácticas del Área de Análisis Musical (curso 2009-2010)

La mayor parte de 58 programaciones se refieren a Análisis general, 18 programaciones con diversas denominaciones, pero coincidentes en tratar del Análisis en una variedad de estilos. Entre estas hemos contabilizado las 4 programaciones de la asignatura Teoría de las Formas, obligatoria en los CCSS andaluces dentro del área de AM. En 14 casos tenemos programaciones de análisis en variedad de estilos, pero destinadas a perfiles diferenciados de alumnos, con 6 programaciones para musicólogos y directores, y otros 8 específicamente dedicada a los compositores. Como ya hemos dicho, en estas asignaturas interesa observar si realmente se programa la misma materia de manera diferenciada para cada especialidad (parámetro 3) o si más bien se trata de la misma asignatura distribuida en un número distinto de cursos.

También está suficientemente representada la asignatura específica para la música contemporánea (17 programaciones), considerada unánimemente como materia esencial para la formación de los compositores, y en algún caso de los musicólogos.

En “otras” contabilizamos la única programación de Análisis de la Música Antigua, así como un caso especial de “Análisis General” del CS de las Islas Baleares, que sin embargo coincide exactamente con la programación de Análisis General para el resto de las especialidades. La

escasa representatividad de esta muestra hace que las eliminemos de los datos por la variable “asignatura”.

Por último, encontramos 7 asignaturas distintas que forman parte normalmente del catálogo de asignaturas optativas, y que presentan perfiles diferenciados que puede ser interesante recoger.

Centrándonos ahora en Análisis general (asignatura principal del área), mostramos en la siguiente tabla de cuántos cursos consta la asignatura en cada caso, y a qué especialidades se oferta.

	<i>Todas</i>	<i>Instr.</i>	<i>Pedag.</i>	<i>Musicol.</i>	<i>Compos.</i>	<i>Direcc.</i>	
1 curso		5	3	1		1	10
2 cursos	3*	1		2			6
3 cursos	1				1		2
4 cursos	1	2	2	2	8	1	16
Total	5	8	5	5	9	2	

*TABLA 47. Datos generales de las Programaciones de Análisis General (curso 2009-2010). Número de CCSS que imparten Análisis en sus diferentes posibilidades a todas las especialidades, o a algunas de ellas. (*Los tres CCSS andaluces que nos han proporcionado datos imparten, además de 2 cursos de Análisis para todas las especialidades, un curso de Teoría de las Formas)*

Los datos muestran como la opción más extendida es el Análisis de cuatro cursos, si bien esta opción es sólo mayoritaria para los compositores (9 de 10 casos, si contabilizamos los datos de la columna “Todas”, es decir en 8 casos hay 4 cursos de Análisis general para compositores exclusivamente más un caso en que la misma asignatura se oferta a todas las especialidades).

En el caso de los intérpretes, esta asignatura consta de un curso en 5 casos (las comunidades que han mantenido el currículo MEC que representa el mínimo nacional de impartición de Análisis general), de dos cursos en 4 casos (si bien tres de ellos corresponden a los CCSS andaluces, que añaden a esta área la asignatura de Teoría de las Formas), 3 cursos en un caso y cuatro cursos en 3 casos. Por lo tanto, podemos afirmar que todas las comunidades con currículo propio aumentan claramente la oferta de esta asignatura para los intérpretes.

Para los pedagogos y los directores se observan dos tendencias claramente opuestas: el único curso que, una vez más, corresponde al currículo MEC, ya mencionado, y los 4 cursos que ofertan comunidades con currículo propio, conjuntamente con Interpretación y Musicología.

Los alumnos de Musicología, en fin, reciben 2 cursos en 5 casos (una vez más, los tres casos andaluces con el aumento de una asignatura complementaria) y 4 cursos en 3 casos.

Los datos de la impartición del Análisis general en las distintas especialidades nos muestran 5 casos en los que se programan separadamente en razón del currículo (distinto número de cursos o créditos en distintas especialidades), 4 comunidades que han optado por unificar la asignatura a todos los efectos, suprimiendo todo carácter diferenciador, y un caso en el que, además de la separación en función del currículo, se realiza una separación en la programación (mismo número de créditos y cursos, pero programaciones diferenciadas).

	<i>Conjuntamente</i>	<i>Currículos distintos</i>	<i>Programaciones distintas</i>
Murcia	x		
Canarias		I+P//C//M	
Andalucía	x		
Madrid	x		
Valencia	x		
Galicia		I+P+M//C	
Asturias		I+P//C	
Extremadura		I//C	
Castilla-León		I//C//M	
Baleares		I+P//C	I//P
País Vasco		I//C//D	

TABLA 48. Impartición de la asignatura de Análisis general por especialidades (curso 2009-2010): conjuntamente a todas las especialidades, diferenciada en función del currículo y diferenciada en función de la programación (I: Interpretación, C: Composición, M: Musicología, D: Dirección, P: Pedagogía)

4.1.2. Datos globales

Presentamos los datos de cada parámetro de renovación por separado, en el conjunto de todas las programaciones estudiadas. El dato básico que nos interesa en este análisis es la **coherencia** de la aparición de cada uno, analizada y cuantificada como se señala en 3.5.1.2, p. 275 en tres valores de coherencia:

- No (el parámetro no se observa o se menciona aisladamente en un apartado de la programación)
- Poca (se menciona en más de un apartado, pero no parece garantizado que este parámetro realmente se desarrolle en la práctica)
- Si (el parámetro aparece convenientemente desarrollado a lo largo de la programación).

Ofrecemos la frecuencia absoluta que cada uno de los dos valores del parámetro y el **índice de coherencia** (media aritmética de dicho valor), que es un claro indicador del grado de implantación general del el parámetro en cuestión.

A continuación mostramos la frecuencia absoluta de cada indicador de parámetro (ver la descripción de cada indicador en 3.5.1.2) y un breve comentario, a fin de examinar más de cerca las características concretas de la implantación en cada caso.

Parámetro 1a: Análisis orientado al intérprete (datos globales)

La tabla de datos de implantación del análisis orientado al intérprete muestra la baja implantación de esta renovadora orientación pedagógica del AM.

Muestra	Frecuencia Coherencia			Índice de Coherencia
	No	Poca	Si	
58	46	5	7	0,16

Tabla 49: Datos globales del parámetro Análisis orientado al intérprete en las Programaciones Didácticas analizadas. Frecuencia e índice de coherencia (media aritmética del valor de coherencia)

Indicador	Frecuencia			Comentario
	No	Poca	Si	
Reflexión	51	4	3	Frecuentemente citado en Introducción y/o Objetivos (12 casos), pero poco desarrollado posteriormente
AOI	55	0	3	Sólo aparecen referencias en las 3 programaciones que lo desarrollan. En el resto no está contemplado en absoluto.
Análisis de interpretaciones	56	1	1	Sólo aparecen referencias en las 2 programaciones que lo desarrollan. En el resto no está contemplado en absoluto.
Interpretación	57	0	1	Es citado puntualmente en 7 programaciones (sobre todo en Metodología), pero sólo 1 lo desarrolla y evalúa.
Repertorio de los alumnos	53	2	3	Se menciona en 8 programaciones, normalmente en Metodología, y es desarrollado en 5 de ellas

Tabla 50: Datos globales del parámetro Análisis orientado al oyente en las Programaciones Didácticas analizadas por indicadores. Frecuencia del valor Coherencia (observación coordinada de este parámetro en los distintos apartados de la programación) y comentario

Los datos muestran un muy bajo índice de coherencia (0,16 sobre 1) del parámetro. El indicador más mencionado en la reflexión sobre el hecho de la aplicación interpretativa, que es un aspecto más bien general, de filosofía de la asignatura, pero que debería ser desarrollado en contenidos y actividades prácticas. Sin, embargo, estos aspectos prácticos y concretos de implantación del análisis pensado para el intérprete son mucho más raros, en realidad casi inexistentes. Es llamativo que incluso un aspecto tangencial como es el uso del repertorio de los propios alumnos en clase (por contraste con el repertorio fijado por el profesor) es realmente raro. Podemos concluir la muy baja implantación del análisis orientado al intérprete, al menos desde el punto de vista de las programaciones didácticas.

Parámetro 1b: Análisis orientado al oyente (datos globales)

Muestra	Frecuencia			Índice de Coherencia
	No	Poca	Si	
58	52	4	2	0,07

Tabla 51: Datos globales de implantación del Análisis orientado al oyente en las Programaciones Didácticas analizadas. Frecuencia e índice de coherencia (media aritmética del valor de coherencia)

Indicador	Frecuencia			Comentario
	No	Poca	Si	
Análisis auditivo (sin partitura)	55	2	1	Sólo se menciona en 4 programaciones, si bien en una en sólo en Introducción y Objetivos
Implicaciones psicológicas del análisis	55	2	1	Sólo se menciona en las 3 programaciones que la desarrollan, siquiera someramente

Tabla 52: Datos globales del parámetro Análisis orientado al oyente en las Programaciones Didácticas analizadas por indicadores. Frecuencia del valor Coherencia (observación coordinada de este parámetro en los distintos apartados de la programación) y comentario

Este parámetro esta aún más ausente de las programaciones estudiadas (0,07 de índice de coherencia), con una mínima implantación que sugiere que no se atiende suficientemente a cómo se oye la música que se analiza, y que se presta mucha más atención a cómo está construida.

Parámetro 2: Uso de técnicas analíticas renovadoras

Muestra	Frecuencia			Índice de Coherencia
	No	Poca	Si	
58	29	7	22	0,44

Tabla 53: Datos globales del parámetro Uso de técnicas analíticas renovadoras en las Programaciones Didácticas analizadas. Frecuencia e índice de coherencia (media aritmética del valor de coherencia)

Indicador	Frecuencia			Comentario
	No	Poca	Si	
Métodos renovadores	33	10	15	Es sin duda el indicador más desarrollado de todos los estudiados, y eso aún sin tener en cuenta que no hemos contabilizado 12 casos en los que este aspecto se incluye en un solo apartado (normalmente Objetivos, Contenidos o Bibliografía). El desarrollo de este aspecto justifica que se realice un análisis posterior más pormenorizados de los métodos renovadores mencionados en las programaciones. El apartado en el que más a menudo se refleja este indicador es en las intenciones iniciales (Introducción/ Objetivos) con 35 casos en total.
Interdisciplinaria-riedad	52	6	0	Sólo en 6 casos se observa este indicador, siempre en los Objetivos (o Introducción), y normalmente también en la Bibliografía o Metodología, por lo que consideramos que no se puede afirmar que esté desarrollado con coherencia. En 7 casos más se menciona solamente en Objetivos o Introducción. Esto sugiere que no hay ideas claras sobre cómo implementar la interdisciplinaria-riedad (mencionada en el descriptor básico de la materia Análisis) de manera efectiva, más allá de la intención inicial.
Uso de TIC	57	1	0	Indicador con una implementación sorprendentemente escasa, que resulta difícil creer que corresponda con la realidad educativa actual. En tres casos más se menciona el uso de TIC en la Metodología o bien en los Objetivos
Improvisación	56	2	0	Aparte de los 2 casos en los que menciona el uso de la improvisación en Objetivos y Metodología hay 4 más en los que se incluye sólo en Metodología o en la Evaluación.
Repertorio no exclusivamente culto occidental	56	2	0	El estudio refleja una fijación clara por el repertorio tradicional (culto occidental). Aparte de los dos casos de poca coherencia (Contenidos y Metodología) hay tres más en los que sólo se observa en los Contenidos
Exposición oral de análisis	47	0	11	Este parámetro tiene una implantación relativamente importante. Hemos considerado coherentemente desarrollado este apartado cuando aparecía en Metodología y Evaluación. Hay otros tres casos en los que aparece en sólo en Metodología o en Evaluación
Evaluación alternativa	55	0	3	Sólo se observan herramientas de evaluación alternativas (aparte de los tradicionales trabajos sin tutorización, exámenes u observación del trabajo de clase) en 3 casos.

Tabla 54: Datos globales del parámetro Uso de técnicas analíticas renovadoras en las Programaciones Didácticas analizadas por indicadores. Frecuencia del valor Coherencia (observación coordinada de este parámetro en los distintos apartados de la programación) y comentario

El índice de coherencia de este parámetro (0,44) es, con mucho, el mayor de los observados en el estudio, lo que se ve reforzado además por los 22 casos en los que se considera implantado con coherencia, lo que sugiere una moderada implantación de técnicas renovadoras. Sin embargo, el examen de los indicadores nos muestra como en realidad esta implantación está concentrada en dos de ellos: el uso de métodos de análisis renovadores y el uso de exposición oral de análisis por parte del alumnado. Esto sugeriría que la renovación es más de contenidos (empleo de herramientas analíticas nuevas) que de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Parámetro 3: Especificidades de las distintas asignaturas en función de las especialidades de los alumnos

Muestra	Frecuencia			Índice de Coherencia
	No	Poca	Si	
58	39	9	10	0,25

Tabla 55: Datos globales del parámetro Especificidades de las distintas asignaturas en función de las especialidades de los alumnos en las Programaciones Didácticas analizadas. Frecuencia e índice de coherencia (media aritmética del valor de coherencia)

Indicador	Frecuencia			Comentario
	No	Poca	Si	
Elementos específicos de especialidad	47	3	8	Los apartados con elementos más específicos son Objetivos y Contenidos. Hay 11 casos más en los que sólo se observan elementos en un apartado de la Programación y por tanto no se han considerado coherentemente desarrollados.
Repertorio específico	31	0	27	En casi la mitad de las programaciones se contemplan repertorios específicos. En el análisis de datos por tipologías de asignaturas se desarrollará más este apartado, ya que en algunos tipos de asignaturas, por su propia naturaleza (Análisis general ofertado a varias especialidades u optativas) no tiene sentido el uso de un repertorio específico

Tabla 56: Datos globales del parámetro Especificidades de las distintas asignaturas en función de las especialidades de los alumnos en las Programaciones Didácticas analizadas por indicadores. Frecuencia del valor Coherencia (observación coordinada de este parámetro en los distintos apartados de la programación) y comentario

Este apartado tiene una implantación moderadamente alta (0,25 de índice coherencia y 19 programaciones en las que se observa al menos con cierta coherencia, pero el análisis de los indicadores muestra que el factor que las diferencia es el repertorio específico, lo que sugiere que, cuando el Análisis se adapta a otra especialidad, se realiza en general el mismo tipo de asignatura con otro repertorio.

Parámetro 4: Uso de metodología para favorecer un análisis autónomo por parte del alumno

Muestra	Frecuencia			Índice de Coherencia
	No	Poca	Si	
58	48	5	5	0,13

Tabla 57: Datos globales de implantación del parámetro Uso de metodología para favorecer un análisis autónomo por parte del alumno en las Programaciones Didácticas analizadas. Frecuencia e índice de coherencia (media aritmética del valor de coherencia)

Indicador	Frecuencia			Comentario
	No	Poca	Si	
Aprender a analizar	57	1	0	Si bien se enuncia este objetivo en 7 programaciones, sólo en una de ellas encontramos posteriormente un desarrollo en los Contenidos
Ir de lo general a lo particular	53	1	4	Indicador ligeramente más presente. En 6 casos se menciona sólo en un apartado (normalmente en la Metodología). Lo hemos considerado coherentemente desarrollado si se presenta en los Contenidos y Metodología, y sólo a medias si está en Objetivos o Introducción (intenciones iniciales) y Metodología.
Esquema para la realización de análisis	57	1	0	Aparte de la única programación en la que se menciona explícitamente que se trabajará un esquema concreto para realizar los análisis (en Objetivos y luego en Metodología), en otros 3 se menciona sólo en los Objetivos.
Realización de gráficos	58	0	0	No se desarrolla en ninguna programación. En dos casos se menciona en Objetivos y en otros dos en Contenidos
Elaboración de trabajos	54	1	3	Sólo se menciona en los cuatro casos en los que se considera coherentemente desarrollado.

Tabla 58: Datos globales del parámetro Uso de metodología para favorecer un análisis autónomo por parte del alumno en las Programaciones Didácticas analizadas por indicadores. Frecuencia del valor Coherencia (observación coordinada de este parámetro en los distintos apartados de la programación) y comentario

Los datos indican una muy escasa implantación de este parámetro en todos los indicadores, lo que es muy llamativo, dado que la metodología de análisis debería ser un elemento central de una asignatura que debería tener un enfoque práctico. En particular nos llama la atención de que prácticamente nunca se recoge en la programación que se trabaje en contenidos, metodología y evaluación, un esquema concreto para la realización de análisis que los alumnos deban dominar al final de la asignatura.

Parámetro 5: Análisis auditivo

Programaciones (Muestra)	Frecuencia			Índice de Coherencia
	No	Poca	Si	
58	45	2	11	0,21

Tabla 59: Datos globales de implantación del parámetro Análisis auditivo en las Programaciones Didácticas analizadas. Frecuencia e índice de coherencia (media aritmética del valor de coherencia)

Indicador	Frecuencia			Comentario
	No	Poca	Si	
Escucha interna	57	1	0	Se menciona como Objetivo únicamente en 12 casos (en una formulación proveniente probablemente de las referencias curriculares habituales en los currículos de Análisis del Grado Medio). En un caso esta intención se refleja también en la Metodología.
Identificación auditiva (con partitura)	54	0	4	En 9 casos se menciona únicamente en Metodología. En los casos considerados coherentes se complementa esta mención en los Contenidos o bien se evalúa esta competencia.
Reconocimiento auditivo (sin partitura)	45	0	13	Es el indicador más desarrollado. Aparte de los considerados coherentes, hay 6 casos más en los que se menciona en los Objetivos, Evaluación o Metodología

Tabla 60: Datos globales del parámetro Análisis auditivo en las Programaciones Didácticas analizadas por indicadores. Frecuencia del valor Coherencia (observación coordinada de este parámetro en los distintos apartados de la programación) y comentario

Este parámetro tiene una implantación no demasiado generalizada pero que consideramos significativa, especialmente porque el indicador de mayor desarrollo es el que más específicamente incide en el análisis auditivo (el desarrollo coherente de la capacidad de reconocer auditivamente elementos analíticos).

Tabla comparativa de parámetros

Resumimos los datos cuantitativos más importantes, a fin de poder comparar los distintos parámetros entre sí:

Parámetro	Frecuencia			Índice de Coherencia
	No	Poca	Si	
Orientación hacia el intérprete	46	5	7	0,16
Orientación hacia el oyente	52	4	2	0,07
Uso de técnicas analíticas renovadoras	28	7	22	0,44
Especificidades de las distintas asignaturas en función de las especialidades de los alumnos	39	9	19	0,25
Uso de metodología para favorecer un análisis autónomo por parte del alumno	48	5	5	0,13
Uso del análisis auditivo	45	2	11	0,21

Tabla 61: Tabla comparativa de los datos globales de todos los parámetros en las Programaciones Didácticas analizadas. Frecuencia e índice de coherencia (media aritmética del valor de coherencia)

Tabla comparativa de parámetros: Frecuencia absoluta del valor Coherencia

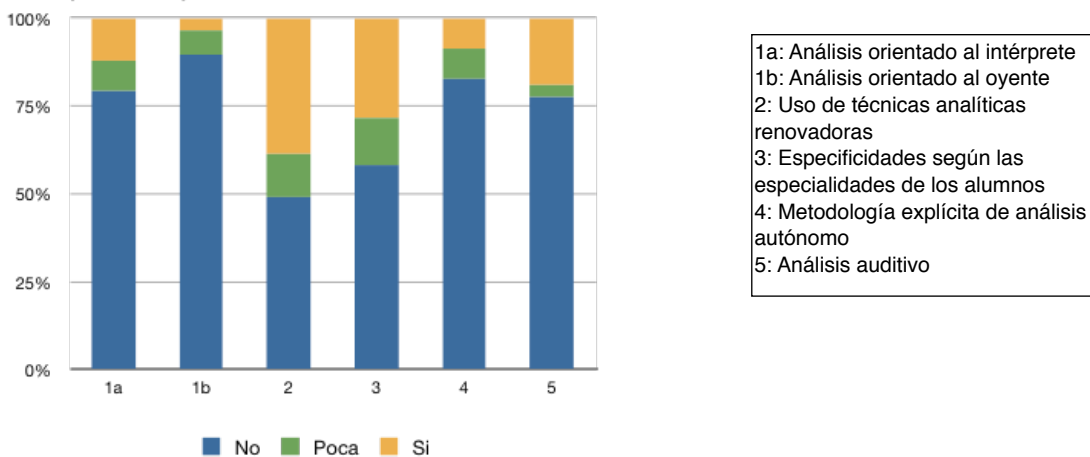
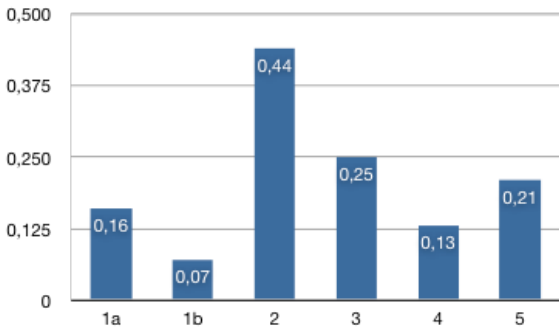


Gráfico 1: Datos globales de todos los parámetros en las Programaciones Didácticas analizadas. Frecuencia del valor Coherencia (observación coordinada del parámetro en los distintos apartados de la programación) en porcentajes

Tabla comparativa de parámetros: Media del valor Coherencia



- 1a: Análisis orientado al intérprete
- 1b: Análisis orientado al oyente
- 2: Uso de técnicas analíticas renovadoras
- 3: Especificidades según las especialidades de los alumnos
- 4: Metodología explícita de análisis autónomo
- 5: Análisis auditivo

Gráfico 2: Datos globales de todos los parámetros en las Programaciones Didácticas analizadas. Media del valor Coherencia (índice de coherencia)

La tabla y gráficas comparativas nos permiten trazar el perfil de innovación en general en las Programaciones Didácticas estudiadas: poca atención al análisis para el intérprete, prácticamente nula de la orientación hacia el oyente, una significativa implantación de técnicas renovadoras (aún así sin alcanzar el índice de coherencia 0,5), concentrada, como hemos visto, más en la inclusión de metodologías nuevas que en una renovación de la estructura de la asignatura, un valor moderado de atención a las especificidades de las distintas especialidades (valor que será interesante contrastar con los datos por tipos de asignaturas), muy escasa implantación de una metodología explícita de análisis (lo que sugiere que la autonomía en la realización de análisis por parte del alumnado se deja más en manos de la imitación inconsciente de lo observado en clase que en la sistematización del trabajo analítico) y un moderado pero significativo uso del análisis auditivo (con 11 casos de implantación coherente).

Los datos por tipos de asignatura nos permitirán afinar estas observaciones.

4.1.3. Datos según la variable asignatura

Seguidamente comparamos los datos de cada parámetro en los distintos tipos de asignatura previamente definidos (4.1.1):

- ANL General: asignatura de Análisis sin estilo específico ofertada a una generalidad de especialidades
- ANL Composición; asignatura de Análisis sin estilo específico ofertada la especialidad de Composición (se incluye una destinada a directores)
- ANL Musicología: asignatura de Análisis sin estilo específico ofertada a una alumnos de Musicología, Pedagogía y otras
- Contemporánea; asignaturas de Análisis especializado en la música a partir del s. XX, normalmente para alumnos de Composición
- Otras: escasamente significativa en este caso
- Optativas: grupo heterogéneo de asignaturas ofertada por iniciativa de los propios Centros

Tabla comparativa de datos de Coherencia (frecuencia e índice de coherencia) de cada parámetro analizado en los datos globales y en cada tipo de asignatura

Tipo de asignatura	Muestra	Parámetro 1a: Orientación hacia el intérprete				Parámetro 1b: Orientación hacia el oyente				Parámetro 2: Uso de herramientas renovadoras			
		Frecuencia			Índice	Frecuencia			Índice	Frecuencia			Índice
		0	0,5	1		0	0,5	1		0	0,5	1	
Global	58	46	5	7	0,16	52	4	2	0,07	29	7	22	0,44
ANL General	19	13	3	2	0,19	15	1	2	0,14	8	3	7	0,47
ANL Composición	8	7	0	1	0,13	7	1	0	0,06	3	1	4	0,56
ANL Musicología	6	4	1	1	0,25	6	0	0	0	2	1	3	0,58
Contemporánea	17	16	0	1	0,06	16	1	0	0,03	13	0	4	0,24
Otras	2	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0
Optativas	7	4	1	2	0,36	6	1	0	0,07	1	2	4	0,71

Tipo de asignatura	Muestra	Parámetro 3: Elementos específicos de especialidad				Parámetro 4: Metodología explícita de análisis autónomo				Parámetro 5: Análisis auditivo			
		Frecuencia			Índice	Frecuencia			Índice	Frecuencia			Índice
		0	0,5	1		0	0,5	1		0	0,5	1	
Global	58	39	9	10	0,25	48	5	5	0,13	45	2	11	0,21
ANL General	18	17	0	1	0,06	16	1	1	0,18	14	0	4	0,22
ANL Composición	8	5	2	1	0,25	6	1	1	0,19	6	0	2	0,25
ANL Musicología	6	2	0	4	0,67	4	2	0	0,17	3	2	1	0,33
Contemporánea	17	8	7	2	0,32	16	1	0	0,03	15	0	2	0,12
Otras	2	2	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0,5
Optativas	7	5	0	2	0,29	4	0	3	0,43	6	0	1	0,14

Tabla 62: Tablas comparativas de los datos por asignatura de todos los parámetros en las Programaciones Didácticas analizadas. Muestra, frecuencia absoluta e índice de coherencia (media aritmética del valor coherencia)

Gráfico comparativo del valor Coherencia en cada parámetro, por tipos de asignaturas, en términos porcentuales (Frecuencia)

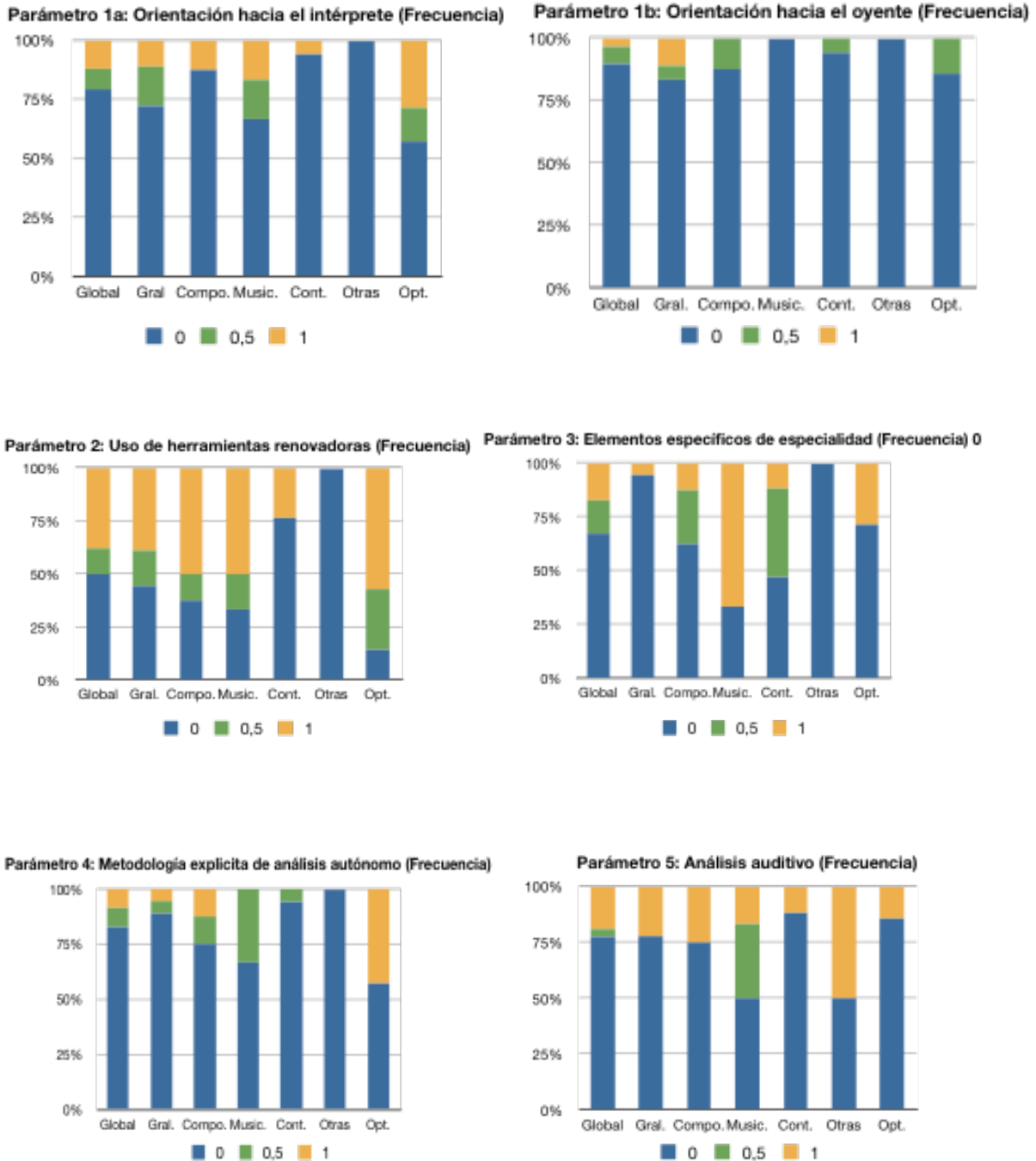


Gráfico 3: Datos por asignaturas de todos los parámetros analizados en las Programaciones Didácticas. Frecuencia del valor Coherencia en porcentajes (0=no 0,5=poca 1=si)

Gráfico comparativo del índice de coherencia en cada parámetro, por tipos de asignaturas

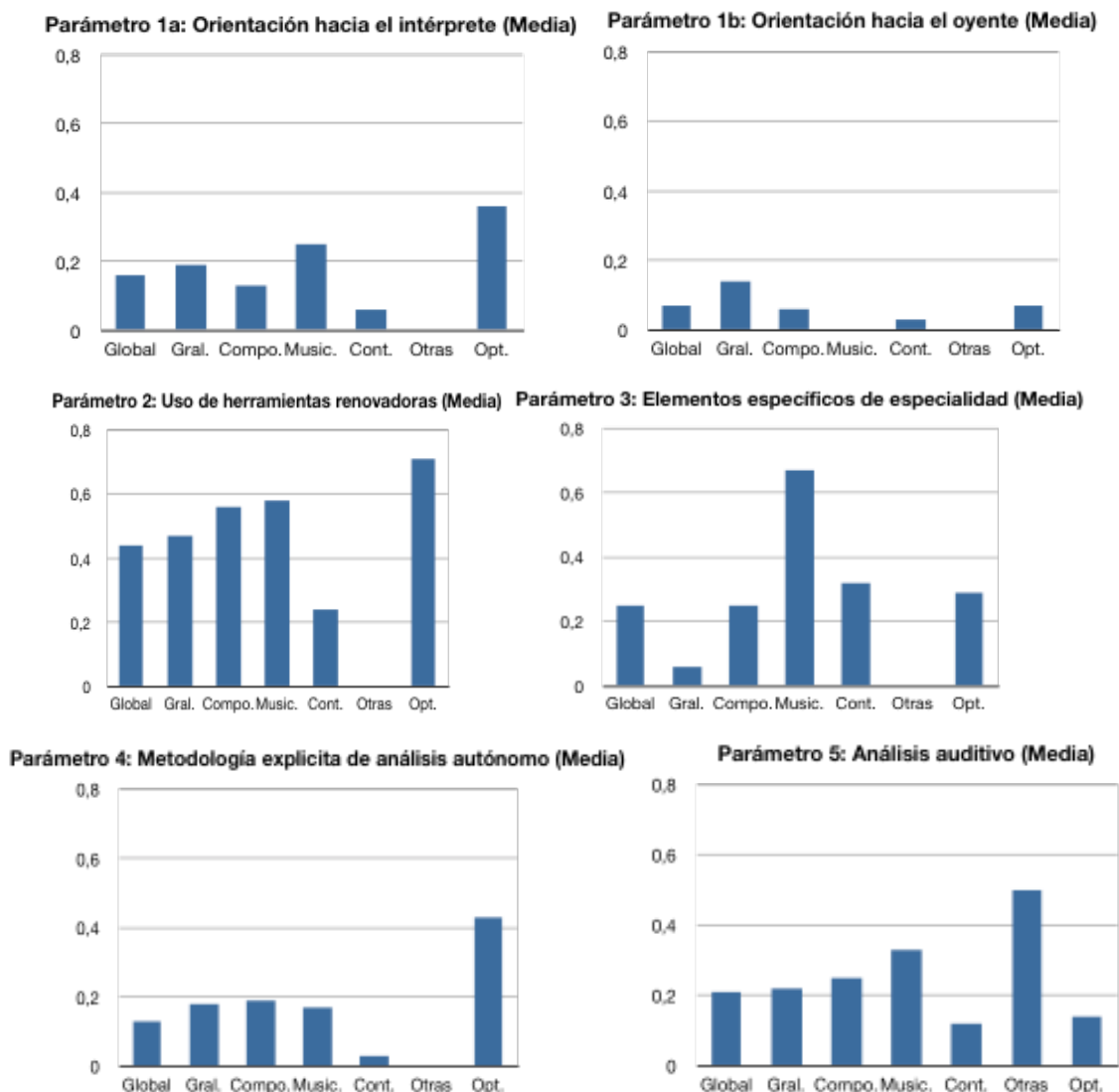


Gráfico 4: Datos por asignaturas de todos los parámetros analizados en las Programaciones Didácticas. Índice de coherencia (media aritmética del valor coherencia). Para una mejor comparación, se han igualado todas las tablas a un valor máximo de 0,8.

Parámetro 1a (Orientación hacia el intérprete): se desarrolla más en las optativas (0,36 de índice y más de un 25% de implantación coherente), lo que indica que este parámetro, más que considerarse un aspecto propio del Análisis musical tradicional, se ve relegado a asignaturas no obligatorias y de carácter más experimental (y dependientes de la iniciativa propia de los Centros). Curiosamente, se observa también una cierta implantación en Análisis para musicólogos, y más levemente en Análisis general, que es la asignatura principal destinada a los intérpretes (sólo 2 casos de 18 de implantación coherente).

Parámetro 1b (Orientación hacia el oyente): Los datos globales ya mostraron la poca atención que recibe el papel del oyente (implicaciones psicológicas del análisis) en las programaciones

estudiadas. Vemos ahora que la poca implantación (0,14 de índice como máximo) está en las Asignaturas de análisis general, sobre todo en las ofertadas a todos los alumnos (2 casos de implantación coherente). Aún así, siguen siendo casos puntuales.

Parámetro 2 (Uso de herramientas renovadoras): Este parámetro tiene una implantación más o menos similar en todos los tipos de asignaturas, con la llamativa excepción del Análisis de la Música Contemporánea, con sólo 4 casos de 17. Esto podría indicar que esta asignatura, que se centra en un repertorio específico y muy especializado, se imparte sin embargo de una manera en general más tradicional, desarrollando más el conocimiento de elementos constructivos y estilísticos de las obras que una exploración analítica más profunda. Nuevamente destaca este parámetro en las optativas, más dadas a la experimentación, con un 0,71 de índice de coherencia, con un solo caso en el que no se observa coherencia alguna en la implantación de herramientas renovadoras. Dentro de las asignaturas de repertorio general, se observa una implantación algo mayor en las específicas de especialidad (composición y musicología) que en la general (que típicamente cuenta con un menor número de cursos).

Parámetro 3 (Elementos específicos de especialidad): En principio, este parámetro debería haberse observado sobre todo en las asignaturas específicas, es decir Análisis para Composición, Análisis para Musicología y Análisis de la Música Contemporánea (que casi en todos los casos es para los alumnos de Composición). Sin embargo, los datos muestran que, si bien esto se observa en el caso de Musicología (0,67 de índice, 70% de casos de implantación coherente), en Composición los datos son mucho más moderados (0,25 de índice en Análisis y 0,32 en Contemporánea), con más casos de implantación escasa que plena. Curiosamente, en las optativas (que por naturaleza no deberían ser específicas), se observan datos de una implantación significativa.

Parámetro 4 (Metodología explícita de análisis autónomo): Muy escasa implantación, centrada además en las optativas (0,43 de índice de coherencia y 3 casos en los que se observa el parámetro). Esto es importante, ya que de corresponder a la realidad educativa, significaría que en las demás asignaturas (las que configuran en realidad la troncalidad de la especialidad) no es habitual trabajar coherentemente la manera de que los alumnos terminen teniendo pautas claras y explícitas de análisis autónomo. En estas asignaturas en ningún caso llega a 0,2, y sólo en dos casos se observa implantación coherente.

Parámetro 5 (Análisis auditivo): encontramos valores relativamente significativos (índice de coherencia por encima del 0,2 y hasta un 0,33 en Análisis para musicología, y nuevamente más reducidos en el Análisis de la música contemporánea (sólo 0,12 de índice). El índice de 0,5 en "otras" no es significativo dado que estamos hablando de 1 asignatura de 2, que

además, y como se puede observar en la tabla-resumen de cada programación, coincide con la asignatura de Análisis general correspondiente.

Gráfico comparativo del índice de coherencia en cada tipo de asignatura asignatura, por parámetros

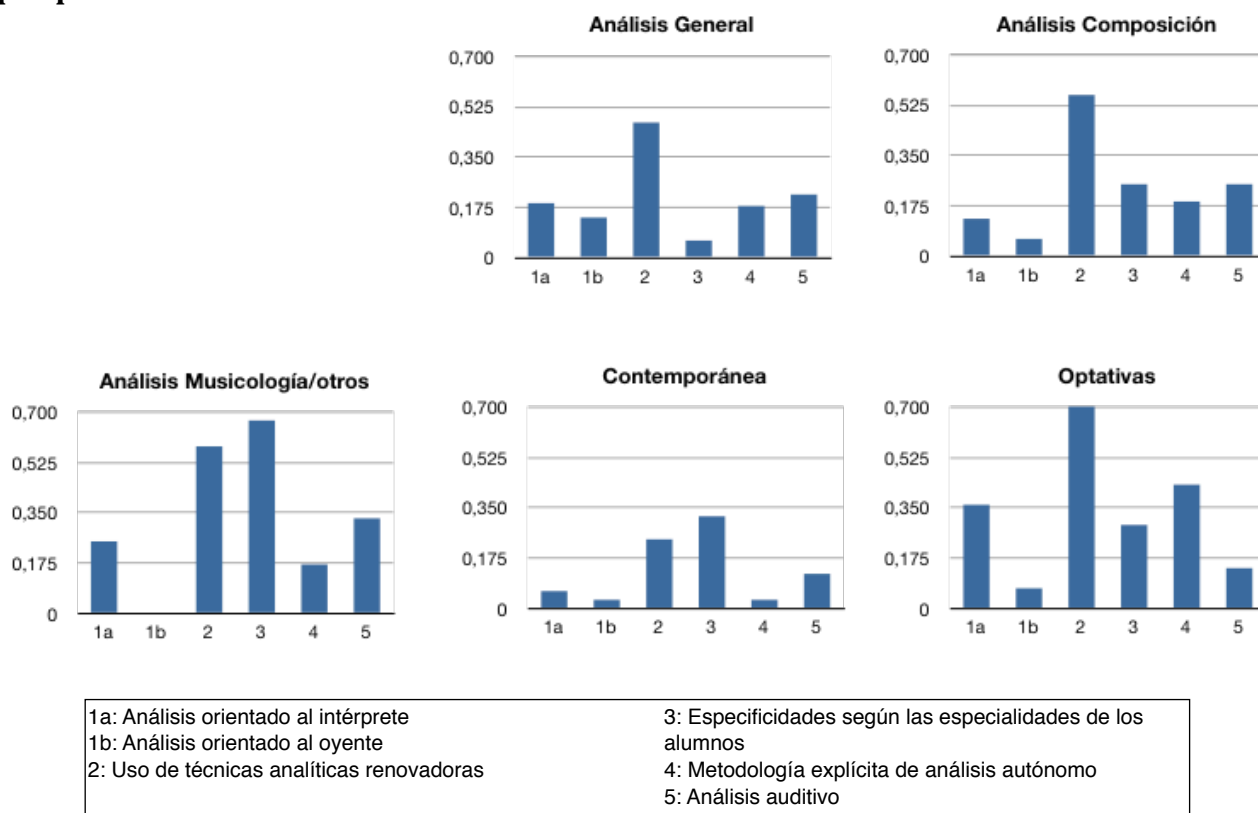


Gráfico 5: Datos por parámetros de cada tipo de asignaturas analizado en las Programaciones Didácticas. Índice de coherencia (media aritmética del valor coherencia) Para una mejor comparación, se han igualado todas las tablas a un valor máximo de 0,7. (Se omiten los datos del tipo "Otras" por ser una muestra no significativa)

Análisis general: En general los valores se mantienen medio-bajos en casi todos los parámetros. El parámetro "Técnicas renovadoras" alcanza un 0,5. El índice de especificidad del parámetro 3, comparativamente bajo, es lógico tratándose de una asignatura en principio destinada a varias especialidades (si no a todas, aunque esto varía en cada desarrollo curricular).

Análisis para compositores: valor del parámetro 2 relativamente alto, pero comparativamente poca atención al intérprete y el oyente (1a y 1b). El valor de especificidad (3) no es tan bajo como en Análisis general (0,25 de índice de coherencia), pero no parece responder a una asignatura que debería ser muy altamente especializada, y que además típicamente acumula la mayor carga lectiva de todas las asignaturas de Análisis. En general creemos que este tipo de asignatura debería haber concentrado mayor carga de elementos renovadores.

Análisis para musicólogos/otros: llama la atención el altísimo valor de especificidad (cerca del 0,7 de índice de coherencia en este parámetro), probablemente debido a que en muchos centros esta asignatura está a cargo de los profesores de Musicología y no de Composición, como es habitual. También se registra el mayor dato de técnicas renovadoras (2) y el segundo mayor de orientación al intérprete (1a). Sin embargo, sorprende bastante que no se haya encontrado desarrollo de la orientación al oyente (como podría haberse esperado dada la

afinidad entre musicología y percepción musical, cada vez más cercanos). También se registra el mayor valor de Análisis auditivo (5).

Análisis de la música contemporánea: presenta, sin duda, los menores índices de renovación metodológica según nuestro estudio. El único parámetro en el que no está claramente por debajo de los demás tipos de asignatura es el de especificidad (3). El especial llama la atención el muy bajo índice de uso de técnicas renovadoras (2), cuando el repertorio tan específico analizado podría precisamente haber justificado su uso por encima de los demás tipos de asignatura.

Optativa: Presenta en general los índices más altos de renovación, con el mayor valor de orientación al intérprete (1a), uso de técnicas renovadoras (2, llegando a un 0,7 de índice de coherencia), y metodología explícita de análisis autónomo (mucho mayor que el del resto de asignaturas).

4.2. Cuestionario dirigido a profesores del área de AM

Como se ha expuesto en el apartado 3.5.2, el análisis de los datos de la encuesta realizada a profesores del área de Análisis Musical de Centros Superiores de Música españoles se articula en los siguientes apartados:

- Perfil de los encuestados: en este apartado se definen las características principales de los profesores que han respondido a la encuesta
- Datos generales del estudio: se estudian datos generales de Análisis Musical (AM), en cuanto a su aplicación didáctica.
- Parámetro de análisis de los datos: examinamos en cada encuesta los datos aplicables a los cinco parámetros renovadores identificados en el análisis de las Programaciones Didácticas:
 - **Parámetro 1: Análisis orientado a la interpretación / análisis orientado al oyente**
 - **Parámetro 2: Uso de técnicas analíticas renovadoras**
 - **Parámetro 3: Especificidades según las especialidades de los alumnos**
 - **Parámetro 4: Metodología para el análisis autónomo**
 - **Parámetro 5: Uso del análisis auditivo**

4.2.1. Perfil de los encuestados

La muestra la constituyen 24 sujetos y 25 encuestas (uno de los sujetos eligió responder por separado a las dos áreas de análisis en las que realiza su actividad)

a) Titulación

Se confirma el perfil mayoritariamente compositivo de los profesores del área, ya que 21 de los 24 sujetos posee la titulación de Composición. Varios de estos profesores poseen además otras titulaciones (especialmente Interpretación, Musicología o Dirección).

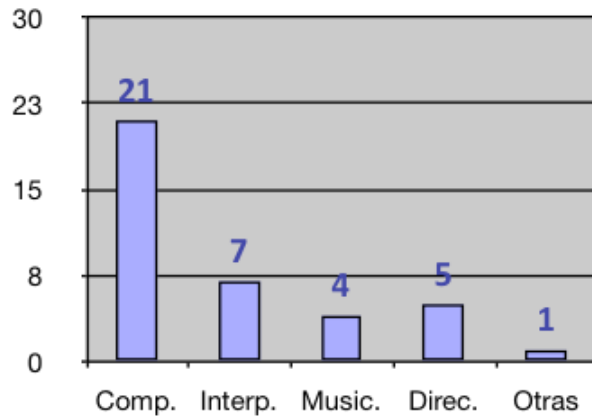


Gráfico 6. Titulaciones (Títulos Superiores de Música) de los encuestados. Se podía seleccionar más de una opción

A continuación vemos el desglose en función de las diversas combinaciones. Casi la mitad son puramente profesores de Composición, y otros 10 combinan esta titulación con otra u otras, sin que sobresalga especialmente ninguna opción. De los 3 profesores restantes, 2 son musicólogos y uno intérprete.

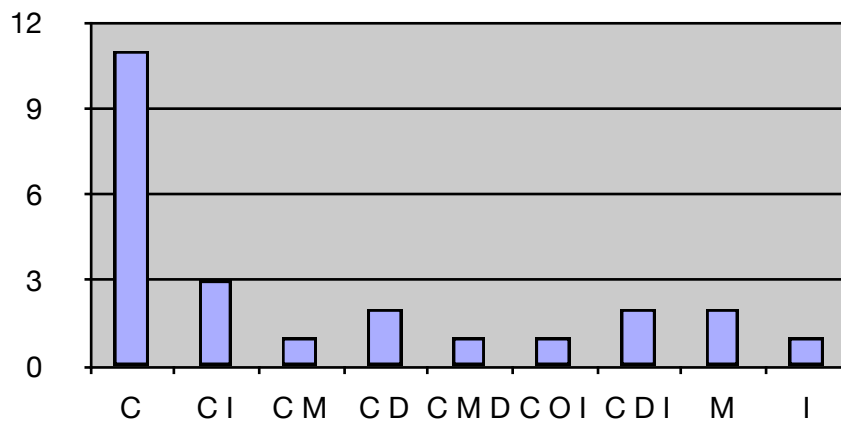


Gráfico 7. Perfil de titulaciones (Títulos Superiores de Música) de los encuestados. Se indica el número de profesres que posee una o más titulaciones (C: Composición; I: Interpretación; M: Musicología, D: Dirección; O: Otras)

b) Dedicación al área de AM

En la encuesta se expresaba la dedicación en tercios de jornada lectiva. Más de la mitad de los encuestados tienen una dedicación media, y una cuarta parte dedicación exclusiva o casi exclusiva. Es este grupo de profesores es que nos proporciona datos más significativos

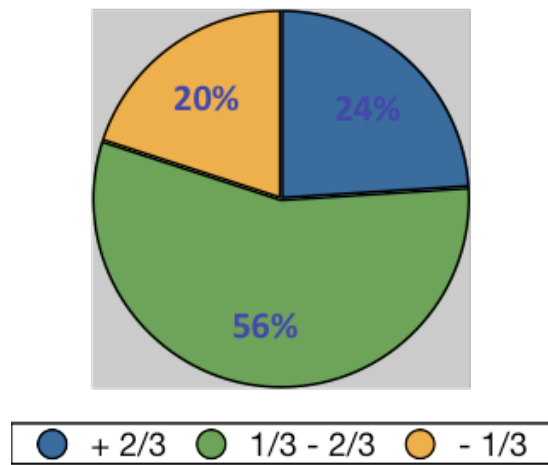


Gráfico 8. Dedicación al área de AM, expresado en tercios de la jornada lectiva

c) Experiencia docente

Como puede verse, en este caso la experiencia docente es relativamente grande, con un 75% de más de 5 años de experiencia (lo que significa que prácticamente la están impartiendo desde el principio del Grado Superior según la LOGSE) y un 21% entre 2 y 5, con sólo un 4% de profesores muy recientes

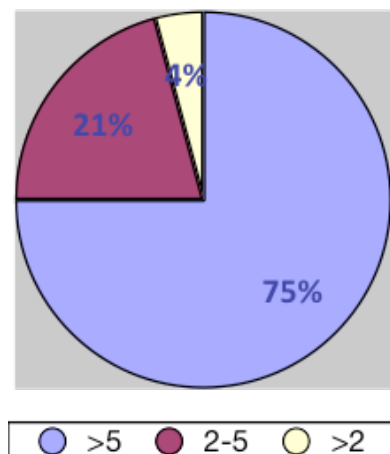


Gráfico 9: Experiencia docente, expresado en años impartiendo en área de AM

d) Combinación de dedicación y experiencia

En todos los apartados que ello sea apropiado, discriminaremos los resultados en función de estos tres grupos. El grupo A (de 6 profesores) es el de los profesores con mayor dedicación lectiva y experiencia en el área de Análisis (dedicación completa y más de 5 años de experiencia en el área en enseñanzas superiores).

Grupo	Eliminados	Razón de la eliminación	Miembros del grupo
Todos	0	(no se elimina ninguno)	24 (todos)
B	5	Menos de 1/3 de dedicación*	19
A	18	Menos de 2/3 de dedicación**	6

*uno de ellos tiene además menos de 2 años de experiencia

**y además menos de 5 años de experiencia

Tabla 63. Configuración de grupos, en función de la dedicación al AM y experiencia docente

e) Materias impartidas

Los resultados coinciden con la distribución aproximada de materias que sugerían los datos de análisis de las Programaciones Didácticas (ver 4.1).

En este apartado hemos debido examinar los datos con cierta atención, ya que parece que algunos profesores no llegaron a entender la pregunta, que era “Por favor, indique si imparte estas materias de Análisis”. Si bien 5 de años eligieron la opción 3 “Análisis de la Música Antigua”, luego rellenaron el bloque 3, referido a la asignatura de Análisis General. Teniendo además en cuenta que esta asignatura, si bien puede existir curricularmente, sólo se encuentra regulada como asignatura independiente en una Comunidad Autónoma, debemos concluir que eligieron la opción 3 porque imparten contenidos de música antigua en Análisis General, y por lo tanto debíamos eliminar estos datos.

Realizada una comprobación similar con todas las encuestas, debimos desechar además a dos profesores que eligieron la opción 2 (Análisis de la Música Contemporánea) pero la imparten dentro de la materia Análisis General. Finalmente, estas son las materias impartidas por los encuestados.

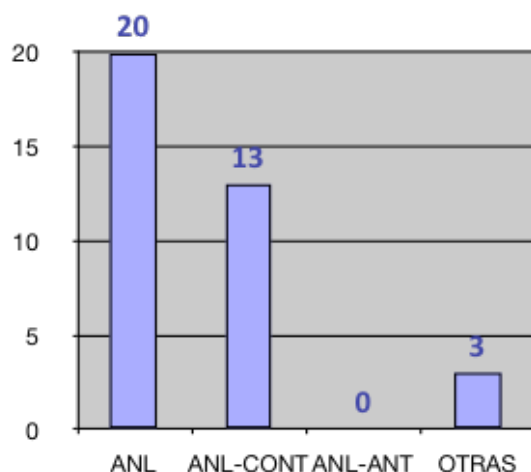
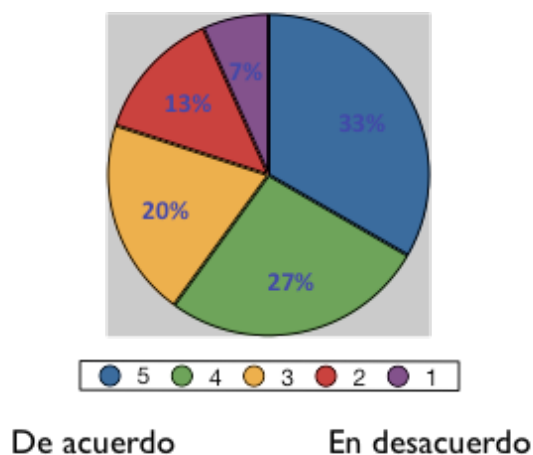


Gráfico 10: Número de encuestados que imparten las distintas materias de AM (ANL= Análisis general, ANL-CONT= Análisis de la Música Contemporánea, ANL-ANT= Análisis de la Música Antigua, OTRAS= optativas)

La asignatura más representada es la de Análisis general, y está seguida por la de Análisis de la música contemporánea, habitualmente destinada a la formación de los compositores. En estas dos asignaturas, el número de encuestados nos permite extraer datos significativos para nuestra investigación. El Análisis de la Música Antigua, como hemos dicho, tiene una mínima implantación como asignatura independiente y no se encuentra en la muestra, y por lo tanto lo excluimos de nuestro estudio. Los tres profesores que imparten optativas nos pueden proporcionar interesantes datos (no estadísticos) del análisis en contextos educativos menos habituales.

f) Autodefinition

Los datos muestran un profesorado en general comprometido con la asignatura.



Gráfica 11. Autodefinition de los encuestados como docentes primordialmente de Análisis Musical, en términos porcentuales. Pregunta "Indique si está de acuerdo con la siguiente afirmación: Como docente, me definiría primordialmente como profesor de Análisis Musical"

Como vemos, un 60% se muestran identificados en alto grado con el AM, un 20% medianamente y otro 20% no se sienten, primordialmente, profesores de AM.

En cuanto al cruce de datos entre esta pregunta y los grupos de profesores anteriormente creados, los datos corroboran nuestra catalogación de grupos anteriormente citada, con la sorprendente excepción de un encuestado que responde estar en desacuerdo con autodefinirse como profesor de Análisis a pesar de haber declarado dedicar más de 2/3 de jornada al Análisis durante más de 5 años. Excluyendo este dato, la autodefinition como profesor fundamentalmente de Análisis Musical crece a medida que los profesores dedican más horario durante más años. Esto refuerza nuestro criterio de dedicar una atención especial a los datos de los grupos B y, sobre todo, A.

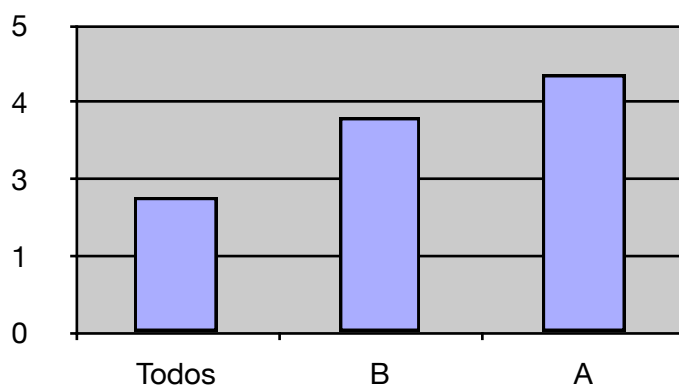


Gráfico 12. Promedio de la autodefinition de los encuestados como docentes primordialmente de Análisis Musical en función de los grupos establecidos. (Todos=menos de 1/3 de jornada dedicada al AM, B=de 1/3 a 2/3 de jornada de dedicación al AM, A=dedicación casi exclusiva al AM). El valor indica estar de acuerdo (5) o en desacuerdo (0) con definirse primordialmente como profesor de Análisis Musical.

4.2.2. Datos generales del estudio

Este primer bloque nos da datos generales sobre la filosofía educativa de los encuestados respecto al AM

Análisis de los datos referidos a la importancia de los distintos aspectos del AM, según los encuestados (preguntas 1.1 y 1.3)

La respuesta a la pregunta 1.1 “Por favor, valore la importancia de los siguientes aspectos del Análisis Musical, según su experiencia docente”, arroja los siguientes resultados generales:

FOR	PART	AUD	SINT	ARM	MEL	TEXT	CONTR	CONT	INT	COM
3,84	3,56	3,48	3,36	3,28	3,2	3,16	2,88	2,76	2,68	2,64

FOR: Análisis de la estructura/ de la forma	ARM: Análisis armónico	CONT: Análisis del significado/del contenido
PART: Análisis de partituras	MEL: Análisis melódico	INT: Análisis de la interpretación musical
SINT: Síntesis analítica	TEXT: Análisis de la textura	COM: Lectura/comentario de textos
AUD: Análisis auditivo	CONTR: Análisis contrapuntístico	

Tabla 64. Importancia concedida a cada aspecto del AM, ordenados descendientemente por la media aritmética. Escala de 1 a 4 (1=No es necesario; 2= Es interesante como aspecto complementario; 3= aspecto importante; 4= imprescindible)

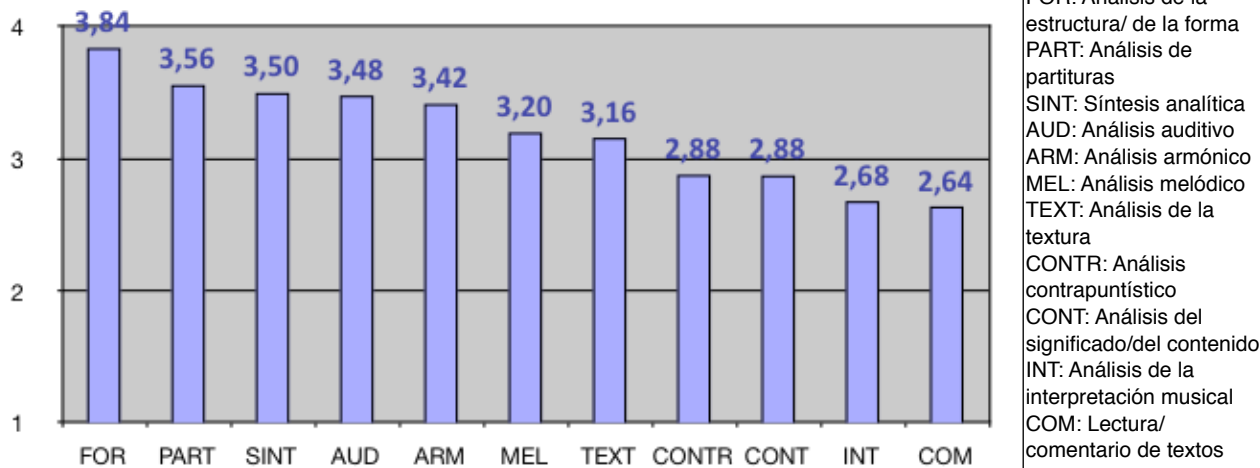


Gráfico 13: Importancia concedida a cada aspecto del AM, ordenados descendientemente por la media aritmética. Escala de 1 a 4 (1=No es necesario; 2= Es interesante como aspecto complementario; 3= aspecto importante; 4= imprescindible)

Para empezar, y como habíamos previsto, los profesores tienden a considerar que todos los aspectos mencionados son importantes o imprescindibles. Así, ni el valor menos considerado baja del 2,5 en la escala. Es evidente que debemos relativizar la realidad de estos datos en la aplicación práctica en el aula, puesto que resulta imposible dedicar una atención importante a tantos aspectos distintos. Los datos por profesor también son significativos:

	ARM	AUD	CONTR	FOR	INT	MEL	PART	CONT	TEXT	COM	SINT
	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4
	4	4	3	4	3	4	4	2	2	2	4
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	3	4	2	3	2	3	4	2	2	2	4
	2	2	3	4	2	2	4	4	4	3	4
	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
	2	4	2	4	3	2	1	1	2	1	4
	4	2	1	4	1	2	4	1	2	1	3
	2	4	1	4	1	2	1	1	3	1	1
	4	3	3	4	2	3	4	3	4	3	3
	3	4	3	4	3	2	4	4	3	4	4
	4	4	4	4	2	4	4	3	4	3	4
	4	3	3	4	2	4	4	3	3	2	3
	2	2	2	3	2	4	4	4	3	2	4
	4	4	4	4	3	4	3	2	4	3	4
	4	4	4	4	3	3	3	0	3	3	0
	3	3	3	4	4	4	3	4	2	2	4
	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	4
	3	2	2	4	1	3	3	2	2	2	4
	4	4	2	4	4	3	4	4	2	1	4
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	0	4	1	3	2	1	4	2	4	3	2
	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3
	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3
	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	2
"No es necesario"			3		3	1	2	2		4	1

FOR: Análisis de la estructura/ de la forma	ARM: Análisis armónico	CONT: Análisis del significado/del contenido
PART: Análisis de partituras	MEL: Análisis melódico	INT: Análisis de la interpretación musical
SINT: Síntesis analítica	TEXT: Análisis de la textura	COM: Lectura/comentario de textos
AUD: Análisis auditivo	CONTR: Análisis contrapuntístico	

Tabla 65. Importancia concedida a cada aspecto del AM. Cada fila indica los datos de un encuestado. Escala de 0 a 4 (0=NS/NC; 1=no es necesario; 2= es interesante como aspecto complementario; 3= aspecto importante; 4= imprescindible) **En negrita, profesores que puntúan al menos 6 aspectos con 4 y al menos 8 entre 3 y 4 . En rojo, aspectos valorados como "no es necesario"**

Los aspectos valorados como menos necesarios son la lectura y comentario de texto (4 veces), seguido por los análisis del contrapunto y la interpretación (3), y luego análisis del contexto o significado y, sorprendentemente, análisis de partituras (2). Además, como vemos, en 12 de las encuestas todas las puntuaciones son muy altas, con al menos 6 aspectos valorados como "imprescindibles" y al menos 8 entre "imprescindibles" y "muy importantes". Suponemos que estos encuestados no se sienten cómodos con la idea de seleccionar determinados aspectos en detrimento de otros. Pero para nuestros objetivos este tipo de datos no es válido (al menos no con tantos y tan variados aspectos analíticos en juego), puesto que nos interesa precisamente esta discriminación.

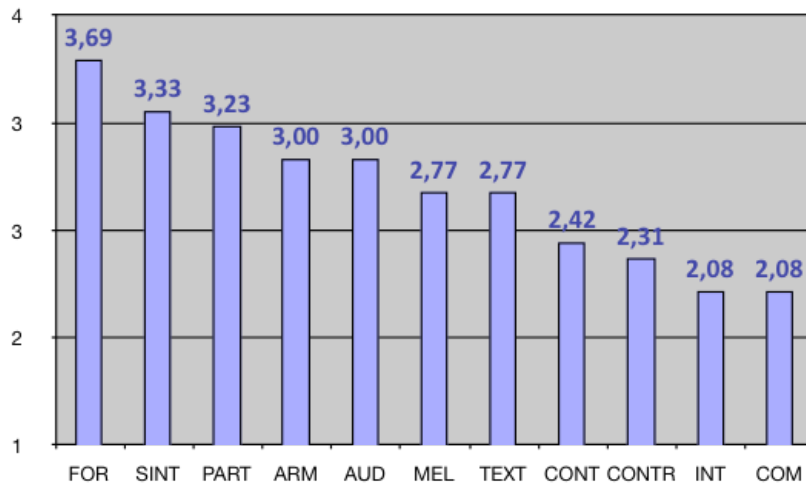
Por lo tanto, y a fin de comparar estos datos con valoraciones más realistas hemos considerado conveniente examinar los datos tras eliminar estas 12 encuestas en la siguiente tabla:

	FOR	SINT	PART	ARM	AUD	MEL	TEXT	CONT	CONTR	INT	COM
	3	4	4	3	4	3	2	2	2	2	2
	4	4	4	2	2	2	4	4	3	2	3
	4	4	1	2	4	2	2	1	2	3	1
	4	3	4	4	2	2	2	1	1	1	1
	4	1	1	2	4	2	3	1	1	1	1
	4	3	4	4	3	3	4	3	3	2	3
	4	3	4	4	3	4	3	3	3	2	2
	3	4	4	2	2	4	3	4	2	2	2
	4	0	3	4	4	3	3	0	4	3	3
	4	4	3	3	3	4	2	4	3	4	2
	3	4	3	3	2	3	2	2	3	2	2
	4	4	3	3	2	3	2	2	2	1	2
	3	2	4	0	4	1	4	2	1	2	3
Media	3,69	3,33	3,23	3	3	2,78	2,77	2,42	2,31	2,08	2,08
“No es necesario”		1	2			1		3	3	3	3

FOR: Análisis de la estructura/ de la forma	ARM: Análisis armónico	CONT: Análisis del significado/del contenido
PART: Análisis de partituras	MEL: Análisis melódico	INT: Análisis de la interpretación musical
SINT: Síntesis analítica	TEXT: Análisis de la textura	COM: Lectura/comentario de textos
AUD: Análisis auditivo	CONTR: Análisis contrapuntístico	

Tabla 66. Importancia concedida a cada aspecto del AM. Datos por profesor y media aritmética, una vez eliminados los profesores que dieron puntuaciones consideradas como excesivamente altas. Escala de 0 a 4 (0=NS/NC; 1=no es necesario; 2= es interesante como aspecto complementario; 3= aspecto importante; 4= imprescindible) *En rojo, aspectos valorados como “no es necesario”*

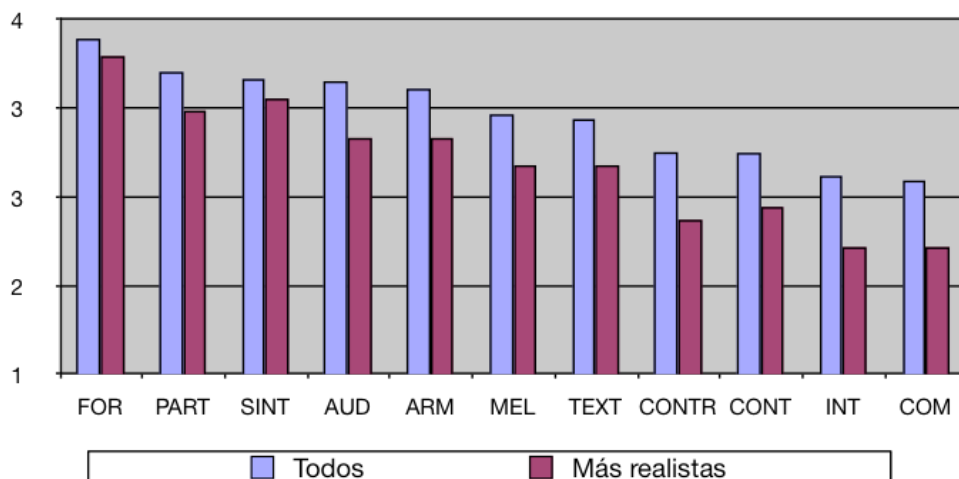
Vemos aquí como la media ha bajado sensiblemente, con 4 aspectos por debajo del 2,5, que son el análisis del contenido, del contrapunto, de la interpretación y el comentario y lectura de textos, quedando los aspectos más tradicionales con las mayores valoraciones (análisis de la forma, partituras, armonía y melodía) acompañados de la síntesis analítica y el análisis de la audición. que son parámetros que relacionamos con el análisis renovador.



FOR: Análisis de la estructura/ de la forma	ARM: Análisis armónico	CONT: Análisis del significado/del contenido
PART: Análisis de partituras	MEL: Análisis melódico	INT: Análisis de la interpretación musical
SINT: Síntesis analítica	TEXT: Análisis de la textura	COM: Lectura/comentario de textos
AUD: Análisis auditivo	CONTR: Análisis contrapuntístico	

Gráfica 14. Importancia concedida a cada aspecto del AM (media aritmética ordenada descendientemente), una vez eliminados los profesores que dieron puntuaciones consideradas como excesivamente altas. Escala de 1 a 4 (1=no es necesario; 2= es interesante como aspecto complementario; 3= aspecto importante; 4= imprescindible) *En rojo, aspectos valorados como "no es necesario"*

La comparativa de ambos gráficos nos indica, sin embargo, que la valoración relativa de cada uno de los aspectos analizados es bastante parecida, y que los aspectos tradicionales son fuertemente preferidos sobre los renovadores.



FOR: Análisis de la estructura/ de la forma	ARM: Análisis armónico	CONT: Análisis del significado/del contenido
PART: Análisis de partituras	MEL: Análisis melódico	INT: Análisis de la interpretación musical
SINT: Síntesis analítica	TEXT: Análisis de la textura	COM: Lectura/comentario de textos
AUD: Análisis auditivo	CONTR: Análisis contrapuntístico	

Gráfico 15. Importancia concedida a cada aspecto del AM (media aritmética) según grupos de profesores (Todos / Tras eliminar puntuaciones excesivamente altas) Escala de 1 a 4 (1=no es necesario; 2= es interesante como aspecto complementario; 3= aspecto importante; 4= imprescindible)

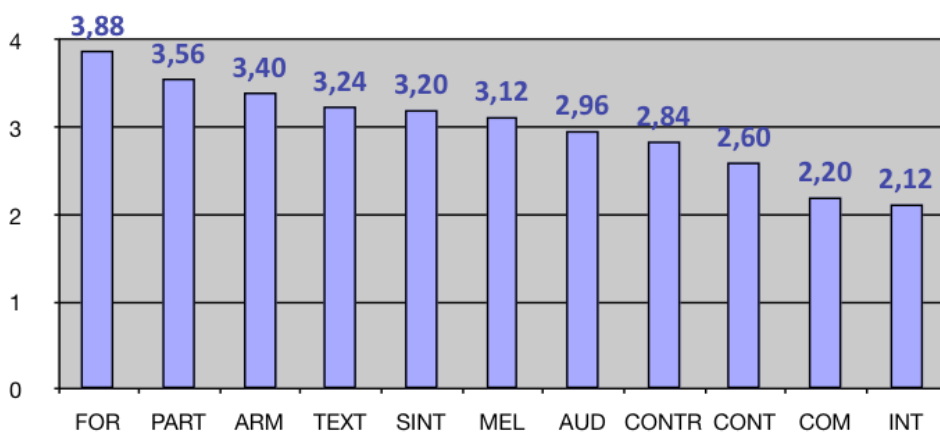
Así, el análisis formal es la práctica analítica más valorada, con una holgada diferencia sobre el resto. A continuación están el análisis de partituras (que no es una técnica analítica en sí, sino el modelo dominante del análisis tradicional) y la síntesis analítica, una práctica menos tradicional que las demás pero que sin embargo ha tenido una gran implantación durante el s. XX a partir de la difusión de las ideas de H. Schenker.

El análisis de la audición sí es una herramienta renovadora que aparece en los primeros puestos (4º o 5º según el grupo), por lo que resultará especialmente interesante averiguar qué es exactamente lo que los profesores entienden, en términos prácticos, bajo esta denominación (en particular, si lo realizan en los términos definidos en 3.4.3, es decir, sin la ayuda de la partitura). A este fin está destinado el bloque 5 de la encuesta.

A continuación encontramos las cuatro facetas tradicionales del análisis de partituras, y además en un orden significativo: en primer lugar el análisis de la armonía (verdadero caballo de batalla de las escuelas tradicionales de análisis), seguido del de la melodía y la textura (técnica esta no demasiado claramente definida técnicamente), y más atrás el del contrapunto, técnica específica de determinados lenguajes y géneros musicales.

Cierran la lista dos de las áreas más renovadoras: el análisis del contenido o significado y de la interpretación (una de las áreas principales abordadas en nuestra investigación), sólo por delante de una práctica que podría no considerarse como propiamente analítica, como la lectura y comentario de textos.

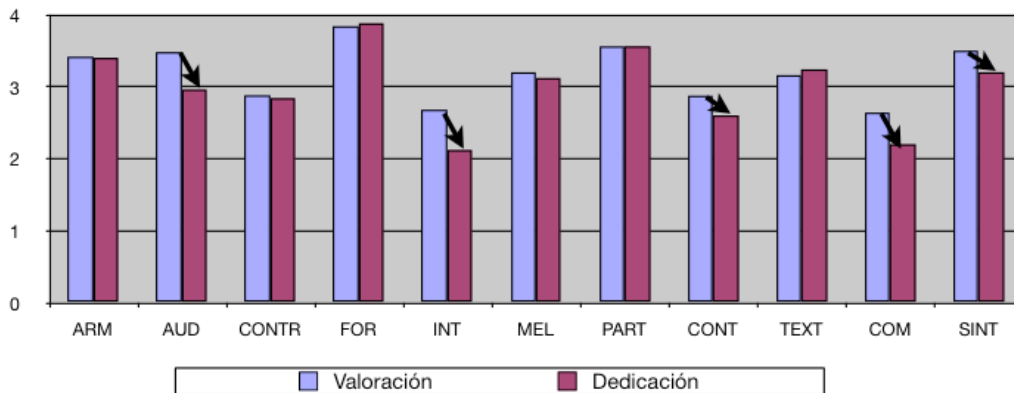
La pregunta 1.3 indaga sobre el tiempo dedicado en el aula a cada aspecto y complementa a la anterior. Vemos como las respuestas son algo más realistas, y que las tareas que están siempre o casi siempre presentes, son el análisis formal, el de partituras y el armónico (que pasa del 5º puesto en valoración al 3º en dedicación). El resto de facetas más o menos tradicionales (textura, síntesis y melodía) son habituales, junto a la audición, que baja del 4º al 6º lugar. Más abajo figuran el análisis del contrapunto y el contenido, quedando el comentario y en último lugar el análisis de la interpretación como prácticas ocasionales.



FOR: Análisis de la estructura/ de la forma	ARM: Análisis armónico	CONT: Análisis del significado/del contenido
PART: Análisis de partituras	MEL: Análisis melódico	INT: Análisis de la interpretación musical
SINT: Síntesis analítica	TEXT: Análisis de la textura	COM: Lectura/comentario de textos
AUD: Análisis auditivo	CONTR: Análisis contrapuntístico	

Gráfico 16. Tiempo dedicado a cada aspecto del AM (media aritmética ordenada descendientemente). Escala de 1 a 4 (1=no se trata nunca; 2=ocasionalmente; 3= habitualmente; 4= siempre o casi siempre).

A continuación mostramos los datos comparativos entre la media de la valoración de cada aspecto y la dedicación horaria que se le dedica:



FOR: Análisis de la estructura/ de la forma	ARM: Análisis armónico	CONT: Análisis del significado/del contenido
PART: Análisis de partituras	MEL: Análisis melódico	INT: Análisis de la interpretación musical
SINT: Síntesis analítica	TEXT: Análisis de la textura	COM: Lectura/comentario de textos
AUD: Análisis auditivo	CONTR: Análisis contrapuntístico	

Gráfico 17. Diferencia entre la importancia concedida a cada aspecto del AM y el tiempo que se le dedica en el aula. Los aspectos señalados con flecha son aquellos en los que los profesores manifiestan dedicar menos tiempo de lo que merece la importancia que les otorgan

Escala de 1 a 4 (1=no se trata nunca; 2=ocasionalmente; 3= habitualmente; 4= siempre o casi siempre)

El gráfico muestra claramente que los aspectos más tradicionales (armonía, contrapunto, forma, melodía, partitura y textura) reciben una atención lectiva prácticamente igual o incluso mayor a la importancia que se les otorga, mientras que en los renovadores se reconoce una atención mucho menor que dicha importancia. Este descenso se nota especialmente en el caso de la audición (que del 3º puesto en la valoración por importancia para al 7º en la dedicación lectiva), la interpretación, el comentario y la síntesis, pero también en el contenido.

Entendemos que estos datos son especialmente significativos puesto que indican aquellas áreas en las que los profesores reconocen que se dedica menos tiempo del que su importancia merece. Por lo tanto, las facetas renovadoras del análisis, si bien son valoradas teóricamente por los profesores, tienden a ser las últimas en recibir atención en la práctica. De las técnicas renovadoras que nos interesan, el análisis de la interpretación es sin duda de las menos usadas, a pesar de que la mayor parte los alumnos que reciben clases de Análisis son alumnos de especialidades de Interpretación. En cuanto al análisis de la audición, los resultados indican que es más valorado y (en menor medida) practicado, cuestión que examinaremos con mayor atención en el bloque 5 de preguntas.

Aspectos no contemplados en la lista proporcionada (preguntas 1.2 y 1.4)

En la encuesta se daba la posibilidad de indicar qué aspectos del AM no habían sido incluidos en la lista que nosotros proporcionábamos. Estos son las respuestas de los 11 encuestados que eligieron esta opción en la pregunta 1.2 (aspectos importantes)

- *Ritmo, Timbre, Texto (si lo hubiere), Instrumentación, Matemáticas, Imagen (si hubiese):* Los aspectos de ritmo, timbre e instrumentación están incluidos en nuestro concepto de análisis de la textura. Los aspectos de texto e imagen (en caso de haberlos) son extensiones lógicas y razonables para repertorios concretos y no se contemplan por lo tanto en nuestro esquema general (ver 3.4.2), si bien indudablemente adquieren una gran importancia, dado el caso. Estos aspectos deberían incluirse, bien en el contexto (situar la música en relación a un texto o imagen preexistente), bien como un aspecto complementario al análisis de la superficie. La mención a las matemáticas es difícil de valorar puesto que no está muy claro a qué se refiere el comentario.
- *Aunque se contemplarían ya en lo propuesto, consideraría el tímbrico, el histórico-contextual, el rítmico, motivico (más allá de la melodía):* efectivamente, consideramos que estos aspectos están incluidos en las categorías ya expuestas, excepto el estudio del contexto, que es incluido con una u otra formulación por 4 encuestados más.
- *No compartimentar el análisis tal y como parece indicarse arriba. Cada obra necesita una aproximación analítica diferente y nunca seccionada en aspectos superficiales de manera inconexa.:* esta interesante observación no corresponde sin embargo a la intención de la pregunta.
- *análisis instrumentación:* en nuestra terminología este aspecto está incluido en la textura.
- *entorno histórico-cultural-biográfico:* corresponde a incluir el contexto de la obra en el análisis.
- *Alternativas compositivas a la adoptada por el compos[itor] [sic] en algún caso:* es una herramienta pedagógica interesante, pero no creemos que se pueda considerar propiamente un tipo de análisis.
- *Análisis tímbrico, Análisis psicoperceptivo:* el primer tipo lo incluimos en nuestra definición de “análisis de la textura”. El segundo, efectivamente, es una solitaria mención de una herramienta renovadora que apenas aparece en nuestros datos.
- *Contextualización histórico-estética:* corresponde a incluir el contexto de la obra en el análisis.
- *Contextualización de la obra:* corresponde a incluir el contexto de la obra en el análisis.
- *Histórico:* corresponde a incluir el contexto de la obra en el análisis.
- *Nociones básicas de lógica formal:* no podemos saber exactamente a qué se refiere, pero en todo caso parece tratarse más bien de una conceptualización teórica previa al análisis, que de un tipo de análisis en sí.
- *Análisis de la estructura subyacente y de la organización de las relaciones:* entendemos que este aspecto está incluida en la síntesis analítica.

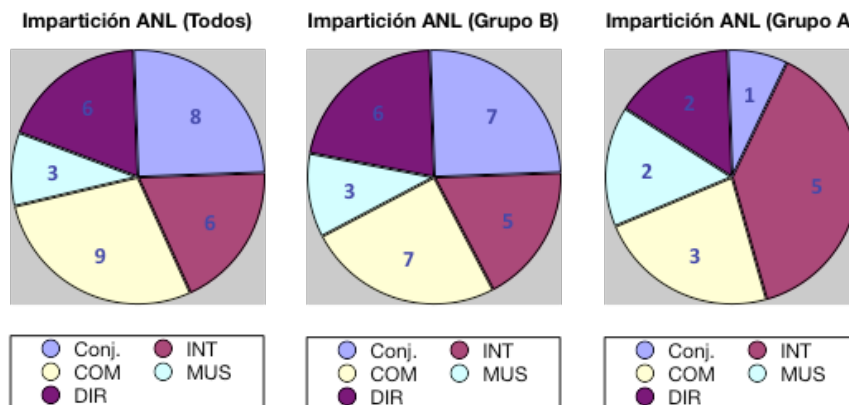
En cuanto a la pregunta 1.4 (actividades realizadas), omitimos los casos en los que se repite la misma respuesta que en la 1.2, con lo que las respuestas fueron:

- *Estos aspectos no son valorables de la misma forma en análisis general que en análisis contemporáneo:* interesante observación que compartimos, lo que demuestra que el profesor en cuestión contempla diferentes tipos de análisis, al menos en función de la materia.
- *la audición se realiza siempre que se puede con alumnos en directo, las obras a analizar pueden extraerse [sic] del repertorio de cada curso académico:* estas dos interesantes actividades, de corte claramente renovador, indican una preocupación por el análisis orientado a la interpretación.
- *En la asignatura de Análisis en procesos creativos globales trabajamos de forma muy diferente, aunque no creo que sea útil esa información en una encuesta estándar:* en este caso el encuestado se refiere a una asignatura optativa que tiene características específicas bien definidas (ver tabla-base correspondiente en el Anexo V: Análisis de Programaciones Didácticas del área de AM).

- la relación que hay entre el análisis y las decisiones interpretativas
- Aplicación a la interpretación: estas dos últimas observaciones indican preocupación por el análisis orientado al intérprete.

Impartición de la asignatura Análisis general (ANL) por especialidades (pregunta 2.1)

El siguiente gráfico muestra el tipo de impartición (conjunta o separada) de esta asignatura según las especialidades de los alumnos. Se muestran los datos de todos los profesores y también de los profesores que tienen una dedicación media (grupo B) o casi exclusiva (grupo A) a la docencia del análisis.



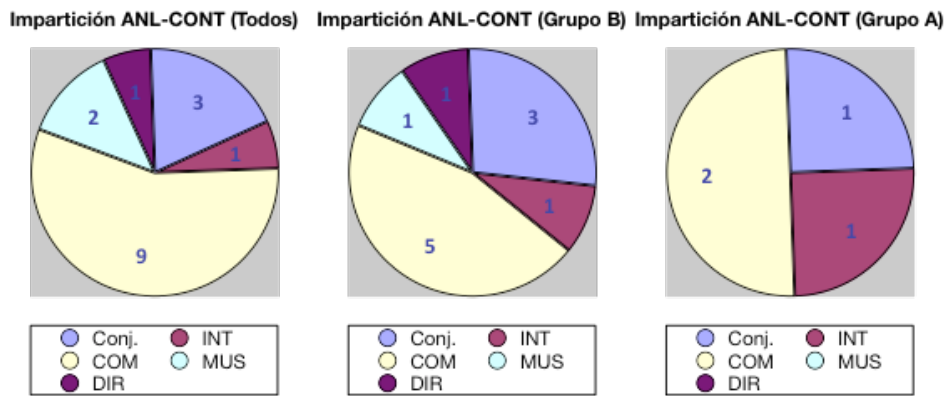
Conj: se imparte conjuntamente a todos los alumnos	MUS: Separadamente a Musicología
INT: separadamente a Interpretación /Pedagogía	DIR: Separadamente a Dirección
COM: separadamente a Composición	

Gráfico 18. Impartición de la asignatura de Análisis General en función de las especialidades de los alumnos

En los datos globales se puede observar que la asignatura se imparte conjuntamente (es decir, con muy poco espacio para tratamientos específicos) en aproximadamente una quinta parte de los casos, y en el resto se imparte separadamente a las especialidades. Sin embargo, este porcentaje disminuye mucho en el caso de los profesores con dedicación exclusiva al análisis, que imparten la asignatura de Análisis general por separado a intérpretes en una proporción mucho más alta. Por lo tanto, los datos de estos profesores nos interesarán especialmente en algunos de los aspectos centrales de nuestra investigación, que trata de el uso de herramientas renovadoras de análisis dirigidas a intérpretes.

Impartición de la asignatura Análisis de la música contemporánea (ANL-CONT) por especialidades (pregunta 2.2)

El siguiente gráfico muestra los mismos datos referidos a la asignatura de Análisis de la música contemporánea.



Conj: se imparte conjuntamente a todos los alumnos
 INT: separadamente a Interpretación /Pedagogía
 COM: separadamente a Composición
 MUS: Separadamente a Musicología
 DIR: Separadamente a Dirección

Gráfico 19. Impartición de la asignatura de Análisis de la música contemporánea en función de las especialidades de los alumnos

Podemos observar como en este caso la asignatura va mayoritariamente dirigida a los compositores, en un porcentaje que ronda el 50%. Sin embargo, la impartición conjunta se mantiene en torno al 20-25%. Los profesores del grupo A apenas imparten esta asignatura, lo que sugiere que tiende a ser asignada más bien a especialistas en música contemporánea o composición que a los profesores más dedicados al análisis.

Otras asignaturas (pregunta 2.4)

La tabla de otras asignaturas de análisis impartidas por los encuestados es la siguiente:

Nombre	Tipo de asignatura	Impartida a
Análisis orientado a la interpretación	Optativa	Todas las especialidades, especialmente interpretación
Análisis e historia del repertorio pianístico	Optativa	Todas las especialidades, especialmente interpretación (piano)
Aproximación al repertorio clásico-romántico de cuerda	Optativa	Interpretación (cuerda)
Comentario de la audición musical	Optativa	Todas las especialidades
Análisis musical en procesos globales	Optativa	Todas las especialidades
Sistemas modales	Obligatoria	Musicología

Tabla 67: Otras asignaturas del área de Análisis impartidas por los encuestados

4.2.3. Parámetro 1: Análisis orientado a la interpretación / análisis orientado al oyente

Una vez más debemos tomar los resultados con cautela, y sorprende que, aunque se indicaba en el formulario que sólo debía responderse el Bloque 7 de la encuesta en caso de impartirse por separado clases de Análisis a intérpretes, lo que sólo se aplica a 6 profesores (5 de ellos del grupo A dedicado con mayor intensidad al Análisis), haya habido otros 7 que hayan respondido a estas preguntas. Evidentemente, no hemos contabilizado estos datos, puesto que el tratamiento que hemos descrito difícilmente puede realizarse (a no ser de manera muy excepcional) en el marco de una asignatura muy heterogénea en el alumnado. La siguiente tabla muestra la frecuencia con la que los profesores dicen utilizar el propio repertorio de los alumnos en las clases.

Uso del repertorio de los alumnos	
Nunca	1
Ocasionalmente	3
Habitualmente	1
Principalmente	1

Tabla 68: Frecuencia de uso del repertorio propio de los alumnos en clases de Análisis dirigidas a intérpretes, según los profesores encuestados que imparten clases separadamente a alumnos de Interpretación

Los datos indican un uso ocasional del repertorio de los alumnos en la mitad de los casos, si bien en un caso se dice hacerlo “habitualmente” y en otro “principalmente”. Y aún así debemos preguntarnos si realmente los profesores entendieron que nos referimos a utilizar las obras concretas que sus alumnos tocan, y no un repertorio de uso más o menos genérico.

La siguiente tabla nos indica el carácter de las actividades realizadas en estas clases:

	Actividades realizadas
Análisis estructura	5
Análisis significado	5
Audiciones	5
Análisis grabaciones	3
Análisis de interpretaciones	0
Uso de bibliografía	3

Tabla 69: Actividades de Análisis orientado a la Interpretación en clases de Análisis dirigidas a intérpretes, según los profesores encuestados que imparten clases separadamente a alumnos de Interpretación

Como se puede observar, todos los profesores que dicen utilizar el repertorio de los alumnos realizan actividades de corte más bien tradicional y ligado al análisis de partituras, como son el análisis de la estructura y las audiciones ilustrativas, además del análisis del significado, y que sólo en tres casos se trabaja explícitamente el análisis de grabaciones o se usa bibliografía sobre el tema. En ningún caso se realizan análisis reales de interpretaciones de los alumnos. En las preguntas sobre la bibliografía utilizada, al pedir que los profesores identificaran los principales textos en que se basan, el único autor mencionado con cierta relación con el análisis para la interpretación fue Charles Rosen, en un solo caso.

Podemos concluir que se detecta un cierto interés por incorporar tipo de análisis más

explícitamente dirigidos a los intérpretes en aquellas clases que se imparten separadamente a éstos, pero que las actividades realizadas parten de la base común de análisis de partituras (es decir, se analiza la obra desde un punto de vista más abierto), y no tanto al análisis de la propia interpretación de los alumnos, que no se observa en ningún caso en la asignatura de Análisis general.

En cuanto a enfoques orientados a la percepción del oyente, apenas encontramos alguna solitaria mención en comentarios individuales, como los reseñados en las respuestas a la pregunta 1.2 y a 3.2.10 (ver 4.2.4 al estudiar el uso de técnicas renovadoras).

4.2.4. Parámetro 2: Uso de técnicas analíticas renovadoras

Datos sobre técnicas analíticas utilizadas en Análisis General

Al procesar los datos debimos tener una vez más cuidado con las incongruencias entre los distintos apartados de la encuesta. Así, esta vez observamos que tres de los profesores que no imparten Análisis General habían rellenado este apartado, por lo que eliminamos estos datos, quedándonos con un total de 20 encuestas.

En primer lugar preguntamos por las herramientas utilizadas para realizar análisis formal, y obtuvimos las siguientes respuestas:

Análisis Formal	Actividades realizadas	% (N=20)
Anotaciones en la partitura	17	85
Realización de esquema formal	20	100
Otras	2	10

Tabla 70: Actividades de Análisis formal realizadas en la asignatura de Análisis General

Las dos respuestas recogidas como “otras” hicieron referencia al uso de un comentario formal redactado. Es este, por lo tanto, un apartado en el que observamos el uso generalizado de las técnicas tradicionales, lo que no debe sorprender, ya que el análisis formal es uno de los procedimientos de análisis musical de más larga tradición. Deseamos resaltar que los resultados refuerzan nuestra propuesta de análisis formal descrita en nuestro Modelo didáctico para el análisis de partituras (3.4.2), si bien nosotros consideramos que la práctica del comentario redactado (junto a la realización de esquemas) debe realizarse sistemáticamente.

En cuanto al análisis armónico obtuvimos estos resultados:

Análisis Armónico	Actividades realizadas	% (N=20)
Cifrado de grados	15	75
Cifrado funcional	11	55
Cifrado de jazz	2	10
Otra	1	5

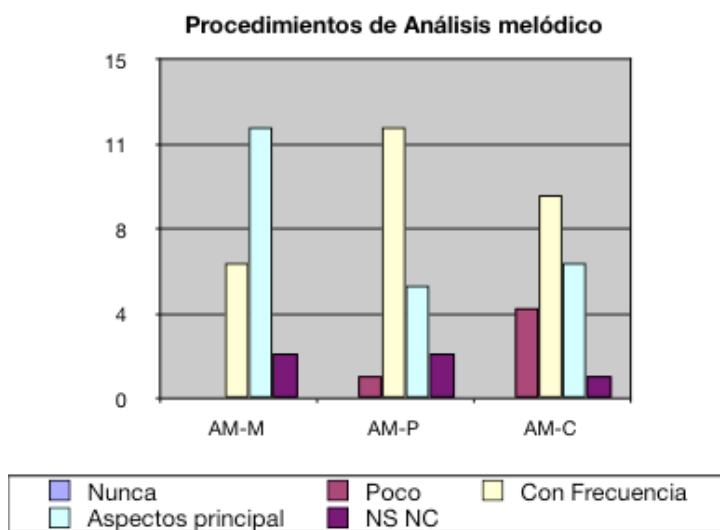
Tabla 71: Sistemas de Análisis armónico utilizados en Análisis General

Hubo un encuestado que dijo utilizar un sistema de cifrado propio. Se observa un uso mayoritario del tradicional cifrado de grados utilizado históricamente en nuestro entorno, pero también una estimable implantación (a menudo conjuntamente con otros sistemas) del cifrado funcional de raíz anglosajona, extendido en España sobre todo a través de la publicación de la traducción de libros de de la Motte (1989, 1991). El cifrado de jazz tiene un uso testimonial y siempre en combinación con otros sistemas.

En los datos de análisis melódico hicimos una indagación más compleja, preguntando por la frecuencia de uso de 3 tipos de análisis melódico, o de otros procedimientos no contemplados.

Análisis melódico	Análisis motivico	Análisis del perfil melódico	Análisis contrapuntístico	Otros
No se realiza	0	0	0	
Poco utilizado	0	1	4	
Frecuentemente	6	12	9	1
Aspecto principal	12	5	6	3
NS/NC	2	2	1	
Total	20	20	20	4

Tabla 72: Actividades de Análisis melódico realizadas en Análisis General. Se indica la frecuencia de uso de los procedimientos más habituales, además de preguntar por el uso de otros



M-M: Análisis motivico

AM-P: Análisis del perfil melódico

AM-C: Análisis contrapuntístico

Gráfico 20: Frecuencia de realización de actividades de Análisis melódico de los profesores que imparten Análisis General

Resulta evidente que el procedimiento más extendido es el análisis motivico, considerado aspecto principal por una abrumadora mayoría de profesores. El análisis del perfil melódico es también muy practicado, si bien mayoritariamente “con frecuencia”. El análisis contrapuntístico se realiza con una frecuencia media, equilibrando los que dicen usarlo “poco” a los que lo consideran aspecto principal. Debemos resaltar que, según los profesores, las tres técnicas (de corte más bien tradicional) se utilizan en alguna medida.

En cuanto a “otras actividades”, se recibieron las siguientes respuestas en 4 casos:

- “Con frecuencia” (1 caso): *acentuación melódica por cambio de dirección. Métrica.*
- “Aspecto principal” (3 casos):
 - *Interválica*
 - *Depende de la obra*
 - *Estructura melódica y disminuciones.*

Solamente la última de las respuestas puede ser asimilada una metodología que podemos considerar renovadora, el tipo de síntesis analítica de corte schenkeriano (lo que confirman los demás datos de la encuesta en cuestión).

En cuanto a las diversas técnicas de síntesis analítica, en primer lugar preguntamos con qué frecuencia se realiza síntesis analítica:

Síntesis analítica	Frecuencia	% (N=20)
Nunca (1)	6	30
2	1	5
3	4	20
4	4	20
Siempre (5)	5	25

Tabla 73: Frecuencia de uso de algún sistema de síntesis analítica en Análisis General

Estos datos corroboran la conclusión ya alcanzada en el análisis de las Programaciones Didácticas (ver 4.1.2) de que la síntesis analítica es la técnica renovadora que más se ha abierto paso en la docencia del Análisis musical en los CCSSMEE, si bien hay aún un porcentaje importante de profesores (6 en nuestro caso, si sumamos los que responden “nunca” con los que no respondieron nada en este apartado) que aún no manejan este recurso, considerado por mucho como un elemento esencial para la comprensión de las estructuras musicales. Con todo, creemos que los 13 profesores que dicen utilizarlo con frecuencia o siempre son un dato significativo en cuanto a la renovación en este tipo de técnicas de análisis estructural.

Sin embargo, las 14 respuestas a la siguiente pregunta, en la que pedíamos que explicasen esta metodología, y dijese si se ajusta a alguna metodología establecida, dejan más lugar a la duda de en qué medida real se está implantando la síntesis analítica:

Síntesis analítica	N=14
Enfoque schenkeriano	3
Enfoques eclécticos	2
Metodología IEM	1
No responden nada	6
Hablan del objeto de la síntesis, pero no de la metodología utilizada	2

Tabla 74: Metodologías de síntesis analítica utilizadas en el aula en Análisis General, en los 14 profesores de Análisis General que dicen utilizar esta técnica.

Así, menos de la mitad de las respuestas (que eran las 14 que decían usar la síntesis analítica en alguna medida) nos proporcionan información útil en este sentido. 6 de los sujetos no responden y dos más describen cuál es el objeto de la síntesis, sin explicar el procedimiento utilizado. En uno de estos casos incluso la respuesta nos hace dudar de que realmente haya entendido a qué nos referíamos con el concepto de síntesis analítica, ya que responde *en la música tradicional, la obra se compara con la preestablecida*, lo que sugiere más bien el tipo de análisis formal en el que se compara una obra con un patrón o modelo preexistente.

En las otras 6 respuestas, la mitad se decanta por un enfoque schenkeriano (si bien de manera flexible), 2 por enfoques eclécticos y uno por la metodología de síntesis analítica del sistema IEM que hemos descrito en 3.4.1.

Las respuestas más interesantes en cuanto a la implantación de metodologías renovadoras de análisis debían provenir de la respuesta a nuestra petición de indicar otros aspectos de análisis importantes. Recogemos y comentamos las respuestas recibidas:

Voy a repetirme, me temo: cualquier cosa que no haga tocar mejor a los que tocan, componer mejor a los que componen, e investigar mejor a los que investigan, es estéril. Soy contrario a que los instrumentistas hagan demasiado análisis morfológico, sino que prefiero suministrarles sugerencias de índole poética, literaria, pictórica, que excite su "homo ludens", o su yo creador, y que no se les ponga cara de Dr. Doolittle demasiado pronto. Los compositores deben conocer mejor los elementos objetivos, por supuesto, porque son los mimbres con que harán sus cestos, pero yo no me quedaría ahí, porque entonces compondrán como componen actualmente: "este material retrogradado proyectado serialmente en la segunda sección..." y blablablá y no les saques de ahí. Los que deben conocer impecablemente el análisis formal son los musicólogos, aunque algo de sensibilidad no les vendría mal ya que, sin ella, dan lugar a esas famosas grabaciones y ediciones de lujo patrocinadas por la Diputación de Teruel o del Ayuntamiento de Torrejoncillo de tostones españoles del XVII sin ningún valor más que el del orgullo consistorial.

Este interesante y muy subjetivo comentario revela una mentalidad de hecho muy renovadora, que desconfía del tradicional énfasis en la estructura y la disección estructuralista y propende a enfoques más semióticos o del significado. Sin embargo, no es nada explícito en los medios utilizados para conseguirlo.

Análisis fraseológico, análisis textural, análisis tímbrico

Estos aspectos van en la dirección al análisis de la textura que, si bien formaría parte en rigor de las técnicas tradicionales, suele ser el menos desarrollado y el menos mencionado en Programaciones Didácticas.

Aspectos referentes a la percepción del oyente.

Nos encontramos aquí con una de las escasísimas menciones en toda la encuesta a los aspectos psicológicos de la escucha.

Construcción formal a través de la relación de parámetros musicales.

No acabamos de comprender la referencia, pero indudablemente se refiere a un elemento de análisis formal, quizás relacionado con nuestra definición de forma musical como "interrelación a distintos niveles de parámetros armónicos, melódicos y de textura" (ver 3.4.2).

Lectura de partituras en función de la interpretación

No acabamos de comprender la referencia, aunque apunta a nuestro parámetro 1a (Análisis orientado a la interpretación).

Despertar el cerebro y la capacidad de elaboración y relación de ideas abstractas en el alumnado utilizando un método Socrático de enseñanza.

Sería muy interesante conocer la aplicación del método socrático al Análisis musical, ya que sin duda el diálogo implícito en el método socrático debería provocar la reflexión fuera de los caminos más tradicionales.

Incluyo elementos de análisis schenkeriano dentro del estudio de la melodía

Se refiere, lógicamente, a que el análisis schenkeriano es en parte un análisis melódico.

Algunas cuestiones relacionadas con el timbre, la textura, la instrumentación, etc.

Estas cuestiones están incluidas en nuestro concepto de análisis de la textura, ya comentado.

También qué aspectos de la obra resultan especialmente reveladores del estilo o en qué medida se apartan de las convenciones vigentes en aquel momento.

Aparece aquí el análisis del estilo, cuestión importante y que ha sido tratada por autores como LaRue y Meyer, y que merecería menciones más frecuentes que esta.

Diferenciación entre descripción y explicación

Comprensión de las relaciones entre los distintos parámetros.

Capacidad de observación y de relación.

Descubrimiento de la particularidad de la obra, frente a la generalización de las teorías.

Sería interesante saber cómo se concretan en la prácticas estas interesantes ideas, que no apuntan en principio a ninguna técnica renovadora en concreto, sino más bien a una actitud hacia el análisis.

Su aplicación, en especial lo concerniente a la dirección musical, en la interpretación. El análisis como herramienta útil de los intérpretes y pedagogos.

Referencia al parámetro 1 (Análisis orientado a la interpretación), si bien no se concreta en técnicas específicas.

Uno de los aspectos fundamentales debe ser, en mi opinión, hacer entender al alumnado que el análisis no es un fin en sí mismo, sino un medio para comprender realmente el hecho musical y, por ello, poder llegar a ser mejores intérpretes, directores, compositores, etc

Este muy interesante comentario resumiría una actitud renovadora hacia la práctica del análisis, que ha dejado de considerarse disciplina autónoma y autosuficiente para considerarse una ciencia aplicada.

Datos sobre la bibliografía utilizada

En la pregunta 7.2 pedíamos que los profesores indicasen las principales fuentes bibliográficas que se utilizan, con un máximo de 5. Menos de la mitad de los encuestados (12 en total) respondieron a esta pregunta. 3 de los profesores dicen utilizar principalmente materiales propios, apoyado por medios de las redes sociales (blogs o foros). Hemos dividido las respuestas en: bibliografía de corte tradicional y de corte renovador.

En total son sólo 5 los profesores que conocen (y afirman aplicar) estos textos básicos para el cambio de mentalidad a la hora de impartir Análisis Musical. Otros 6 citan fuentes tradicionales (y en gran parte no propiamente analíticas), 3 afirman aportar materiales propios y el resto no responden a esta cuestión.

Los textos de corte tradicional mencionado se pueden agrupar de la siguiente manera:

Bibliografía de corte tradicional	
Tratados de armonía	1
Tratados de forma musical	5
Tratados de melodía	1
Análisis de música contemporánea	5

Tabla 75: Número de menciones a libros de corte tradicional, por categorías

Algunos de los libros mencionados en esta categoría difícilmente pueden considerarse propiamente libros de análisis, y menos de metodología analítica, como es el caso de la muy conservadora *Armonía* de Zamacois (1945) o *La melodía* de Toch (1989), un opúsculo exploratorio sobre el tema.

Aparte de esto encontramos 3 tratados de forma musical (sobre todo el de Kühn (1992), mencionado 3 veces) que sí pueden ser considerados de metodología analítica, y un número relativamente importante de libros específicos de música contemporánea que tampoco son específicamente metodológicos. 2 de ellos están especializados en armonía desde un enfoque no propiamente metodológico-analítico (los textos de Vincent Persichetti y Alois Haba), una antología comentada de música del s. XX de Morgan, y un estudio monográfico sobre Bartók de Lendval. Por lo tanto, en estos libros.

Bibliografía de corte renovador	
Armonía-Contrapunto	1
Análisis de música contemporánea	2
Análisis schenkeriano	3
Metodología analítica en general	5
Semiótica-significado	4
Análisis de música para audiovisuales	1

Tabla 76: Número de menciones a libros de corte renovador, por categorías

La bibliografía de corte renovador es más numerosa. En ella encontramos la *Armonía* (1989) y el *Contrapunto* (1991) de la Motte, que fueron los primeros en tratar estas materias desde los diversos contextos históricos y estilísticos, junto a *Enfoques Analíticos de la música del s. XX* (Lester, 2005), que trata este estilo específico desde un enfoque mixto, exponiendo y combinando diversas metodologías y puntos de vista. (aunque predomina la atención al parámetro altura típico de los enfoques serialista y de la set-theory). También se encuentran los principales textos sobre análisis schenkerianos publicados en castellano (*Audición Estructural* de Salzer, 1990) e *Introducción al análisis schenkeriano* de Forte y Gilbert (1992), así como el muy difundido (pero menos practicado) *Análisis del estilo musical* de LaRue (1989). Un profesor se declara decidido defensor de los principales autores de la corriente de la semiótica y estudio del significado (Monelle, Tarasti (1994) y Grabócz (pend), aunque otro incluye a Nattiez (1975). Finalmente, pero no por ello menos importante, encontramos en total 5 menciones a algunos libros de metodología analítica que más han contribuido a cambiar la visión tradicional por una más práctica y abierto, la *Guide to Musical Analysis* de Cook (1987), el *Music Analysis in Theory and Practice* de Dunsby (1988) y *Sonic Design* de Cogan y Pozzi (1976).

Es interesante señalar que la práctica totalidad de las fuentes mencionadas están traducidas al castellano, algo que se confirma en las bibliografías de las Programaciones Didácticas. Esto sugiere que el hecho de que una fuente esté traducida al castellano podría ser el factor más determinante en su influencia. Por ejemplo, los principales textos de Schenker (en especial su *Der Freie Satz*), nunca traducidos, no se mencionan prácticamente nunca, y sin embargo se usan mucho más los textos de Salzer y Forte/Gilbert.

4.2.5. Parámetro 3: Especificidades según las especialidades de los alumnos

Técnicas tradicionales / Técnicas específicas en la asignatura de Análisis de la Música Contemporánea

Las 15 respuestas a la pregunta 4.2.4, la que se pedía valorar de 1-5 si se estaba de acuerdo con la siguiente afirmación *Las técnicas tradicionales de análisis (formal, motivico, armónico, etc.) son enteramente aplicables en esta asignatura* arrojaron los siguientes datos:

Valor	Frecuencia
1	1
2	2
3	8
4	2
5	2
PROMEDIO	3.13

Tabla 77: Aplicabilidad de las técnicas tradicionales de análisis a la asignatura de Análisis de la Música Contemporánea (1=totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo)

Por lo tanto, la opinión de los profesores indica que consideran a estas técnicas parcialmente (no enteramente aplicables), con una mayoría que elige el valor medio y el resto se reparte en los extremos.

En la pregunta 4.2.5 se preguntaba cuáles son las técnicas específicas de música contemporánea, con el siguiente resultado:

Técnica específica	Frecuencia	% (N=26)
Análisis serial	12	46
Análisis de teoría de conjuntos	6	24
Análisis de música electroacústica	4	15
Otros	4	15

Tabla 78: Técnicas específicas de análisis utilizadas en Análisis de la Música Contemporánea

Los 12 encuestados que responden a esta pregunta utilizan el análisis serial y 6 el análisis de teoría de conjuntos. Estas dos técnicas se dirigen sobre todo a estudiar los fenómenos de alturas en obras atonales. Solamente cuatro tratan la música electroacústica en este punto.

Se registran 4 respuestas en el apartado “otros” y además un comentario adicional. De éstos, 3 rechazan citar ninguna técnica de análisis en particular, ya que afirman cambiar el enfoque en función del autor y obra, ya que en la música contemporánea la individualidad de cada propuesta requiere un enfoque diferente. Sólo se mencionan específicamente otras técnicas en dos casos, que reproducimos y comentamos:

“Semiológico, Patrones rítmicos (Cooper), Tímbrico...Cada obra marca unas pautas en realidad.” Las técnicas que menciona estarían dentro de las aplicabilidad de las técnicas generales de análisis a la música contemporánea, si bien se refiere a técnicas de corte renovador.

“En obras donde el planteamiento tonal subyace, continuo con aplicaciones de análisis schenkeriano“
Es un caso similar, en el que plantea la aplicabilidad de técnicas generales, si bien renovadoras como el análisis schenkeriano, a parte del repertorio de la música contemporánea.

Estas respuestas no revelan el uso de ninguna otra metodología de análisis específica de música contemporánea, fuera de las propuestas en la encuesta.

4.2.6. Parámetro 4: Metodología para el análisis autónomo

Resulta especialmente difícil averiguar si en las clases de AM se conduce a los alumnos a aprender a analizar a través de una metodología que conduzca a que éstos analicen autónomamente, en vez de reproducir los análisis trabajados en clase. Para conseguir esto, es necesario que se dedique tiempo y se proporcionen recursos centrados en la metodología analítica, proporcionando herramientas que puedan aplicarse a un amplio abanico de obras, y que se dirija a los alumnos en la realización de estos análisis. El núcleo de esta cuestión es saber si la asignatura se centra en “qué” se analiza (obras, autores, géneros) o en “cómo analizar” (metodología analítica).

Las cuestiones que nos proporcionan indicaciones sobre esta cuestión son:

- Averiguar si los profesores dicen proporcionar estas directrices específicas, y a través de qué procedimientos
- Estudiar si el criterio de secuenciación de la asignatura parte en primer lugar de un criterio cronológico o estilístico, o si por otro lado se secuencia según herramientas analíticas
- Examinar el tipo de trabajos que se encargan a los alumnos, y si éstos se tutorizan
- Averiguar si en las bibliografías recomendadas abundan los libros dedicados a la metodología.

Datos en las asignaturas de Análisis General (ANL) y Análisis de la Música Contemporánea (ANL-CONT)

Los datos comparados de las preguntas 3.2.1 y 4.2.1 (*¿Se proporcionan a los alumnos directrices específicas en cuanto a la metodología general de análisis?*, en cada una de las dos asignaturas citadas) muestran que estas directrices se realizan en una abrumadora mayoría a través de los propios materiales del profesor, y sugieren que en todo caso se proporcionan estas directrices, aunque estos datos merecen un comentario más detallado.

En primer lugar, hemos tenido que eliminar las respuestas de 3 profesores a la pregunta 3.2.1, ya que previamente se había establecido que no imparten esta asignatura. De los 21 restantes, 18 dicen proporcionar directrices específicas de metodología analítica, y cuatro de ellos además utilizar metodologías específicas de otros autores (como puede ser el análisis schenkeriano).

	ANL	ANL-CONT
Materiales del profesor	18	14
Metodología específica	4	4
Otras	2	2
NS/NC	1	2
Nº de respuestas	21	16

Tabla 79: Materiales de metodología de análisis trabajados en clase (ANL= Análisis general; ANL-CONT= Análisis de la música contemporánea)

Sin embargo, nos tememos que la forma que hemos tenido de plantear la respuesta a la pregunta haya generado una respuesta más positiva de la que sería más realista, ya que en las respuestas se da por hecho una respuesta afirmativa. Hay que tener en cuenta que sólo 3

profesores incluyen materiales propios como bibliografía principal. Este detalle es importante, porque sólo podemos considerar que se dan pautas explícitas en el caso de que éstas se recojan en algún tipo de documento, que lógicamente debería figurar entre la bibliografía básica. Por lo tanto, no consideramos que estos datos sean concluyentes. En todo caso, aunque estos datos pudieran ser matizados, resulta evidente que resultaría muy interesante examinar la naturaleza de estos materiales, que pueden revelar mucho de los conceptos metodológicos que transmite el profesorado de AM.

A continuación, se preguntaba por los criterios de secuenciación en ambas asignaturas. En la práctica, el enfoque que prima a la hora de ordenar en el tiempo la asignatura establece una línea maestra que determina en gran medida el desarrollo de la asignatura. Hemos examinado las respuesta dadas a cada uno de los criterios (cronológico, por géneros o estilos, por metodología u otros) en cada una de las asignaturas, aplicando la *rating scale* descrita en 3.5.2.6. Previamente eliminamos dos casos en los que se señalan con 4 (criterio principal) las 4 opciones, lo que evidentemente no tiene sentido. Además, algunos profesores dejaron en blanco algunos de los criterios, en cuyo caso rellenamos el campo con valor 1 (no aplico este criterio).

	ANL				ANL-CONT			
	Cron.	Género	Metod.	Otras	Cron.	Género	Metod.	Otras
No aplico (=1)	4	4	4		3	2	4	
Secundario (=2)	2	3	6	1	2	2	5	
Importante (=3)	6	7	4		6	8	4	
Principal (=4)	5	3	3	2	3	2	1	1
Nº de respuestas	17	17	17	3	14	14	14	1
PROMEDIO	2,77	2,53	2,35		2,64	2,72	2,14	

Tabla 80: Criterios de secuenciación de las obras analizadas (cronológico, por géneros o estilos, por metodologías de análisis, otros) en las asignaturas de Análisis General (ANL) y Análisis de la Música Contemporánea (ANL-CONT), respectivamente. Frecuencia absoluta y promedio de cada uno de los criterios, según el valor indicado

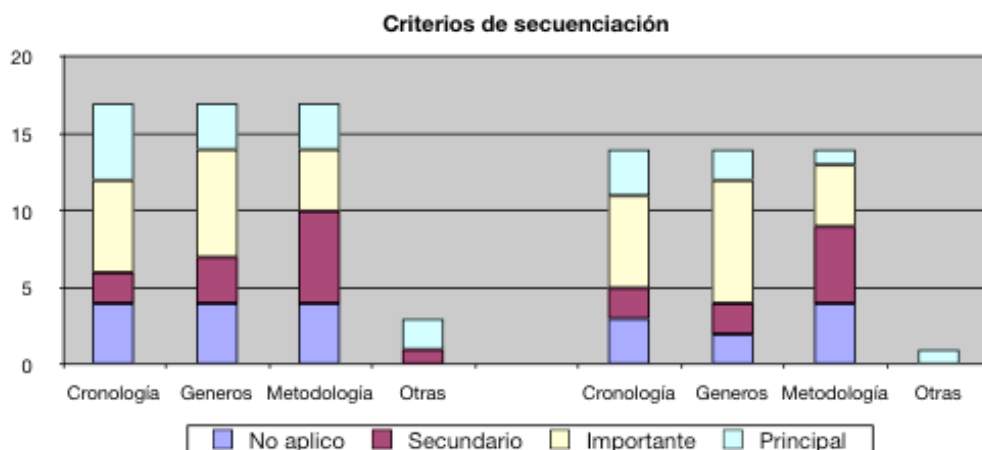


Gráfico 21: Criterios de secuenciación de las obras analizadas (cronológico, por géneros o estilos, por metodologías de análisis, otros) en las asignaturas de Análisis General (ANL) y Análisis de la Música Contemporánea (ANL-CONT), respectivamente. Frecuencia absoluta, según la *rating scale* utilizada

Los resultados sugieren que, si bien desde el punto de vista de las Programaciones el criterio cronológico (o el de géneros o estilos, que comparte características de aquel) es

prácticamente hegemónico, las respuestas de los profesores son mucho más equilibradas, si bien en todos los casos el criterio metodológico es el menos importante, y está por debajo de la media de 2,5. En Análisis general el criterio cronológico es el más valorado, con 11 profesores que lo consideran importante o el principal y un promedio de 2,72, y en Análisis de la Música Contemporánea el de géneros o estilos lo sobrepasa, alcanzando 2,72. Esto se podría explicar porque muchos profesores tienden a poner el énfasis en la música vanguardista posterior a la Segunda Guerra Mundial, por encima de un criterio evolutivo, además de porque las corrientes y géneros estilísticos se solapan en el tiempo durante el s. XX.

Los profesores que añaden comentarios en la opción “Otras”, aportaron la información siguiente:

“Dificultad de las obras” (2 casos), que sería un criterio complementario adicional para la secuenciación de la asignatura

“Características formales y/o armónicas”, que apunta en la dirección del criterio por géneros o estilos, ya que aspectos como la forma o la armonía forman parte de las características que diferencian estilos y géneros.

“Solamente analizo obras capitales de la Historia de la música de vanguardia y diferenciadas en estilo dentro de cada uno de los períodos de los diferentes autores. Por otra parte siempre utilizo técnicas o enfoques analíticos diferentes para mostrar a los alumnos que cada obra necesita una aproximación diversa. La clave es diferenciar el porqué de esta diferenciación” El comentario en sí es interesante, pero llama la atención porque se responde en la asignatura de Análisis general, y no en la de Análisis de la Música Contemporánea. Por lo tanto, resolvimos eliminar sus datos en este apartado (y plantearía si no se deben eliminar de la encuesta todo el bloque 3), ya que evidentemente no entendió el propósito de la cuestión.

“Evolución de la forma y las técnicas” Esta respuesta confirma la elección del docente del criterio cronológico.

Trabajos realizados autónomamente por los alumnos

Estos son los resultados sobre las preguntas referidas a los trabajos realizados autónomamente por los alumnos fuera de clase, aparte de los exámenes (Bloque 5 de la encuesta):

Nº de trabajos	
0	3
1-2	13
3-4	2
más de 4	5
NS/NC	2
TOTAL	25

Tabla 81 Nº de trabajos de análisis que los alumnos deben realizar autónomamente durante el curso, fuera del horario lectivo, aparte de los exámenes

Directrices	
Orientaciones del profesor	21
Metodología concreta	2
Otra	1
NS/NC	3

Tabla 82: Directrices específicas aportadas por los profesores para realizar los trabajos (se podía elegir más de una opción)

La inmensa mayoría de los profesores pide uno o dos trabajos durante el curso, y dice proporcionar directrices específicas propias para realizar los trabajos. Sólo en tres casos no se exigen trabajos.

Formato	
Escrito	20
Oral	14
Audiovisual	2
NS/NC	3

Tabla 83: Formato de presentación de los trabajos

Contenidos	
Anotaciones partitura	17
Comentario	21
Gráficos	15
NS/NC	4
Otro	3

Tabla 84: Contenidos que deben contener obligatoriamente los trabajos

En cuanto al formato de los trabajos, la mayoría se decanta por el tradicional trabajo escrito, si bien un número importante lo combina con exposiciones orales. La realización de trabajos en formato exclusivamente audiovisual es muy inusual. En cuanto a los contenidos, éste el apartado más variado, combinándose el comentario redactado (opción elegida en casi todos los casos) con las anotaciones en partitura y la elaboración de gráficos.

Datos sobre la bibliografía utilizada

Una gran parte de los materiales bibliográficos citados por los profesores en sus respuestas a la pregunta no tratan específicamente de metodología analítica; es decir, no son libros que enseñen a analizar sino tratados de armonía, forma musical, exposición de diversos análisis, etc. En total sólo encontramos 10 menciones a libros que podemos considerar de metodología analítica (sea en una técnica en particular o con un enfoque mixto):

Libros de enfoque mixto:

- COOK (1987): *A Guide to Musical Analysis* (2 menciones)
- DUNSBY y WHITALL (1988): *Music analysis in theory and practice*
- LESTER (2005): *Enfoques analíticos de la música del siglo XX*

Metodologías específicas

- FORTE y GILBERT (1992): *Análisis musical. Introducción al análisis schenkeriano*
- CADWALLADER y GAGNE (1998): *Analysis of tonal music: a Schenkerian approach*
- LaRUE (2001): *Análisis del estilo musical*
- CHION (1990): *La audiovisión: introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*
- COGAN y ESCOT (1976): *Sonic design : the nature of sound and music*
- COOPER y MEYER (2000): *La estructura rítmica de la música.*

4.2.7. Parámetro 5: Uso del análisis auditivo

En la siguiente tabla vemos en qué momento del proceso analítico utilizan los profesores la audición (podían elegirse varias opciones):

	ANL	ANL-CONT
Nunca	2	2
Antes	14	10
Durante	14	12
Después	14	10
Análisis sin partitura	1	0
NS/NC	0	2
TOTAL	20	15

Tabla 85: Uso de la audición (nunca, antes del proceso de análisis, durante el proceso de análisis, después del proceso de análisis, análisis sin partitura), en las asignaturas de Análisis General (ANL) y Análisis de la Música Contemporánea (ANL-CONT)

Sólo dos profesores afirman no utilizar la audición, si bien ocasionalmente, ya que eligen otras opciones. El resto afirman combinar las otras opciones, pero sólo uno de ellos afirma realizar análisis sin partitura. Por lo tanto, esto confirma que el análisis auditivo, tal como nosotros lo definimos en 3.4.4, no es practicado por los profesores encuestados.

	ANL	ANL-CONT
Ilustración sonora	16	14
Comparación de versiones	5	4
Análisis auditivo	10	9
NS/NC	0	2
TOTAL	20	16

Tabla 86: Función de la audición (ilustración sonora de la partitura, comparación de diferentes versiones de la obra, análisis auditivo), en las asignaturas de Análisis General (ANL) y Análisis de la Música Contemporánea (ANL-CONT)

Las respuestas a la siguiente pregunta muestran que la ilustración sonora de la partitura (sin análisis, por lo tanto), es la opción más extendida. Aproximadamente la mitad dicen realizar análisis auditivo, pero, como ya hemos dicho, la combinación de esta pregunta con la anterior nos indica que entienden con este concepto distinto a nuestra propuesta.

	ANL	ANL-CONT
Sin partitura	8	8
Con partitura	15	11
Solo sin partitura	1	1
Solo con partitura	8	4
NS/NC	0	0
TOTAL	16	12

Tabla 87: Uso de la audición antes del análisis (sin partitura, con partitura, sólo se usa sin partitura, sólo se usa con partitura), en las asignaturas de Análisis General (ANL) y Análisis de la Música Contemporánea (ANL-CONT)

Los profesores que realizan audición previa al análisis lo hacen, en la práctica totalidad con partitura. Muchos de ellos dicen también hacer audición sin partitura, pero sólo 1 en cada caso selecciona solo esta opción. Esto indica que, como sospechábamos, la partitura es el recurso principal utilizado en el área de Análisis, y que la audición juega un papel importante, si bien secundario.

Ninguno de los profesores que dicen no utilizar audición explican por qué no lo hacen en las preguntas 3.1.4 y 4.1.4, respectivamente. En cuanto a otros comentarios, hemos recibido las siguientes respuestas, que nos dan pistas sobre algunos profesores más comprometidos con la audición que el resto:

- *“Como decía Monelle, trato de atender a la música, y no a la partitura. Es curioso que los alumnos de cuerda o de piano son más perspicaces a la hora de relacionar elementos que los de Composición, porque éstos usan más la vista que el oído, y se fijan más en “el dibujo” que en lo que suena, especialmente en el dibujo rítmico (por ejemplo, relacionan pasajes de semicorcheas con pasajes de semicorcheas y cosas así, aunque no tengan nada que ver). Los de cuerda especialmente tienen un gran oído, y usan con más racionalidad el hemisferio derecho del cerebro, que es lo que se supone distingue al artista del ingeniero informático”* Este profesor, que es el que más utiliza las fuentes sobre semiótica musical (una de las cuales cita en el comentario), muestra un enfoque especialmente orientado a los intérpretes. Sin embargo, no proporciona indicaciones sobre la metodología seguida. En su comentario está implícita (por oposición) la orientación tradicional del análisis a los compositores y al estudio de las técnicas compositivas.
- *“Lo he comentado anteriormente con la audición en directo y en vivo de las obras. Este comentario se remite a un comentario anterior hecho por este mismo profesor en la pregunta 1.4 (la audición se realiza siempre que se puede con alumnos en directo, las obras a analizar pueden extraerse del repertorio de cada curso académico)”* Este profesor muestra un gran interés por la aplicación del análisis a la interpretación. El uso que propone del repertorio actual de los alumnos de interpretación en la clase, y que en la práctica no puede ser desarrollado en esta asignatura, es el eje principal de nuestra propuesta de asignatura optativa “Análisis orientado a la interpretación”.
- *“Cada obra tiene unas connotaciones diferentes y la percepción de la audición cambia conforme se conocen los entresijos de la obra. Por tanto, la función de la audición de la misma (o de fragmentos) se transforma a lo largo de la clase. Por tanto, el fin siempre es el siguiente: en una primera audición se generan unos pensamientos y al final de la clase, tras la última audición los pensamientos sobre la obra varían o se refuerzan cambiando el grado de comprensión auditiva.”* En este comentario se alude al carácter cambiante de la interpretación a lo largo del proceso de análisis, y por tanto se puede relacionar con las connotaciones psicológicas del análisis. El punto de vista que aporta considera implícitamente la audición como algo secundario con respecto al proceso de análisis, ya que el análisis lo que afecta a la audición y no al revés.
- *“Con frecuencia aludo al hecho obvio de que el análisis no debería ser el análisis DE la partitura, y que incluso conviene preguntarse si un análisis no debiera ser el análisis de una versión concreta, (o al menos incluir los aspectos interpretativos que influyen el análisis), además de lo que se contiene en el código escrito.”* Esta reflexión, análoga a la que nosotros nos hemos hecho, debería motivar un replanteamiento de la asignatura, orientándola al hecho interpretativo.
- *“No entiendo la música como fenómeno aislado del hecho sonoro.”* Esta afirmación, evidente, pero no siempre compartida, hace alusión al hecho de que el análisis muchas veces se realiza desvinculado del hecho sonoro, algo que el encuestado niega.
- *“Es una herramienta indispensable para acercar al alumno a lenguajes menos conocidos.”* Esta respuesta, referida en particular a la asignatura Análisis de la Música Contemporánea, presenta otra faceta de la audición, sobre todo en obras que por la complejidad de su estructura o por utilizar sistemas de representación no estándar, pueden ser imposibles de desentrañar sin el hecho sonoro.

En cuanto a los datos aportados por los profesores en cuanto a la bibliografía (Bloque 8), son muy pocos los libros citados que vinculan explícitamente el análisis con el hecho auditivo:

- Salzer (1990) *Audición estructural*. Es uno de los textos fundamentales de análisis schenkeriano, pero hace especial hincapié en el propósito fundamental de esta metodología, que intenta enseñar a los músicos a escuchar estructuralmente como fruto del proceso de análisis. De esta manera, es una muestra de los enfoques prescriptivos, en los que el análisis precede e informa la audición.
- Cooper y Meyer (2000) *Estructura rítmica de la música*. La propuesta metodológica de Cooper y Meyer (aparecida antes de los principales textos sobre análisis psicológico de éste último) propone un sistema de síntesis analítica basada en la percepción la obra a través de lo que se define como “estructura rítmica”.

4.3. Estudio de reconocimiento auditivo de elementos analíticos

Los datos del estudio de reconocimiento auditivo, recogidos durante un curso Erasmus realizando en el Conservatorio de Monopoli (Italia) (ver 3.5.3), se dividen en los siguientes apartados:

- Ficha del estudio
- Datos personales
- Parámetro 1: Reconocimiento auditivo de la relación entre elementos
- Parámetro 2: Reconocimiento auditivo de elementos formales
- Parámetro 3: Reconocimiento auditivo de elementos armónicos
- Parámetro 4: Reconocimiento auditivo de elementos de carácter y textura
- Síntesis de los resultados

4.3.1. Ficha del estudio

Según lo establecido en el apartado de “Instrumentos de recogida de datos”, la ficha del estudio es:

<i>Estudio: Reconocimiento auditivo de elementos analíticos</i>	
Población	Asistentes al Curso de “Análisis Auditivo” realizado en el Conservatorio de Monopoli
Fecha de recogida de datos	Recogida de datos inicial el 25 de enero de 2011, recogida de datos final el 27 de enero
Sesiones de trabajo del curso	3 sesiones de 2 horas cada grupo.
Estudiantes en el Conservatorio de Monopoli	El Conservatorio tiene alrededor de 700 alumnos, de los cuales unos 500 están en el equivalente a Grado Medio (Grupo 1) y 200 en estudios superiores (Grupo 2). Al curso asistieron un total de 92 alumnos.

TABLA 88. Ficha del estudio para el reconocimiento auditivo de elementos analíticos

4.3.2. Datos personales

La siguiente tabla muestra los resultados de la recogida de datos personales de cada uno de los documentos de recogida de datos, que incluían los estudios previos y la asistencia al curso.

	<i>Datos generales</i>	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>
Muestra	87	71	16
Estudios previos de Análisis (0/1/2 años)	81/3/3	71/0/0	10/3/3
Estudios previos de Educación Auditiva (0/1/2 años)	79/6/2	68/3/0	11/3/2
Nº sesiones de asistencia (1/2/3)	3/11/50	2/6/43	1/5/7
Documentos (sólo inicial / sólo final / ambos)	16/22/49	14/17/40	2/5/9
Miembros “grupo representativo” (ambos documentos + asistencia 3)	43	35	8

Tabla 89. Resultados de los “Datos personales”

De los datos se desprende que la muestra es bastante significativa, y que podemos desechar los estudios previos realizados por los sujetos, puesto que son muy escasos, tanto a nivel general como por grupos. Esto no resulta sorprendente, puesto que en Italia ni el Análisis ni la Educación Auditiva estaba implantada en el currículo de la enseñanza musical.

En cuanto a la asistencia, a nivel general y en el Grupo 2 prácticamente todos los sujetos asistieron a las 3 sesiones, mientras que en el Grupo 2 hubo un número significativo que sólo asistió a dos sesiones. Aún así, estimamos que con 2 sesiones sería suficiente para que se notase la mejoría en el reconocimiento auditivo de elementos analíticos.

En cuanto al número de documentos recogidos, encontramos que, en los datos generales contamos con 49 sujetos que rellenaron ambos (y en los que por lo tanto podemos evaluar la mejoría en el reconocimiento auditivo), mientras que de 38 sólo poseemos un documento (el inicial o el final). En los datos por grupos vemos como la proporción de sujetos con los dos documentos es mucho mayor en el Grupo 1 (el que tenía menor nivel de estudios y en general menor edad), mientras que en el 2 prácticamente la mitad sólo ha rellenado uno.

El grupo representativo o “grupo ideal” se conforma por lo tanto con 43 sujetos, aproximadamente la mitad de la muestra (43 de 87), en una proporción similar en ambos grupos.

4.3.3. Parámetro 1: Relación

1.a) Reconocimiento auditivo. Datos generales:

La siguiente tabla muestra el reconocimiento auditivo de relaciones entre elementos realizado por los sujetos en ambos documentos, en cómputo general y por grupos:

		General		Grupo 1		Grupo 2		
Datos generales		Valor	INI	FIN	INI	FIN	INI	FIN
Media			2,6	4,5	2,6	3,4	2,9	4,9
Moda			2	5	2	4	4	6
Desviación estándar			1,32	1,19	1,36	1,9	1,14	1,49
Frecuencia absoluta	0		1	0	1	0	0	0
	1		12	0	11	0	1	0
	2		23	8	19	6	4	1
	3		11	3	10	3	1	0
	4		12	21	7	18	5	3
	5		5	25	5	24	0	1
	6		1	14	1	6	0	8

Tabla 90: Datos generales y por grupos del reconocimiento auditivo del parámetro según la rating scale utilizada: Relación. Media, Moda, Desviación estándar y frecuencia absoluta. INI: Documento inicial, FIN: Documento final. Escala de 0-6

0: ninguna observación . 1: alguna observación errónea. 2: varias observaciones, pero con muchos errores. 3: alguna observación correcta. 4: varias observaciones correctas, pero con algún error. 5: varias observaciones correctas. 6: reconocimiento correcto

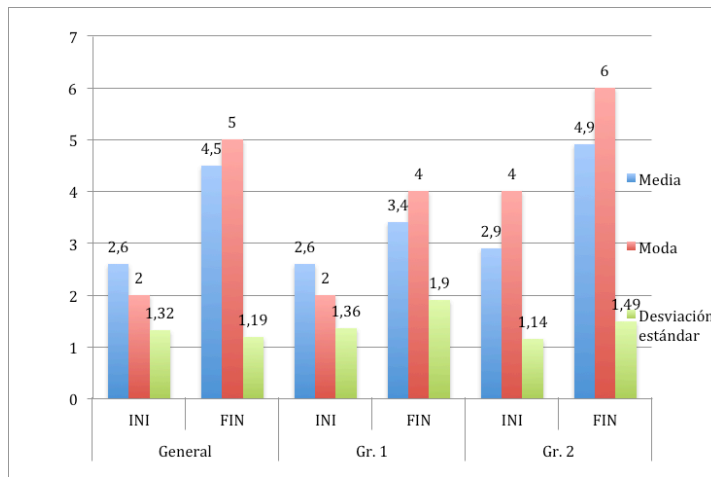


Gráfico 22: Datos generales y por grupos del reconocimiento auditivo del parámetro según la rating scale utilizada. Relación: Media, Moda y Desviación estándar. INI: Documento inicial, FIN: Documento final. Escala de 0-6

0: ninguna observación . 1: alguna observación errónea. 2: varias observaciones, pero con muchos errores. 3: alguna observación correcta. 4: varias observaciones correctas, pero con algún error. 5: varias observaciones correctas. 6: reconocimiento correcto

Observamos que los datos iniciales son similares en los tres grupos, con una media entre 2,6 y 2,9 (que oscila entre “varias observaciones, pero con muchos errores” y “alguna observación correcta”), y que la mejora en los resultados es evidente, sobre todo en el Grupo 2, con una media de 4,9 y el valor máximo de 6 (“reconocimiento correcto”) como moda. La mejora en el Grupo 1 también es significativa.

La desviación estándar es en todos los casos superior a 1,1, lo que no resulta extraño, puesto que no esperábamos una gran homogeneidad de resultados después de sólo 6 horas de adiestramiento realizado a alumnos con muy escaso o ningún contacto previo con la capacidad medida.

En cuanto a los datos de la frecuencia absoluta, el código de colores (los colores más oscuros expresan la cantidad de respuestas con valores más altos) muestra claramente el aumento en el valor 6 (que apenas aparecen en los documentos iniciales) así como la desaparición de los valores 0 y 1.

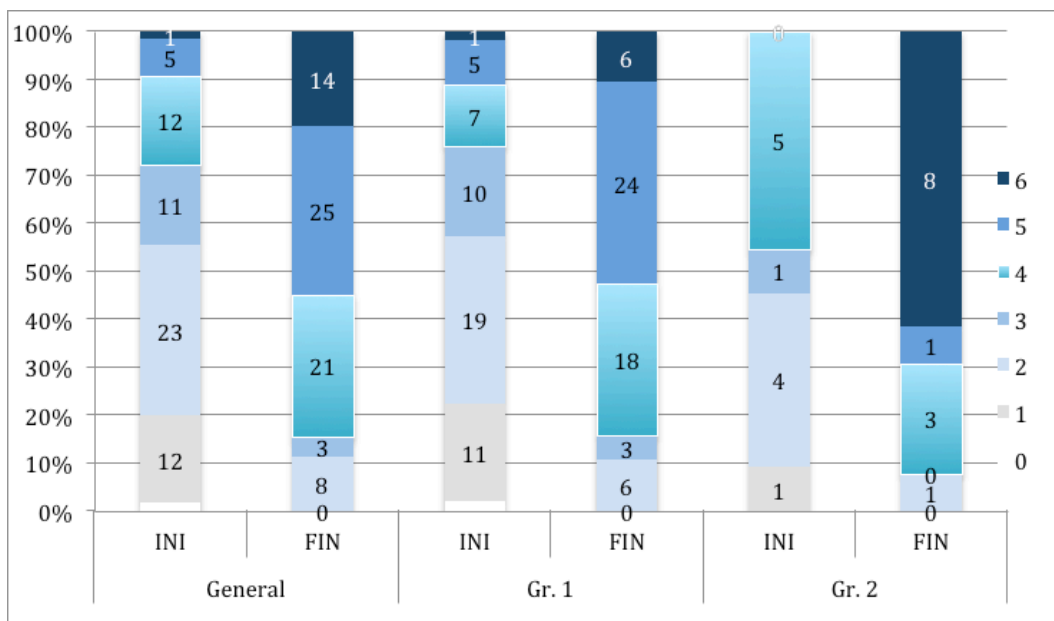


Gráfico 23: Datos generales y por grupos del reconocimiento auditivo del parámetro Relación. Frecuencia absoluta. INI: Documento inicial, FIN: Documento final. Escala de 0-6

0: ninguna observación . 1: alguna observación errónea. 2: varias observaciones, pero con muchos errores. 3: alguna observación correcta. 4: varias observaciones correctas, pero con algún error. 5: varias observaciones correctas. 6: reconocimiento correcto

Vemos como en los tres casos, al menos un 80% de los sujetos están entre los valores 4 (“varias observaciones correctas, pero con algún error”), 5 (“varias observaciones correctas”) y 6 (“reconocimiento correcto”) en el documento final, mientras que en el inicial apenas un 30% llegaba a estos valores.

1.b) Reconocimiento auditivo: Mejoría de la percepción en el grupo representativo (diferencia entre documento inicial y final en un mismo sujeto):

		Grupo Ideal	% (N=43)
Media		2,1	
Moda		2	
Desviación estándar		2,1	
Frecuencia absoluta	-2	0	0
	-1	1	2,32
	0	3	6,96
	1	6	13,95
	2	18	41,86
	3	11	25,58
	4	4	9,3
	5	0	0
6	0	0	

Tabla 91: Datos de la mejoría en el reconocimiento auditivo del parámetro Relación en el grupo representativo (Negativa: empeoramiento, 0: sin diferencia, positivo: mejoría)

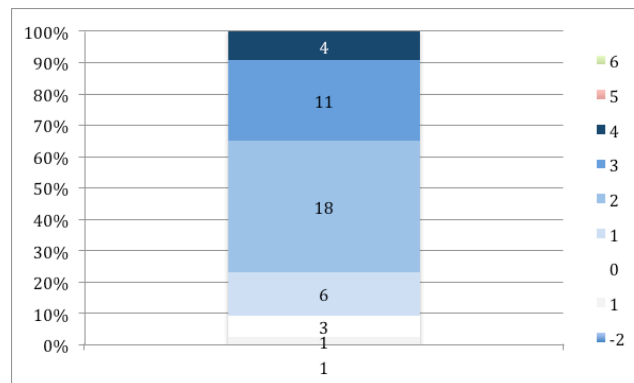


Gráfico 24: Mejoría en el reconocimiento de la relación entre elementos en el grupo representativo. Datos de frecuencia absoluta en porcentaje sobre los 43 sujetos (Negativa: empeoramiento, 0: sin diferencia, positivo: mejoría)

En el “grupo ideal” (sujetos que han rellenado ambos documentos y han asistido a las 3 sesiones) observamos una mejora de 2,1 puntos de media en el reconocimiento del parámetro “Relación”, con un 76% de sujetos que presentan entre 2 y 4 puntos de mejora. En un solo caso se observa un leve empeoramiento.

1.c) Método de representación utilizado: Datos generales

Como hemos explicado en el apartado “Parámetros de concreción de la variable dependiente”, otorgamos gran importancia al método utilizado por los alumnos para expresar relaciones auditivas, puesto que mientras algunos métodos no llegan a transmitir estas relaciones, otros lo hacen de forma demasiado esquemática (igual/diferente) y otros permiten una mayor precisión en las observaciones. El método utilizado además obliga a

aguzar la percepción. Los datos obtenidos muestran que en el documento final se utilizan métodos mucho más efectivos que en el inicial

		General		Gr. 1		Gr. 2	
Datos generales		INI	FIN	INI	FIN	INI	FIN
Moda		2	7	1	7	2	7
Desviación estándar		1,61	1,53	1,46	1,58	2,16	1,33
Frecuencia absoluta	Ninguno	0	0	0	0	0	0
	Dibujos	16	0	16	0	0	0
	Símbolos	19	3	13	3	6	0
	Texto	7	3	7	3	0	0
	Letras-guía	15	20	14	16	1	4
	Letras-forma	4	10	4	8	0	2
	Letras-guía con modificaciones	2	8	1	6	1	2
	Letras-forma con modificaciones	2	26	0	20	2	6

Tabla 92: Métodos utilizados para expresar la relación entre elementos analíticos por sujetos. Escala de 0-7. Moda, desviación estándar y frecuencia absoluta. (INI: Documento inicial, FIN: Documento final)

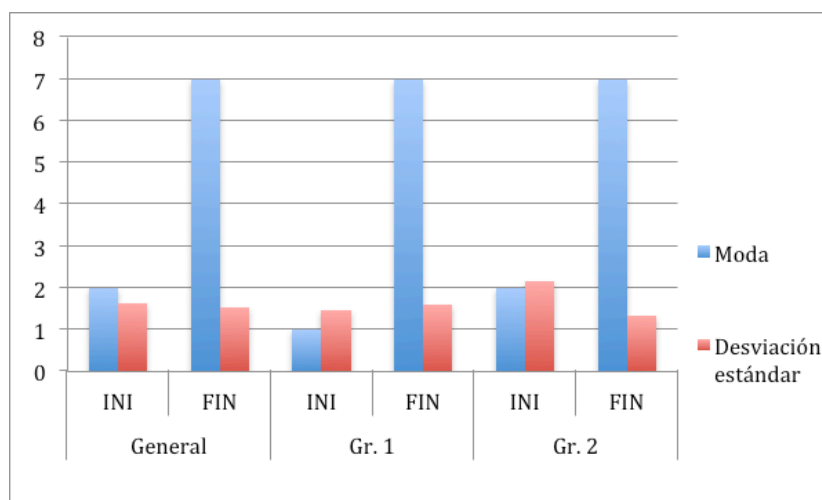


Gráfico 25: Métodos utilizados para expresar la relación entre elementos analíticos. Media, moda y desviación estándar. Escala de 0-7 (ver "Parámetros de concreción de la variable dependiente", "Parámetro 1: Relación")

0: ninguno. 1: dibujos 2: símbolos 3: texto 4: letras.forma. 5: letras-guía 6: letras-forma modif.. 7:letras-guía modif..

Como podemos observar, la mejoría en el método utilizado para reflejar relaciones auditivas es muy evidente. En los tres grupos la mayoría de los alumnos pasaron a utilizar el método comúnmente utilizado en análisis musical, es decir, la utilización de letras-forma con modificadores que indican no sólo si dos bloques son iguales o distintos, sino la similitud entre dos bloques. Queremos resaltar que nuestro principal objetivo es propiciar un cambio de actitud y metodológico en el alumnado, y por ello otorgamos, si cabe, mayor importancia al hecho de haber aprendido una nueva y compleja forma de representación que a la propia exactitud del reconocimiento.

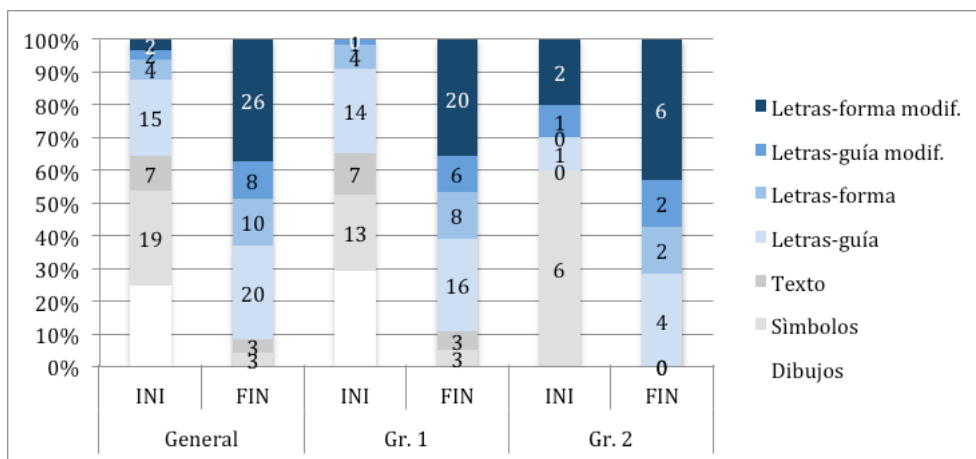


Gráfico 26: Métodos utilizados para expresar la relación entre elementos analíticos, en términos porcentuales según el número de sujetos de cada grupo. Frecuencia absoluta. (NI: Documento inicial, FIN: Documento final)

El gráfico de frecuencia nos muestra de manera pormenorizada este cambio. En el grupo 1 hay un cambio radical, puesto que de 29 sujetos que utilizaban dibujos o símbolos pasamos a 50 que utilizan de alguna manera letras, y de estos 28 utilizan letras-forma (método que identificamos como ideal y que es el comúnmente utilizado en análisis), y aún 20 (el número mayor) lo hace con modificaciones que señalan con mayor precisión la relación entre elementos auditivos. Con estos datos podemos imaginar que la entrada de estos alumnos a clases formales de Análisis (que aún no han comenzado en su formación académica) se verá bastante facilitada, ya que desde el primer momento otorgarán a estos símbolos un significado auditivo real.

En cuanto al grupo 2, aún cuando cursan estudios superiores, sólo 4 de ellos utilizan letras en alguna forma (recordemos que estos alumnos tampoco han cursado estudios formales de Análisis). En el test final todos ellos pasan a utilizar las letras, y 6 de ellos en la forma que hemos establecido como ideal.

1.d) Método de representación utilizado. Mejoría en el grupo representativo: (diferencia entre Documento inicial y final en un mismo sujeto):

Grupo representativo		Absolutos	%
Moda		3	
Desviación estándar		2,2	
Frecuencia absoluta	-2	0	0
	-1	3	7
	0	9	21
	1	4	9
	2	3	7
	3	12	28
	4	4	9
	5	5	12
	6	3	7

Tabla 93: Mejoría en el método utilizado para representar relación en el grupo representativo (diferencia entre valor de el documento y final), expresada en términos absolutos y porcentuales. Moda, desviación estándar y Frecuencia absoluta

Como vemos, la mejoría es generalizada, +3 como Moda y casi un 75% de los sujetos con algún grado de mejoría. El valor 0 que presentan un 21% de sujetos tiene un significado relativo, ya que se aplica a los alumnos que ya presentaban un buen método de expresar relación en el primer documento, y por lo tanto no mejoran en el final. Podemos decir que, como consecuencia de la metodología utilizada en el curso, los sujetos aprendieron a expresar el parámetro "Relación" con unos métodos sensiblemente mejores que al principio de curso. Creemos que estos datos muestran un acusado cambio conceptual que creemos que responde muy bien a nuestros objetivos.

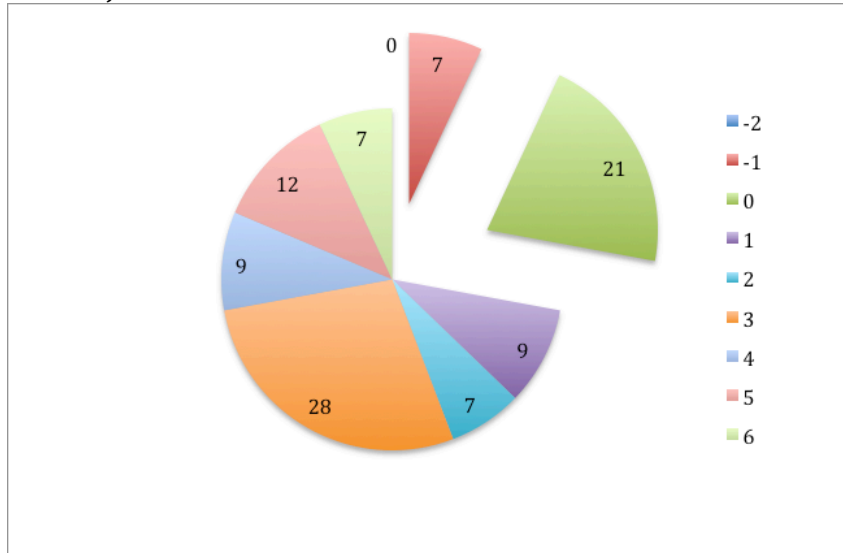


Gráfico 27: Mejoría en el método utilizado para representar relación en el grupo representativo (en términos porcentuales). Las áreas separadas del total corresponden a valores de 0 o inferior

4.3.4. Parámetro 2: Forma

2.a) Reconocimiento auditivo. Datos generales

Los datos de este parámetro muestran un incremento aún más significativo que en el parámetro Relación. Esto no es de extrañar, puesto que el concepto de forma es más complejo que el de mera relación. Por esta razón, los datos del documento inicial muestran un muy escaso reconocimiento formal. De hecho, la moda es 0 (ningún reconocimiento) en el documento inicial en todos los grupos, con cerca del 70% del total. En los datos finales se observa un claro descenso de este valor (que desaparece en el grupo 2, con una moda de 4 o 5 y una muy significativa media de hasta 4,8 en el Grupo 2. Es muy significativo que en el Grupo 2, en el que los sujetos tienen la formación básica apropiada para iniciar el análisis, 13 de los 14 sujetos alcancen una puntuación igual o superior a 4, mientras que solo 1 lo alcanzaba al inicio del curso.

<i>Datos generales</i>	<i>Valor</i>	<i>General</i>		<i>Gr. 1</i>		<i>Gr. 2</i>	
		<i>INI</i>	<i>FIN</i>	<i>INI</i>	<i>FIN</i>	<i>INI</i>	<i>FIN</i>
Media		1	3,6	1	3,4	1,3	4,8
Moda		0	4	0	4	0	5
Desviación estándar		1,6	1,85	1,57	1,9	1,85	1,05
Frecuencia absoluta	0	44	10	37	10	7	0
	1	1	2	1	2	0	0
	2	0	3	0	2	0	1
	3	16	9	13	9	3	0
	4	1	20	1	17	0	3
	5	3	19	2	12	1	7
	6	0	8	0	5	0	3

Tabla 94: Datos generales y por grupos del reconocimiento auditivo del parámetro Forma. Media, Moda, Desviación estándar y frecuencia absoluta. INI: Documento inicial, FIN: Documento final. Escala de 0-6

0: ninguna observación . 1: alguna observación errónea. 2: varias observaciones, pero con muchos errores. 3: alguna observación correcta. 4: varias observaciones correctas, pero con algún error. 5: varias observaciones correctas. 6: reconocimiento correcto

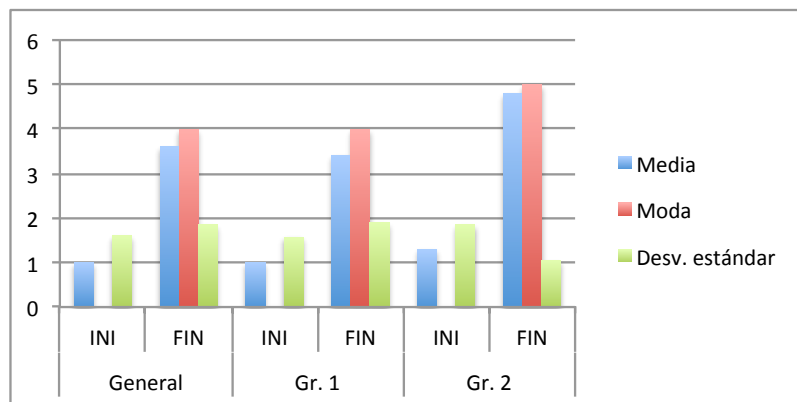


Gráfico 28: Datos generales y por grupos del reconocimiento auditivo del parámetro Forma. Media, Moda y Desviación estándar. INI: Documento inicial, FIN: Documento final. Escala de 0-6

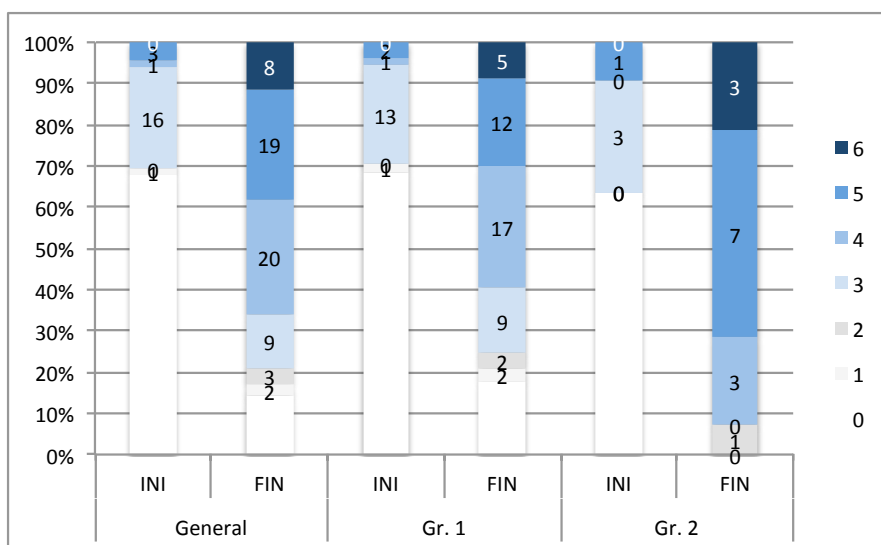


Gráfico 29: Datos generales y por grupos del reconocimiento auditivo del parámetro Forma. Frecuencia absoluta. INI: Documento inicial, FIN: Documento final. Escala de 0-6

0: ninguna observación . 1: alguna observación errónea. 2: varias observaciones, pero con muchos errores. 3: alguna observación correcta. 4: varias observaciones correctas, pero con algún error. 5: varias observaciones correctas. 6: reconocimiento correcto

Esta representación muestra claramente la tendencia general: al inicio del curso cerca de un 70% en cada grupo no expresaba en modo alguna reconocimiento de forma (es decir, se reconocían elementos aislados, pero no relaciones más generales), y al final la inmensa mayoría alcanza al menos una puntuación de 3. El aumento es muy significativo (incluso radical) en el Grupo 2, pero muy claramente apreciable en el 1 y en el cómputo general.

2.b) Mejoría del reconocimiento en el grupo representativo

Los datos del grupo representativo (que calculan la mejoría caso a caso en los sujetos que rellenaron ambos documentos y asistieron a las 3 sesiones del curso) confirman los datos generales. La Media es de 2,7 puntos de mejoría y más del 75% de los sujetos muestran mejor puntuación en el documento final. El valor 0 (sin mejoría) que figura como moda no es significativo, ya que mide la diferencia entre el resultado inicial y final, y por lo tanto se observa menos mejoría en los sujetos que ya tenían una buena puntuación en los datos iniciales. Esto explica que un 20% no muestra mejoría. Del 76% que sí muestra mejoría, es muy significativo el alto número de casos en los que ésta es muy acusada (cuatro o más puntos en el 44%), es decir, de sujetos que pasan de prácticamente ningún reconocimiento de forma a un muy buen resultado en sólo 6 horas de adiestramiento).

Grupo representativo		Grupo ideal	% (N=43)
Media		2,7	
Moda		0	
Desviación estándar		1,6	
Frecuencia absoluta	-2	1	2
	-1	0	0
	0	9	21
	1	2	5
	2	8	19
	3	4	9
	4	9	21
	5	7	16
	6	3	7

Tabla 95: Mejoría en el reconocimiento del parámetro Forma en el grupo representativo (diferencia entre valor inicial y final), expresada en términos absolutos y porcentuales. Media, moda, desviación estándar y frecuencia absoluta de cada valor.

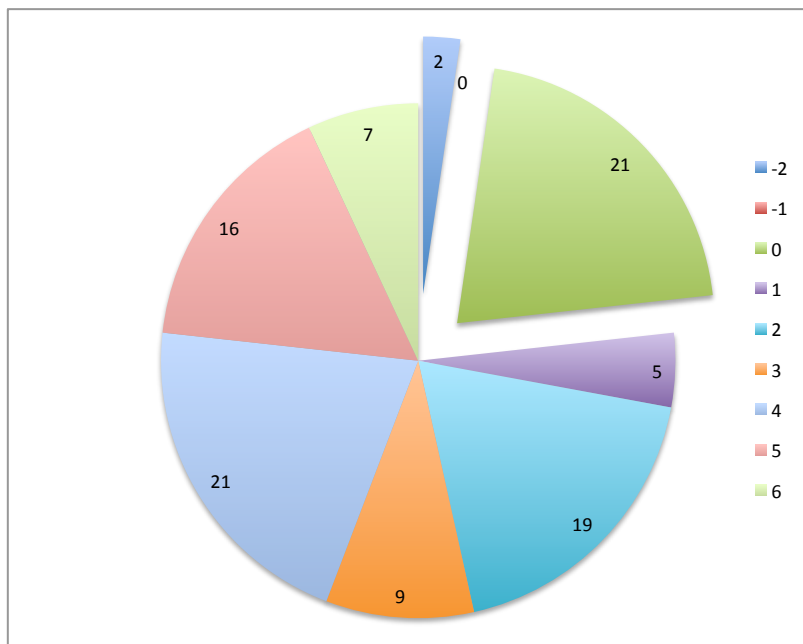
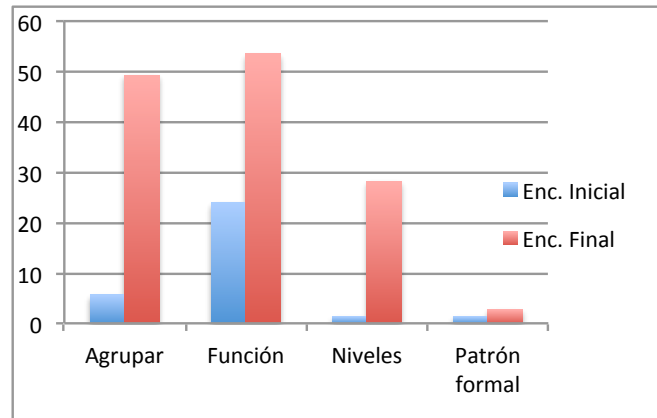
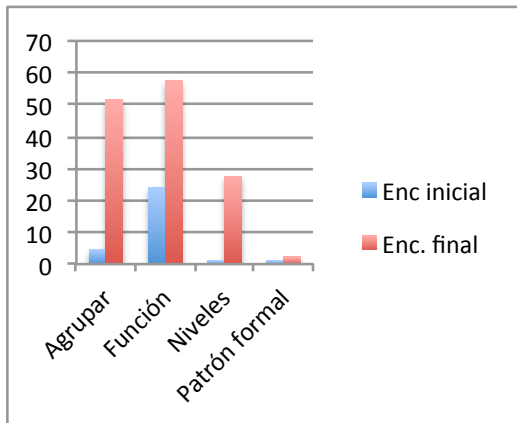


Gráfico 30: Mejoría en el método utilizado para representar Forma en el grupo representativo (en términos porcentuales). Las áreas separadas del total corresponden a valores de 0 o inferior

El gráfico circular refuerza la visión de los datos ya indicados. Hemos separado las áreas correspondientes a los valores 0 o inferiores para resaltar que más de tres cuartas partes de los sujetos muestran mejoría, y que además es muy acentuada (superior a 3 puntos en más del 50%).

2.c) Elementos formales indicados. Datos generales, por grupos y en el grupo representativo

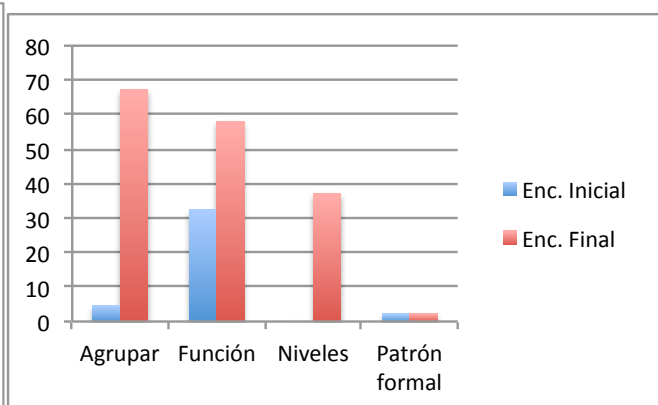
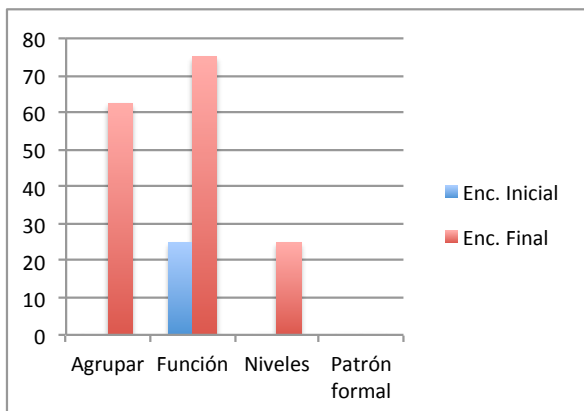
Nuestros datos muestran que, en general, los elementos b1 y b2 de nuestra clasificación son los más utilizados por los sujetos. El valor más alto corresponde al reconocimiento de la función que un elemento cumple en la forma; es decir, si es expositiva (Tema), o secundaria (Coda, Desarrollo, Final, etc.). Este es el único elemento que se encontraba de manera significativa (sobre un 20%) en el documento inicial, y sube hasta un 70% en algunos casos en el final. Pero la diferencia más significativa es el gran aumento experimentado por la agrupación o división de elementos, que de valores en torno al 5% antes del curso sube hasta más del 50%, e incluso un 67% en el grupo ideal.



Es también importante, aunque no tanto, el aumento de los sujetos que indican distintos niveles estructurales en la forma, que de ser prácticamente inexistente al principio pasa a valores entre un 20 y casi un 40%. El reconocimiento del patrón formal, que implica poner en relación la obra con el estilo, es decir, con otras obras similares, apenas registra aumento, lo que no es sorprendente dado el objetivo del curso.

	GENERAL				Gr. 1				Gr. 2				Grupo ideal			
	INI		FIN		INI		FIN		INI		FIN		INI		FIN	
	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%
Agrupar	4	5	45	52	4	6	35	49	0	0	10	63	2	5	29	67
Función	21	24	50	57	17	24	38	54	4	25	12	75	14	33	25	58
Niveles	1	1	24	28	1	1	20	28	0	0	4	25	0	0	16	37
Patrón formal	1	1	2	2	1	1	2	3	0	0	0	0	1	2	1	2

Tabla 96: Elementos formales reconocidos por grupos (datos generales, grupo 1, grupo 2 y grupo representativo) expresada en términos absolutos y porcentuales, según el estudio realizado por cada grupo



Grupo 2

Grupo representativo

Gráfico 31: Elementos formales reconocidos por grupos (datos generales, grupo 1, grupo 2 y grupo representativo) expresada en términos porcentuales, según los datos de cada grupo

Los datos por grupos son muy homogéneos. En el grupo “ideal” o representativo, sin embargo, se observa que los tres elementos principales (agrupar, función y niveles) están más equilibrados, observándose mejoría en el reconocimiento de niveles analíticos (37% de los sujetos), reconocimiento de funciones formales (35%), y sobre todo en la agrupación de elementos (62%). Esto indica que estos sujetos han desarrollado la capacidad de escuchar la forma de una manera más integral y equilibrada.

4.3.5. Parámetro 3: Armonía

3.a) Reconocimiento auditivo. Datos generales

El aspecto más llamativo en cuanto a los datos de reconocimiento armónico es que en el documento inicial la inmensa mayoría de los sujetos no recogen ningún dato sobre la armonía (53 casos). La proporción es similar en ambos grupos, incluso en los sujetos que ya han realizado estudios de análisis, lo que sugiere que esta formación no ha tenido muy en cuenta el aspecto armónico a nivel práctico (De hecho la media inicial es menor en este grupo que en el grupo 1).

		General		Gr. 1		Gr. 2	
Datos generales	Valor	INI	FIN	INI	FIN	INI	FIN
Media		0,5	2,3	0,6	2,2	0,3	2,6
Moda		0	0	0	2	0	3
Desviación estándar		1,13	1,98	1,18	1,98	0,9	1,98
Frecuencia absoluta	0	53	28	43	24	10	4
	1	1	0	1	0	0	0
	2	0	1	0	1	0	0
	3	11	20	10	13	1	7
	4	0	13	0	13	0	0
	5	0	7	0	5	0	2
	6	0	2	0	1	0	1

Tabla 97: Datos generales y por grupos del reconocimiento auditivo del parámetro Armonía. Media, Moda, Desviación estándar y frecuencia absoluta. INI: Documento inicial, FIN: Documento final. Escala de 0-6

0: ninguna observación . 1: alguna observación errónea. 2: varias observaciones, pero con muchos errores. 3: alguna observación correcta. 4: varias observaciones correctas, pero con algún error. 5: varias observaciones correctas. 6: reconocimiento correcto

En los datos finales es patente la mejoría en el reconocimiento. En este caso los sujetos del grupo 2 sobrepasan a los menos experimentados, lo que sugiere que su mayor formación o edad les ha preparado para asimilar más rápidamente los nuevos conceptos. No obstante, y lógicamente, este aspecto aún queda por desarrollar en un cursos de iniciación como el que se ha realizado, lo que muestran los 28 sujetos que tampoco señalan elementos armónicos en los datos finales.

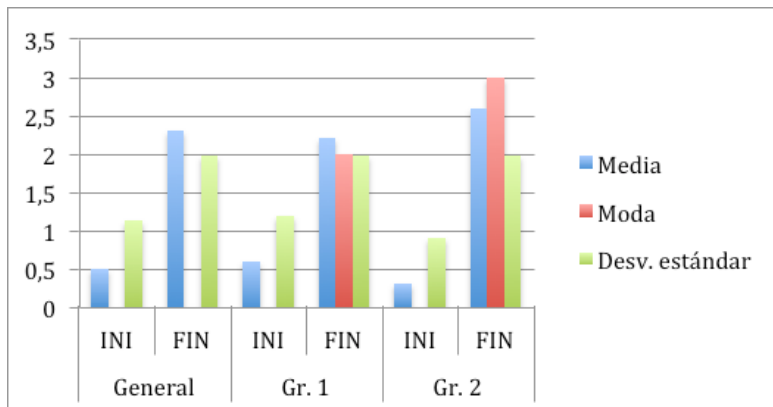


Gráfico 32: Datos generales y por grupos del reconocimiento auditivo del parámetro Armonía. Media, Moda y Desviación estándar. INI: Documento inicial, FIN: Documento final. Escala de 0-6

Los datos de la frecuencia absoluta muestran cómo, si bien la proporción de sujetos que no indican elementos armónicos sigue siendo alta después del curso, pero que se ha reducido en gran número, y que en cambio más de la mitad de los sujetos puntúan al menos 3 (“alguna observación correcta”) en el documento final. Los datos por grupos, sin embargo, no varían mucho, lo que indica que el reconocimiento auditivo es observable en similar medida, independientemente de los conocimientos previos de los sujetos.

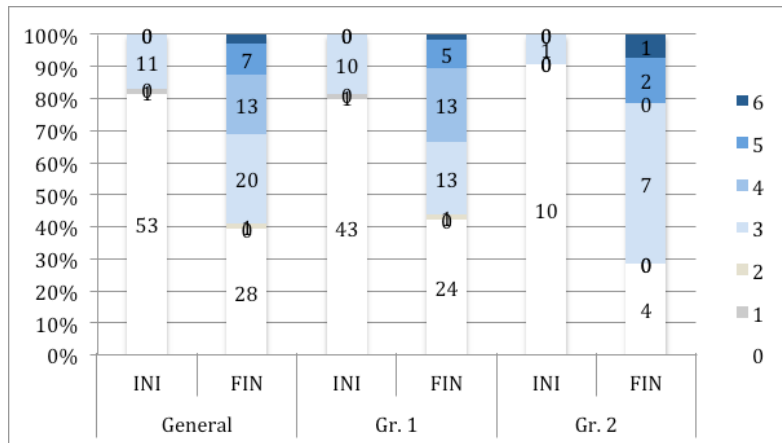


Gráfico 33: Datos generales y por grupos del reconocimiento auditivo del parámetro Armonía. Frecuencia absoluta. INI: Documento inicial, FIN: Documento final. Escala de 0-6

0: ninguna observación . 1: alguna observación errónea. 2: varias observaciones, pero con muchos errores. 3: alguna observación correcta. 4: varias observaciones correctas, pero con algún error. 5: varias observaciones correctas. 6: reconocimiento correcto

3.b) Reconocimiento auditivo. Mejoría en el grupo representativo

El grupo representativo o “ideal” muestra una mejoría de 2,3 puntos de media en el documento final, sin que en ningún caso se observa empeoramiento. Si bien el valor moda es 0 (o sea, sin mejoría), hay un muy significativo grupo de 24 casos (55%) en los que se observa una mejoría de 3 puntos o más.

Grupo representativo			%
Media		2,3	
Moda		0	
Desviación estándar		1	
Frecuencia absoluta	-2	0	2
	-1	0	0
	0	15	34
	1	3	7
	2	1	2
	3	11	25
	4	6	14
	5	5	11
6	2	5	

Tabla 98: Mejoría en el reconocimiento del parámetro Armonía en el grupo representativo (diferencia entre valor inicial y final), expresada en términos absolutos y porcentuales. Media, moda, desviación estándar y frecuencia absoluta de cada valor.

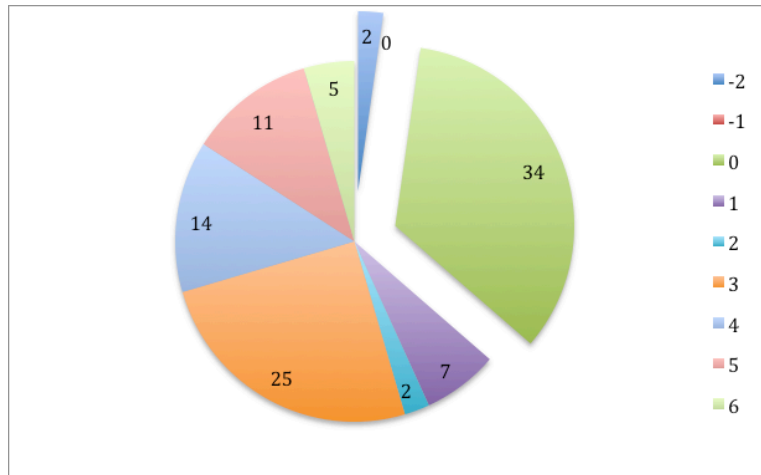


Gráfico 34: Mejoría en el método utilizado para representar Armonía en el grupo representativo (en términos porcentuales). Las áreas separadas del total corresponden a valores de 0 o inferior

3.c) Elementos armónicos indicados

Los datos en este apartado muestran claramente como durante el curso se desarrolló la capacidad de reconocer cadencias (el elemento armónico principal en la construcción musical), lo que cubriría ampliamente el objetivo básico propuesto en la metodología.

El reconocimiento de cadencias (prácticamente nulo en el documento inicial) alcanza a más de la mitad de los sujetos, en una proporción que se amplía muy significativamente en el caso de los alumnos con experiencia previa (Grupo 2) y en el grupo representativa. En cuanto al Grupo 2, es significativo señalar que estos sujetos, que ya habían pasado por estudios de Análisis y de Armonía, no consideraron importante señalar cadencias (o no las identificaron) al principio de curso. Esto indica que la formación previa posiblemente fue de un carácter más bien teórico y sin relación con la audición. El breve adiestramiento recibido hizo aflorar esta capacidad sin problemas.

	GENERAL				Gr. 1				Gr. 2				Grupo ideal			
	INI		FIN		INI		FIN		INI		FIN		INI		FIN	
	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%
Cadencias	1	2	37	57	1	2	29	54	0	0	8	73	1	2	27	63
Regiones	11	17	13	20	10	19	9	17	1	9	4	56	0	0	9	21

Tabla 99: Elementos armónicos reconocidos por grupos (datos generales, grupo 1, grupo 2 y grupo representativo) expresada en términos absolutos y porcentuales, según los datos de cada grupo

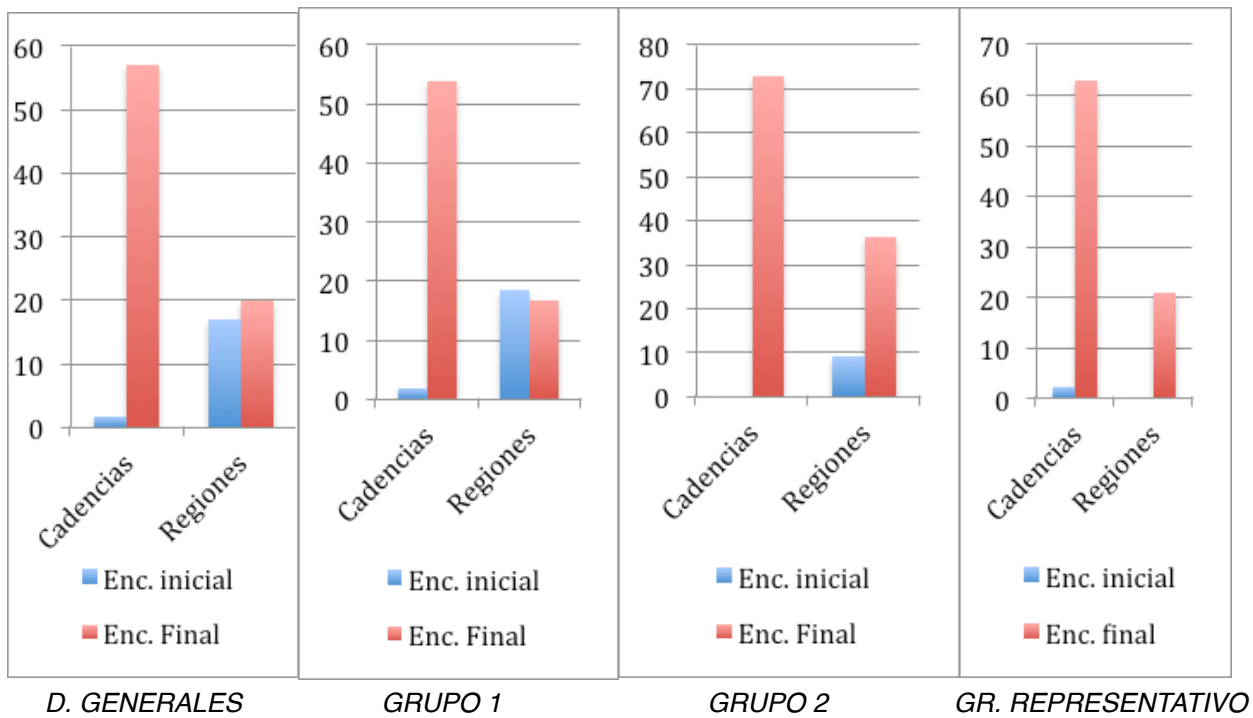


Gráfico 35: Elementos armónicos reconocidos por grupos (datos generales, grupo 1, grupo 2 y grupo representativo) expresada en términos porcentuales, según los datos de cada grupo

El reconocimiento de regiones experimentó un avance menos significativo. El hecho de que casi un 20% de los sujetos reconocieran regiones en el documento inicial se explica porque la obra presentaba un muy significativo cambio de modo (de mayor a menor) en su sección central. El hecho de que hayan sido mayoritariamente los sujetos del grupo 2 los que lo hayan reconocido puede tener relación con los estudios de Solfeo comunes a todos los alumnos del Conservatorio, en el que los modos mayor y menor están presentes. Sin embargo es muy patente el aumento del reconocimiento de regiones en el grupo 2 y en el grupo representativo, que sobrepasan al grupo 1 en los datos finales (en este grupo incluso se observa un descenso en este aspecto al final del curso).

4.3.6. Parámetro 4: Carácter y textura

4.a) Carácter: Reconocimiento auditivo.

		General		Gr. 1		Gr. 2	
Datos generales	Valor	INI	FIN	INI	FIN	INI	FIN
Media		0,1	0,1	0,1	0,1	0,3	0,2
Moda		0	0	0	0	0	0
Desviación estándar		1,6	0,51	1,57	0,42	1,85	0,8
Frecuencia absoluta	0	62	68	52	55	10	13
	1	1	1	1	1	0	0
	2	0	0	0	0	0	0
	3	2	2	1	1	1	1
	4	0	0	0	0	0	0
	5	0	0	0	0	0	0
	6	0	0	0	0	0	0

Tabla 100: Datos generales y por grupos del reconocimiento auditivo del parámetro Carácter. Media, Moda, Desviación estándar y frecuencia absoluta. INI: Documento inicial, FIN: Documento final. Escala de 0-6

0: ninguna observación . 1: alguna observación errónea. 2: varias observaciones, pero con muchos errores. 3: alguna observación correcta. 4: varias observaciones correctas, pero con algún error. 5: varias observaciones correctas. 6: reconocimiento correcto

Los aspectos de carácter son escasamente mencionados en los documentos. El valor moda es siempre 0 y la media no pasa de 0,3, y esto en el grupo con más experiencia en el análisis musical. Los datos no mejoran en el documento final, lo que indica, junto al resto de datos analizados, que la percepción de los asistentes al curso se orientó hacia aspectos más objetivos, como la forma y la armonía.

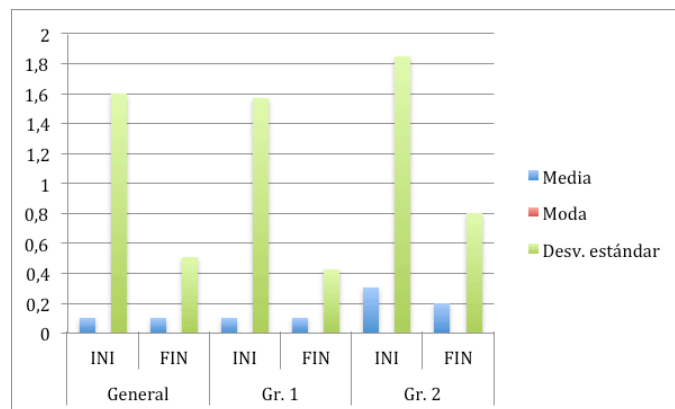


Gráfico 36: Datos generales y por grupos del reconocimiento auditivo del parámetro Carácter. Media, Moda, Desviación estándar. INI: Documento inicial, FIN: Documento final. Escala de 0-6

0: ninguna observación . 1: alguna observación errónea. 2: varias observaciones, pero con muchos errores. 3: alguna observación correcta. 4: varias observaciones correctas, pero con algún error. 5: varias observaciones correctas. 6: reconocimiento correcto

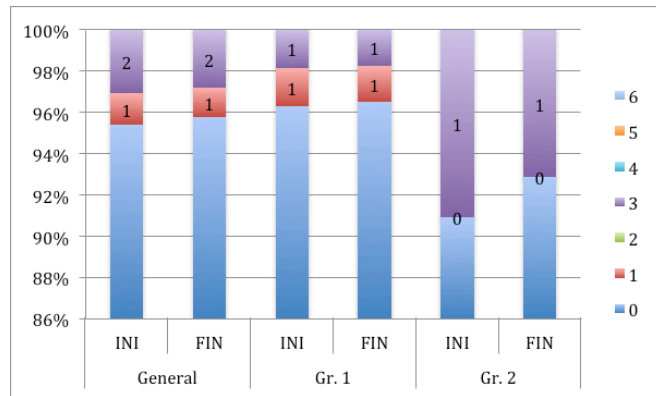


Gráfico 37: Datos generales y por grupos del reconocimiento auditivo del parámetro Carácter. Frecuencia absoluta. INI: Documento inicial, FIN: Documento final. Escala de 0-6

0: ninguna observación . 1: alguna observación errónea. 2: varias observaciones, pero con muchos errores. 3: alguna observación correcta. 4: varias observaciones correctas, pero con algún error. 5: varias observaciones correctas. 6: reconocimiento correcto

Observamos además cómo en ningún caso se registra un valor superior a 3, lo que indica algo que a nuestro juicio es significativo: las pocas observaciones realizadas no son en general correctas. Es decir, que aunque un alumno indique el carácter de la pieza o de un fragmento, esta indicación es muy a menudo errónea. Esto sugiere que este tipo de observaciones son muy subjetivas, y que por lo tanto no deberíamos fiarnos del carácter pretendidamente “intuitivo” de estas percepciones, que como ya hemos indicado (ver 2.5.3.3.b) pueden ser realizadas por oyentes sin formación musical.

4.b) Textura: Reconocimiento auditivo.

Datos generales	Valor	General		Gr. 1		Gr. 2	
		INI	FIN	INI	FIN	INI	FIN
Media		0,6	0,1	0,6	0,1	0,6	0,0
Moda		0	0	0	0	0	0
Desviación estándar		1,01	0,39	0,98	0,43	1,21	0
Frecuencia absoluta	0	45	68	37	54	8	14
	1	6	2	5	2	1	0
	2	10	0	10	0	0	0
	3	3	1	1	1	2	0
	4	1	0	1	0	0	0
	5	0	0	0	0	0	0
	6	0	0	0	0	0	0

Tabla 101: Datos generales y por grupos del reconocimiento auditivo del parámetro Textura. Media, Moda, Desviación estándar y frecuencia absoluta. INI: Documento inicial, FIN: Documento final. Escala de 0-6

0: ninguna observación . 1: alguna observación errónea. 2: varias observaciones, pero con muchos errores. 3: alguna observación correcta. 4: varias observaciones correctas, pero con algún error. 5: varias observaciones correctas. 6: reconocimiento correcto

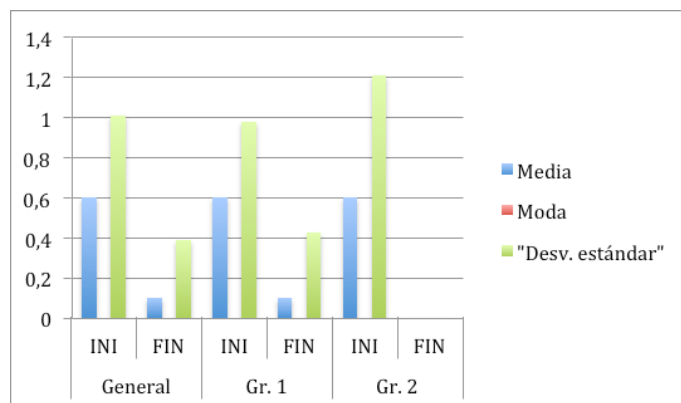


Gráfico 38: Datos generales y por grupos del reconocimiento auditivo del parámetro Textura. Media, Moda y Desviación estándar. INI: Documento inicial, FIN: Documento final. Escala de 0-6

0: ninguna observación. 1: alguna observación errónea. 2: varias observaciones, pero con muchos errores. 3: alguna observación correcta. 4: varias observaciones correctas, pero con algún error. 5: varias observaciones correctas. 6: reconocimiento correcto

En cuanto a los datos de Textura observamos como en la inmensa mayoría de los casos no se hace ninguna observación (moda 0 en todos los casos), y que los resultados empeoran en el documento final, hasta el extremo de que en el grupo 2 no se registra ninguna observación en este sentido al final del curso. Esto indica que la atención del alumno se vio desviada hacia otros parámetros, en los que registran avances muy significativos.

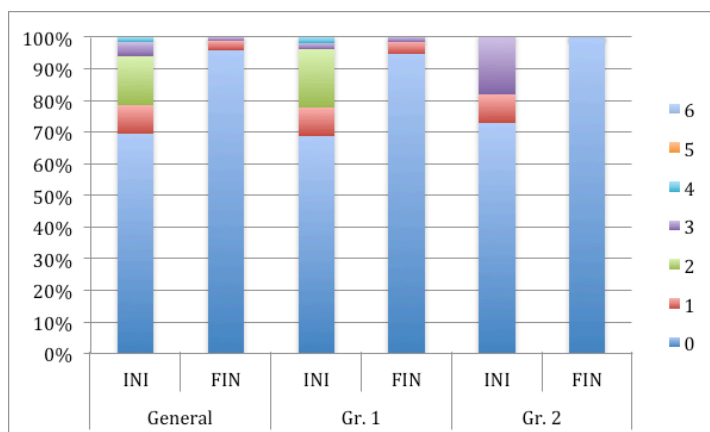


Gráfico 39: Datos generales y por grupos del reconocimiento auditivo del parámetro Textura. Frecuencia absoluta. INI: Documento inicial, FIN: Documento final. Escala de 0-6

0: ninguna observación . 1: alguna observación errónea. 2: varias observaciones, pero con muchos errores. 3: alguna observación correcta. 4: varias observaciones correctas, pero con algún error. 5: varias observaciones correctas. 6: reconocimiento correcto

Los datos de frecuencia muestran a las claras esta "deserción" por parte de los sujetos del parámetro Textura, superior al 90% en todos los grupos al final del curso. Se deja ver, por tanto, que no se produce un empeoramiento del reconocimiento auditivo de la Textura, sino una concentración en los aspectos más formales, que además fueron los trabajados durante el curso.

4.c) Elementos de textura indicados.

La mayor parte de las observaciones registradas corresponde a apreciaciones generales de carácter, muy poco significativas en el análisis musical tal como ha sido desarrollado en nuestra metodología. La siguiente tabla nos muestra los aspectos que, de alguna manera, pueden asimilarse a nuestras categorías de análisis de la textura.

	<i>INI</i>	<i>FIN</i>
Patrón rítmico	0	1
Ritmo de superficie	1	0
Ritmo métrico	1	1
Dinámica	15	2
Timbre	1	0

Tabla 102: Elementos de textura indicados por los sujetos (*INI*: Documento inicial, *FIN*: Documento final)

En el documento inicial casi todos los datos observados fueron de dinámica. Durante el curso se vio como estos datos son muy poco significativos en el análisis auditivo formal, además de que dependen mucho de la interpretación concreta, así como de la propia técnica de grabación. Estos aspectos, muy importantes al realizar comparación de versiones interpretativas, son muy poco o nada relevantes en este tipo de análisis auditivo inicial de una obra. Como dato curioso (y que da fe de la poca fiabilidad de estos elementos), el sujeto que anotó la observación correspondiente a “timbre” en el documento inicial registró “instrumente varie” (*sic*), cuando la obra era de piano solo. Descartando estos elementos vemos como en realidad no hay un empeoramiento de la percepción, sino una desviación de la atención hacia otros parámetros más significativos desde un punto de vista formal y más objetivo.

4.3.7. Síntesis de los resultados

Como resumen final de este apartado de resultados, podemos señalar que los datos recogidos después del curso indican una clara mejoría de la percepción auditiva de los parámetros formal y armónico, y de una manera más moderada, de la relación, aspectos hacia los que la atención auditiva de los sujetos se ve orientada.

Estos datos son consistentes en todos los grupos, si bien los aspectos armónicos son especialmente mejorados en el Grupo 2, que ya contaba con experiencia en Análisis y Educación Auditiva. Pero nos parece aún más interesante que los avances observados en la encuesta final son igualmente, y casi en igual medida, aplicables al Grupo 1, que no tenía experiencia alguna con el Análisis.

Creemos que esta experiencia, realizada en un entorno educativo especialmente poco habituado al Análisis musical y su lenguaje, así como a sus técnicas propias, avala en interés que puede tener nuestra propuesta didáctica (abierta, por descontado, a adaptaciones y variaciones propias de cada contexto) en la iniciación al análisis, no sólo en la asignatura que está situada ahora en el quinto curso de las enseñanzas profesionales, sino incluso antes. Creemos, por lo tanto, que el Análisis auditivo, de la manera que hemos desarrollado, puede ser una óptima vía para entrar en contacto con el Análisis Musical desde una perspectiva real y práctica.

Nuestra experiencia didáctica en las enseñanzas superiores en el CSMC nos indica, además, que también en este nivel se puede utilizar el análisis auditivo en la fase de evaluación inicial del alumnado, procedente de diversos entornos y con conceptos y terminologías diversas, así como en la fase inicial de trabajo de una obra, de manera que la realidad sonora (o más exactamente, una de las posibles realizaciones sonoras) de la obra sea la primera guía del proceso analítico.

4.4. Análisis de la praxis en la asignatura “Análisis orientado a la interpretación” (AOI)

El propósito de este apartado de la tesis es proporcionar datos que describan y avalen la experiencia piloto de implantación del concepto de análisis orientado a la interpretación (AOI) en la forma de la asignatura optativa del mismo nombre ofertada por el CSMC. Estos datos se organizan en tres apartados:

- Descripción desde la perspectiva del investigador
- Análisis de las memorias realizadas por los alumnos
- Informe de evaluación externa

4.4.1. Praxis desde la perspectiva del investigador: Descripción

La asignatura optativa “Análisis orientado a la interpretación” es coherente con la propuesta metodológica formulada en el apartado 3.4.5 y el desarrollo de la investigación de la misma se ha hecho bajo el paradigma cualitativo, con una visión y herramientas cercanas a la investigación-acción. Hemos establecido que la ordenación vigente en materias de enseñanzas musicales superiores sólo permite la implantación del AOI como asignatura optativa ofertada por el centro y elegida libremente por los alumnos dentro del número de créditos asignados en cada especialidad para este tipo de asignaturas. Asimismo, en el desarrollo de la propuesta metodológica describimos las características generales de la asignatura, incluida en el catálogo de optativas del centro a partir del curso 2006-2007, así como de la programación didáctica que la desarrolla (v. Anexo III), bajo las premisas de potenciar:

- la multidisciplinariedad
- el concepto de “música como proceso” en oposición a “música como producto” (Cook, 2001b)
- el hecho auditivo
- la partitura entendida como “guión” antes que como “texto” (Cook, 2001b)

Igualmente describimos de qué manera la asignatura implementa nuestro Modelo didáctico de Análisis orientado a la interpretación (v. Apartado 3.4.3) y la secuencia metodológica desarrollada en la asignatura (y que ha ido perfeccionándose en los diversos cursos en los que la asignatura se ha impartido).

Por lo tanto, el presente apartado ofrecerá datos generales que permitan entender el contexto concreto en el que se desarrollaron las clases de dicha asignatura optativa durante el curso 2010-2011 en el CSMC. En este contexto tendremos en cuenta los recursos materiales disponibles (espacios, utilización de nuevas tecnologías, etc.), las características del alumnado, el desarrollo de las clases y finalmente haremos una serie de observaciones finales.

Recursos materiales

Las clases fueron desarrolladas en el aula 603 de la sede de Gran Canaria del CSMC, habitualmente utilizada para las clases de Análisis. Es un aula amplia, bien ventilada e iluminada con un gran ventanal, y que cuenta con sillas con pupitre integrado, dos mesas para el profesor dispuestas en ángulo de 90º, de manera que permita la visibilidad lateral del alumnado y de las dos pizarras (convencional pautada y PDI²¹⁴). Además cuenta con un piano vertical de calidad media. El alumnado está dispuesta mirando directamente a la pizarra (delante de la cual se realizan las exposiciones orales y las sesiones de interpretación de los alumnos) y lateralmente a la mesa del profesor. El profesor utiliza su propio ordenador portátil, cuya salida de audio está conectada a un equipo de música tipo Hi-Fi.

Este aula es en general adecuada para la asignatura, excepto en el caso de los alumnos de piano, o de los grupos de música de cámara con piano o con otros instrumentos como percusión, clave u órgano. Por lo tanto, es necesaria una planificación previa de aulas cuando hay que desplazarse a otra. Los grupos de cámara o las obras con acompañamiento pianístico presentan una problemática especial, ya que hay que cuadrar el horario con personas ajenas a la asignatura, lo que en general siempre se consigue contando con la buena voluntad de todos los interesados.

²¹⁴ Pizarra Digital Interactiva de la marca Interwrite conectada a un proyector de gran angular y al ordenador del profesor vía USB y salida de video. De esta manera es posible tanto proyectar imágenes del ordenador como dibujar sobre la PDI por medio del software Interwrite Workspace, guardar el trabajo realizado, enviarlo a los alumnos, etc.

El hecho de tener a disposición la PDI y el cañón de vídeo permite que los alumnos realicen presentaciones audiovisuales apoyadas por materiales gráficos que ellos mismos elaboran (con la guía del profesor), en los que incluyen sus gráficos y documentos analíticos. Después de cada presentación se comentaron los aspectos relacionados con la presentación en sí, que forman parte de las capacidades que los alumnos deben desarrollar a través de la carrera, y que deberán utilizar, al menos, en la preceptiva presentación oral de su trabajo de investigación de fin de carrera:

- Transmisión del contenido
- Adecuación de los materiales elaborados
- Adecuación de la presentación oral
- Capacidad comunicativa
- Capacidad de entender y responder a las preguntas formuladas

Características del alumnado

Al tratarse de una asignatura optativa debíamos contar con una gran heterogeneidad en cuanto a las características de los alumnos, como ya ha sido desarrollado en la Descripción de la muestra 3.4.5.1. Todos los alumnos eran de 2º y 3º curso, por lo que o bien cursaban Análisis en el CSMC (bajo nuestra dirección, por lo tanto), o bien lo habían cursado el año anterior, lo que elimina lo que podría haber sido el mayor factor de heterogeneidad (el conocimiento general de la metodología analítica común a los alumnos del Centro), de manera que se puede considerar que todos los integrantes del grupo hablaban el mismo “lenguaje”, si bien sus capacidades analíticas eran muy diferentes. La motivación era alta en general, si bien quedó patente que no todos los alumnos eran capaces de plantear autónomamente el análisis de su propio repertorio, y en algunos casos ni siquiera conocían conceptos básicos del lenguaje que las obras que tocaban. Podemos señalar varias posibles causas para esta situación (que, si bien no se daba en todos los alumnos, sí en un número suficiente para estudiar el tema con mayor profundidad):

- Problemas inherentes a la propia asignatura de Análisis
 - Insuficiente desarrollo de la asignatura en el currículo (1 solo curso en 2º), que está en el mínimo estatal en este aspecto (ver apartado 2.3.5 del Marco Teórico)
 - Falta de coincidencia de los repertorios “canónicos” habitualmente tratados en las clases de Análisis (autores preeminentes del Barroco, Clasicismo y Romanticismo) con los repertorios efectivamente tocados por los alumnos (ver 4.4.2.1)
 - Falta de formación en Análisis de la Música Contemporánea en los alumnos (excepto guitarra y piano) (ver al respecto lo señalado en 2.3.5)
- Ajenas a la propia asignatura del Análisis
 - Falta de costumbre de analizar el repertorio en las clases instrumentales
 - Falta de madurez musical de los alumnos (en algunos casos las correcciones nacían de simples cuestiones de lectura musical)
 - Trabajo con obras que el alumno aún no domina técnicamente ni conoce a fondo.

Es necesario tener en cuenta todas estas cuestiones por parte de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical. Seguidamente daremos algunos datos particulares de los alumnos (siempre respetando el anonimato), basados en nuestra

experiencia durante el curso, que permiten entender mejor el contexto en el que ha desarrollado la asignatura:

- 1) S.B.: Alumna de *Pedagogía de la Flauta* con un alto nivel instrumental y una muy alta implicación con la asignatura. Sin embargo, esta alumna realizó una movilidad Erasmus durante el segundo semestre, por lo que sólo realizó la primera obra del curso, debiéndose hacer una adaptación curricular para terminarlo. Presentó una obra camerística para un trío bastante infrecuente (para flauta, percusión y piano) que trabajaba en la asignatura de Música de Cámara, pero se daba la circunstancia que formaba trío estable con sus compañeros, presentando esta y otras obras en conciertos y concursos fuera de la asignatura propiamente dicha. Por lo tanto, el nivel de motivación era excepcionalmente alto. Quedó patente que, a pesar de un nivel técnico y musical relativamente alto, no poseía herramientas conceptuales o metodológicas que le permitiesen abordar un repertorio infrecuente compuesto a principios del s. XX, por lo que necesitó bastante ayuda para iniciar el trabajo analítico con la obra. Sin embargo, pudo desarrollarlo rápidamente con la guía proporcionada.
- 2) T.Ca.: Alumna de *Violoncello*, excepcionalmente dotada técnica y conceptualmente y con una muy alta motivación. Poseía formación e información para abordar su repertorio autónomamente en los aspectos técnico-interpretativos, y consiguió aplicar rápidamente las técnicas analíticas necesarias que iba aprendiendo en paralelamente en Análisis. El trabajo en este caso se orientó hacia la problemática de la interpretación históricamente informada en el repertorio escogido (dos movimientos de una *Suite para violoncello* de Bach), realizando investigaciones propias sobre diferentes versiones y variantes, utilizadas para la ilustración de los problemas interpretativos planteados. De todos los alumnos es la que presentaba características más favorables a desarrollar óptimamente un concepto de análisis orientado a la interpretación.
- 3) T. Cu.: Alumno de *Pedagogía de la Guitarra*, de perfil técnico medio-bajo e historial académico errático, habiendo repetido cursos o abandonado asignaturas repetidamente. Mostraba un alto interés y motivación por la asignatura, pero necesitaba de una guía bastante activa para poder preparar su exposición y desarrollar conceptos interpretativos conscientes. No obstante llegó a realizar un buen trabajo merced a una selección adecuada de obras, un Preludio de Bach y un movimiento lento de una suite del s. XX. A partir de este tipo de trabajo concluimos que es perfectamente posible e incluso positivo la integración de alumnos de muy diferentes capacidades en una misma materia, aunque ésta sea especializada.
- 4) H. H.: Alumno de *Pedagogía de la Guitarra*, de nivel técnico medio, pero preparación académica previa con deficiencias, que resultaban más aparentes por tener una personalidad más bien retraída. Sin embargo presentaba una buena motivación y mostró capacidades de realizar adecuadamente el análisis. Para su primera obra contamos con el apoyo de una fuente documental (Andrés Vierge, 2007) que facilitó mucho el trabajo.
- 5) L. C. J.: Alumno de *Pedagogía de la Tuba*, de bajo nivel técnico y musical, y en general preparación interpretativa insuficiente, matizada por una buena predisposición. Las carencias observadas hacían que fuera necesaria una guía muy activa, ya que había cuestiones desde la lectura musical hasta el conocimiento básico de cuestiones interpretativas que debían ser solucionadas antes de abordar un repertorio que, si bien podía llegar a abordar desde un punto de vista puramente mecánico, le sobrepasaba en lo musical. Otra cuestión

que surgió con este alumno es el hecho de que determinados instrumentos tienen problemas para encontrar repertorio adecuado, de suficiente nivel técnico y artístico, debiendo abordar en ocasiones obras que evidencian problemas de escritura. Por otro lado, en las sesiones de trabajo da la impresión de que el trabajo instrumental realizado se centra en los aspectos mecánicos y técnicos, y que no se propicia una comprensión de la obra interpretada.

- 6) I. M.: Alumna de *Pedagogía del Acordeón*. Muy bajo nivel técnico e interpretativo. De hecho no podía abordar la ejecución integral de las obras que presentaba, debiendo trabajar sólo aquellos fragmentos que estaban dentro de su capacidad mecánica. También se presentaban problemas de lectura o al menos de comprensión del texto de la partitura, lo que plantea naturalmente un obstáculo importante que debe ser solucionado antes de abordar la interpretación en sí. No obstante, este tipo de alumnos avanzan muy rápidamente al realizar un tipo de trabajo.
- 7) T. R.: Es una alumna de *Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical*, que por tanto no estudia una especialidad centrada en el instrumento (piano, en su caso). El perfil de este alumno es especial, por cuanto además había cursado estudios de Composición de libre elección, lo que le había propiciado un contacto creativo con la música del s. XX, sobre la que desarrolló su trabajo. Así, el nivel técnico se puede calificar como medio, si bien, consciente de ello, eligió obras adecuadas. La motivación de esta alumna era excepcional y consiguió aportar, además, visiones propias de su especialidad a la asignatura, aportando análisis que incluían aspectos narrativos y didácticos en consonancia con los estructurales.
- 8) R. S.: Alumno asimismo de *Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical*, pero que en este caso poseía una técnica y nivel de interpretación en todo equivalente a la de un alumno de especialidad instrumental, circunstancia que desarrolló en la preparación y realización de las sesiones de trabajos. Posee una gran dedicación al trabajo y una motivación muy intensa con su repertorio, que ya dominaba con gran madurez antes de empezar con la asignatura. Documentó y presentó todo el proceso del trabajo de manera excepcional. Sin embargo, esta madurez llegó a plantear ciertas dificultades en el trabajo puesto que en ocasiones podía no tener la flexibilidad mental necesaria para reconsiderar una variante interpretativa distinta a la ya elegida.
- 9) P. S.: Alumno de *Pedagogía del Piano*. Probablemente sea el alumno que, a pesar de mostrar una buena disposición a la asignatura, menos llegó a mostrar esta disposición en trabajo efectivo, tanto en la asistencia y participación en las sesiones con otros alumnos como en el de las obras propias. Podemos decir que llegó a cumplir, y que evidentemente podría haber aprovechado mucho la asignatura, ya que tampoco mostraba una gran autonomía analítica e interpretativa.

Una circunstancia que creemos relevante es el papel del profesor de instrumento en este proceso. De acuerdo con Rink (2002), estamos convencidos de que el análisis que, consciente o inconscientemente, realizan los intérpretes puede y debe ser incluido en este proceso. Nosotros hemos intentado incentivar este tipo de análisis con los alumnos, pero sin duda la voz que falta es la del profesorado de instrumento (también música de cámara, etc.). Desde principio de curso animamos a los alumnos a informar a sus profesores del trabajo que realizábamos y de pedirles consejo y materiales, ofreciéndoles el participar en la asignatura. Sin embargo esta petición parece haber tenido poco eco, al menos hasta donde nosotros hemos podido saber, sea porque los alumnos no transmitieron la oferta y petición, o por otra causa. Sí que supimos que en algunos casos los profesores proporcionaron material para la

presentación audiovisual, pero desconocemos si conocieron esta actividad o qué pensaban de ella.

Desarrollo de las clases durante el curso

La asignatura se desarrolló en dos fases:

- Presentación de la asignatura. Conceptos básicos de análisis orientado a la interpretación (13-10 al 17-11-2011, si bien posteriormente se completaron y ampliaron). Se trabajaron los siguientes conceptos y/o materiales a través de discusiones en clase y lectura de artículos:
 - Programación de la asignatura
 - Distintas concepciones de intérprete: el intérprete ejecutante / el intérprete cocreador
 - Distintas escuelas interpretativas, según la clasificación de Stenzl (1995))
 - Relaciones entre análisis e interpretación y técnicas de análisis para el intérprete, según Rink (2002b)
 - Repaso y puesta en común de técnicas básicas de Análisis Musical, según Roca (2010)
 - Modelo de análisis de partituras vs análisis orientado a la interpretación, según Roca (2007 y 2011)
 - Comparativa entre grabaciones históricas y modernas, a partir de sugerencias de Stenzl (1995) además de ejemplos propios.
- Sesiones prácticas (25-11 hasta final de curso): combinación de sesiones de presentación y sesiones de trabajo en grupo, según la metodología recogida en el apartado 2.5.5. Se elaboró un calendario flexible que tuviera en cuenta las distintas características de los alumnos y se desarrolló adecuándose a las distintas vicisitudes que iban acaeciendo.
- Recogida de memorias de trabajo. Si bien se recomendó su entrega nada más terminar el trabajo con cada obra, por lo general se entregaron a final de curso.

Observaciones finales

En el trabajo diario en la asignatura hemos observado que el trabajo en esta asignatura optativa resulta altamente motivador. Si bien en principio cuesta que se implante algunos años, ya que muchos alumnos optan por asignaturas más lúdicas, coincidimos con la mayoría de los alumnos que señalan en sus memorias que el trabajo no sólo es un excelente complemento voluntario al trabajo de la especialidad instrumental, sino que debería estar integrado en el currículo obligatorio, y ello independientemente tanto del nivel interpretativo como analítico de los alumnos²¹⁵.

Sin embargo, somos conscientes de las carencias inherentes a la configuración de la asignatura implantada, única posible en la actualidad. En nuestra concepción original, esta asignatura debería ser un taller más abierto en el que estuviera presente la voz y la experiencia del profesorado de instrumento, música de cámara, etc., que podría enriquecer muchísimo el trabajo. Sin embargo, la actual estructura docente de las enseñanzas superiores hace muy difícil, o prácticamente imposible imposible, este ideal. Una estructura más cercana

²¹⁵ De hecho, con la implantación del nuevo plan de estudios correspondiente a la LOE, se ha incluido una asignatura análoga a nuestra propuesta, denominada "Evolución del repertorio y la interpretación" en la que podemos desarrollar nuestro modelo didáctico, esta vez con todos los alumnos de la especialidad de Interpretación.

a la universitaria, en la que el profesorado dispone de un horario de tutoría e investigación mucho más amplio permitiría seguramente el desarrollo que estimamos ideal.

4.4.2. Análisis de las memorias realizadas por los alumnos de AOI

Como hemos descrito anteriormente, los alumnos de la asignatura debían culminar el trabajo con cada una de sus obras con la redacción de una memoria explicativa del trabajo realizado, desglosando las distintas fases, la descripción de las actividades realizadas y los resultados obtenidos, además de incluyendo los materiales trabajados como anexo. A lo largo del curso cada alumno debe trabajar un mínimo de 2 obras, si bien en este caso la alumna SB realizó una movilidad Erasmus durante el 2º cuatrimestre, por lo que sólo trabajó una obra. Por lo tanto, el número de memorias se eleva a 17. Hemos analizado estas memorias para extraer los datos que describan en qué medida el trabajo realizado en la asignatura implementa el Modelo didáctico para el Análisis orientado a la interpretación, y lo hemos hecho según se describe en 3.5.4 a través de las siguientes herramientas:

- Repertorio trabajado
- Tabla-base de análisis de memorias
- Tabla-resumen de análisis de memorias
- Datos por parámetros
 - Parámetros mencionados en cada memoria
 - Parámetros mencionados globalmente
- Desglose de datos por categorías e indicadores
- Desglose de datos según la variable “nivel instrumental”
- Desglose de datos según la variable “nivel analítico-musical”

A continuación desglosamos los datos obtenidos

4.4.2.1. Repertorio trabajado

Como ya hemos señalado, el repertorio a analizar en esta asignatura son las obras que los propios alumnos proponen de su propio repertorio, bien de obras trabajadas en cursos pasados, o las que están trabajando en el momento de hacer el análisis. Dichas obras fueron:

Compositor	Obra	Instr.	Género	Periodo
Johann Sebastian Bach	Suite para violoncello nº 3: Preludio	Violoncello	Suite instrumental – Obras para instrumento solista	Barroco
Johann Sebastian Bach	Suite para violoncello nº 3: Courante	Violoncello	Suite instrumental – Obras para instrumento solista	Barroco
Johann Sebastian Bach	Preludio del BWV 998	Guitarra (orig. laúd)	Obras para instrumento solista	Barroco
Johann Sebastian Bach	Suite para laúd BWV 1006: Preludio	Guitarra (original laúd)	Suite	Barroco
P. Antonio Soler	Sonata nº 84 en Re M	Piano (original clave)	Sonata barroca	Barroco
Ludwig v. Beethoven	Sonata “Patética”: 2º movimiento	Piano	Sonata	Clasicismo
Franz von Suppé	Overtura de la “Cavalleria Ligerá”	Acordeón (orig. orquesta)	Overtura operística	Romanticismo
Franz Schubert	Sonata nº 1 en MI M, D. 157 (2º movimiento)	Piano	Sonata	Romanticismo
Isaac Albéniz	Almería (de “Iberia”)	Piano	Pieza de carácter nacionalista	Romanticismo tardío
Bogdan Precz	Fantasia Polaca	Acordeón	Pieza de carácter nacionalista	Siglo XX
Bohuslav Martinú	Sept Arabesques: III	Piano, percusión y flauta (original para violoncello y piano)	Pequeña pieza – Cámara	Siglo XX
Bohuslav Martinú	Sept Arabesques: II	Piano, percusión y flauta (original para violoncello y piano)	Pequeña pieza – Cámara	Siglo XX
Erik Satie	Gnossienne	Piano	Pequeña pieza	Siglo XX
Lennox Berkley	Sonatina op. 51: Allegro	Guitarra	Sonata	Siglo XX
Thomas Stevens	Variations in Olden Style	Tuba y piano	Tema con variaciones –Cámara	Siglo XX
Krzysztof Penderecky	Capriccio	Tuba	Pieza libre	Contemporánea
Leo Brouwer	Sarabanda de Scriabin	Guitarra	Suite	Contemporánea

Tabla 103: Repertorio analizada por los alumnos de la asignatura “Análisis orientado a la interpretación”, ordenado en primer lugar por el autor y en segundo por el nombre de la obra. Se señalan: instrumentación de la obra, género y periodo histórico

Los datos de la tabla sugieren que el repertorio habitualmente trabajado por los alumnos del CSMC no siempre coincide con el canon habitual estudiado en las clases de Análisis. De hecho, 11 de 17 obras trabajadas son de compositores poco habituales, 3 de ellos prácticamente desconocidos, singularmente en instrumentos poco habituales (acordeón, tuba y, en menor medida, guitarra). 8 de las obras (casi la mitad) fueron escritas a partir del s. XX, con dos obras que se pueden catalogar de contemporáneas. El único compositor canónico representando con 4 obras es J. S. Bach.

En cuanto a la instrumentación, la mayor parte de los alumnos eligieron obras de su repertorio solista sin acompañamiento (14 sobre 17), con una obra con acompañamiento pianístico y 2 de cámara. Esta preeminencia de las obras a solo se explica, sin embargo, en parte por los problemas prácticos que genera contar con la colaboración de terceras personas (profesores acompañantes o compañeros de cámara) para asistir a las sesiones de clase de la asignatura.

En cuanto a los géneros, la sonata clásico-romántica, género analizado habitualmente por excelencia, solo se encuentra en dos ocasiones (la Sonatina de Lennox Berkley es estilísticamente muy distinta a pesar del nombre) y no se encuentra ninguna fuga o pieza de carácter contrapuntístico. Las pequeñas piezas del Barroco, sin embargo, son el género más representado (4 casos), si bien la "sonata" del P. Soler se puede considerar más bien un derivado de la suite barroca que una sonata clásica. Más significativamente aún, aparecen géneros muy poco habituales, como la obertura operística, las pequeñas piezas tardorrománticas o del s. XX que podemos adscribir al movimiento nacionalista, lo que podríamos clasificar como neoclasicismo (Tema y Variaciones de Thomas Stevens o la Suite de Brouwer), u obras más inclasificables como el Capriccio de Penderecky, los Arabesques de Martinú o las Gnosiennes de Satie).

En nuestra opinión estos datos dejan patente que el acercarse al repertorio realmente tocado por los alumnos no solo es una necesidad ineludible en una asignatura como la que estamos examinando, sino que podría reorientar la elección de repertorios para las clases más tradicionales de Análisis musical.

4.4.2.2. Tablas-base de análisis de cada memoria

La información detallada sobre cada memoria puede consultarse en Anexo VII

Aparte de los datos estadísticos, que analizaremos en los siguientes apartados, queremos resaltar las principales observaciones personales realizadas por los alumnos:

- *El análisis permite una mayor comprensión de la obra, un trabajo más consciente, acercarse a la esencia de la obra, de una manera que no es posible sólo por la interpretación (5 memorias)*
- *El análisis cambia la visión de la obra y permite resolver dudas interpretativas y plantea otras nuevas. Puede generar conflicto con las pautas recibidas en la clase de instrumento, pero esto es visto como algo positivo.*
- *El análisis produce un oído más crítico, reduce tiempo de estudio, facilita la memorización y ayuda a valorar a compositores poco conocidos.*
- *El análisis permite crear emoción en la interpretación*
- Aspectos concretos vistos como positivos
 - El trabajo con otros instrumentistas
 - El trabajo con el propio repertorio (2 memorias)
 - La realización de la memoria y la presentación de la obra
 - El conocimiento de los estilos interpretativos
 - La asignatura debería figurar en el currículo obligatorio (3 memorias)

4.4.2.3. Tabla-resumen de análisis de memorias

Exponemos a continuación la tabla que resume todos los aspectos observados en las memorias, según los criterios expuestos en 3.5.4.3:

Los datos serán desglosados y examinados en detalle, pero podemos observar a simple vista que los parámetros 1 (Análisis de la estructura), 2 (Análisis del estilo) y 5 (Análisis de la interpretación) se observan en todas las memorias, a excepción de un alumno (TCu) que no llegó a reflejar en su memoria adecuadamente el trabajo realizado en las sesiones colectivas en cuanto al análisis de su interpretación [la entrega de las memorias era un requisito para la evaluación]. Si bien se dieron orientaciones claras sobre la manera de realizarlas y los alumnos podían revisarlas en tutorías individuales antes de su entrega, en este caso se entregó sin revisar justo antes del plazo límite. En casi todas las memorias se observa al menos algún indicador del parámetro 4 (Análisis de grabaciones), mientras que el 3 (Análisis del significado) es mencionado con menor frecuencia, lo cual indica que este parámetro no ha sido tratado con el mismo grado de desarrollo que los demás. Como ya habíamos establecido en 3.6.4.3, las características de esta asignatura no permiten trabajar específicamente el proceso de construcción de la interpretación, y por lo tanto es lógico que no se observen indicadores en el parámetro 6, y omitiremos la mención a dicho parámetro en lo sucesivo. El estudio sistemático del proceso de construcción de la interpretación por parte del alumno exigiría un formato de clase diferente, que no examinase la interpretación en un momento concreto como nosotros hemos hecho (habitualmente una vez acabado el proceso “oficial” de montaje de la obra), sino en el que se trabajase una interpretación a lo largo de su proceso, lógicamente involucrando tanto al profesorado de asignaturas instrumentales como al de análisis. Esto, a su vez, exigiría un tratamiento más flexible del horario de atención lectiva y complementaria de los docentes, tal y como es habitual en los estudios superiores y universitarios.

4.4.2.4. Datos por bloques

Bloques mencionados en cada memoria

Este análisis revela hasta qué punto cada una de las memorias contempla, de una forma u otra, los 5 bloques o apartados de análisis incluidos en el estudio. Según lo establecido en 3.5.4.5, presentamos estos datos en forma de tabla:

		Bloques no trabajados	
5 Bloques	5		
4 Bloques	9	3	4
3 Bloques	3	13 veces	3 veces

Tabla 105: Numero de memorias (sobre un total de 17) en las que se observan 5, 4 o 3 bloques. También se indican qué apartados son los que menos se observan.

Estos datos concretan las observaciones ya realizadas en el apartado anterior. Según estos datos, frente a la práctica habitual que se centra exclusivamente en el análisis de la estructura y más raramente de aspectos estilísticos (según el análisis de las programaciones didácticas de Análisis (4.1) y de la encuesta realizada al profesorado del área (4.2), podemos concluir que todos los alumnos de la asignatura consideraron esencial trabajar, de una manera u otra, el análisis de la estructura, el análisis del estilo y el análisis de la interpretación. Asimismo, casi todos utilizaron en alguna medida el análisis de grabaciones. El análisis del significado es minoritario (sólo se observa en 5 casos). En ningún caso se observan menos de 3 parámetros. El parámetro 6, como ya hemos indicado, no se trabaja en este estudio, dadas las características de la asignatura.

Bloques mencionados globalmente

BLOQUE	A	P	S	TO	% (N=17)
1 ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA MUSICAL	11	6	0	17	100
2 ANÁLISIS DEL ESTILO	7	10	0	17	100
3 ANÁLISIS DEL SIGNIFICADO	1	2	2	5	29
4 ANÁLISIS DE GRABACIONES	2	8	4	14	82
5 ANÁLISIS DE LA INTERPRETACIÓN	0	0	16	16	94

Tabla 106: Tabla de bloques mencionados en el análisis de las memorias de la asignatura "Análisis orientado a la interpretación", junto al momento del proceso en que se observan. (A: mencionado en la preparación y tutoría; P: mencionado en la presentación de la obra; S: mencionado en las sesiones de trabajo en grupo; TO: Suma de las columnas A, P y S). Porcentaje de menciones totales de cada bloque

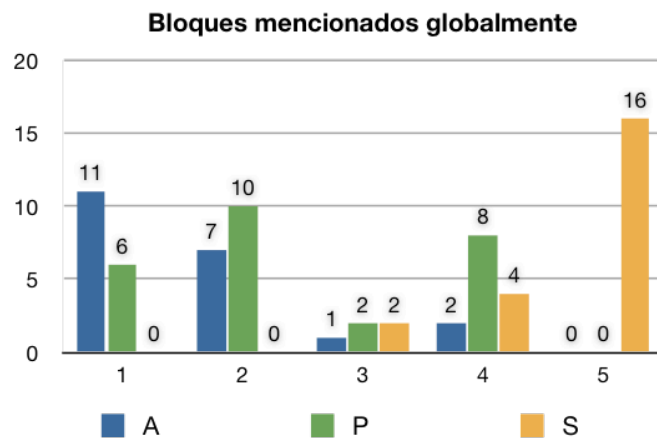


Gráfico 40: Bloques mencionados en el análisis de las memorias de la asignatura “Análisis orientado a la interpretación” por bloques, junto al momento del proceso en que se observan. (A: mencionado en la preparación y tutoría; P: mencionado en la presentación de la obra; S: mencionado en las sesiones de trabajo en grupo)

Este gráfico nos muestra cómo los parámetros más relacionados con el análisis tradicional de partituras aparecen sobre todo en la fase de preparación y tutoría (en 11 casos en el análisis de la estructura musical), mientras que el análisis de la interpretación, verdadero núcleo de las innovaciones de la asignatura, se trabaja en las sesiones de trabajo en grupo en todos los casos. El análisis de grabaciones se realiza fundamentalmente en la presentación de la obra, pero en 4 casos también en las sesiones de trabajo en grupo. Esto indica que las dos primeras fases de trabajo (A y P) tienen mayor carga teórica y de corte más tradicional, y en ellas los alumnos integran los conocimientos previos de análisis, historia de la música, organología, etc., mientras que el trabajo verdaderamente activo sobre la interpretación se realiza en la puesta en común en grupo, y guiados por las aportaciones del profesor y del resto de los compañeros, que aportan puntos de vista nuevos al ser de distintos instrumentos. En nuestra opinión, este es uno de los aspectos más enriquecedores de la asignatura, y puede complementar de manera óptima el trabajo especializado e individual que se realiza en las clases instrumentales. Queremos señalar en este punto que la mayor parte de los alumnos reflejan en su comentario personal precisamente este aspecto, considerando que consideran la asignatura no solo valiosa, sino necesaria para su formación instrumental.

4.4.2.5. Desglose de datos por categoría e indicadores

Bloque 1: Análisis de la estructura musical

En la siguiente tabla mostramos qué categorías e indicadores de análisis de la estructura musical se mencionan en las memorias en cada una de las fases de trabajo (A, P, S) y en total.

CAT	INDIC	A	P	S	TO	A	P	S	TO
FORMA	Esquema formal	7	7	0	14	8	6	0	14
	Patrón formal	4	0	0	4				
	Partitura anotada	1	1	0	2				
ARMONÍA	Esqueleto arm.	5	2	0	7	9	3	0	12
	Estructura arm.	6	3	0	9				
MELODÍA	Anal. motivico	0	3	1	4	3	3	1	7
	Anal. contrapuntístico	3	0	0	3				
TEXTURA	Patrones rítmicos	1	2	0	3	1	2	0	3

Tabla 107: Categorías e indicadores mencionados en el bloque Análisis de la estructura musical: (A: mencionado en la preparación y tutoría; P: mencionado en la presentación de la obra; S: mencionado en las sesiones de trabajo en grupo)

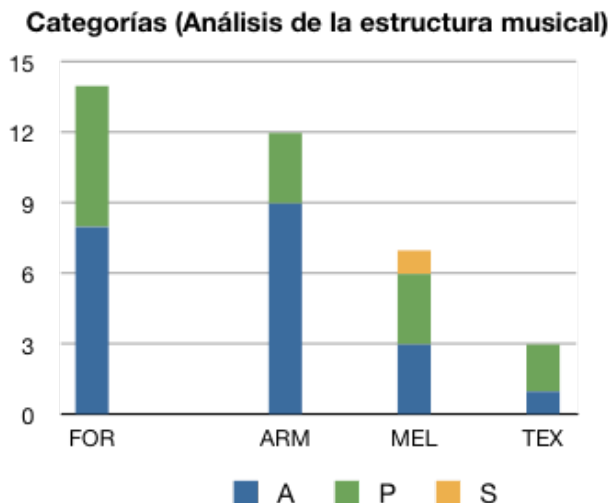
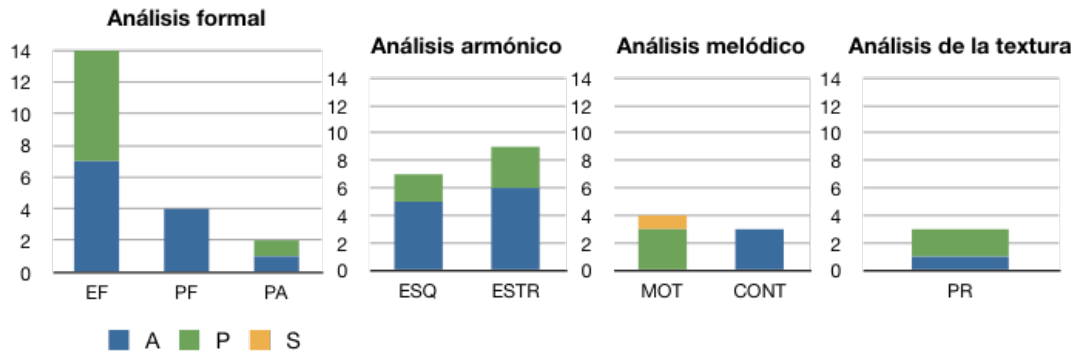


Gráfico 41: Categorías mencionadas en el bloque Análisis de la estructura musical (A: mencionado en la preparación y tutoría; B: mencionado en la presentación de la obra; S: mencionado en las sesiones de trabajo en grupo)

Observamos que los alumnos aplican aquí las técnicas más habituales en el análisis de la estructura musical, ya que el apartado más practicado es el análisis formal (82% de las memorias), con una incidencia también alta del análisis armónico (70%). El análisis melódico se observa en el 41% de las memorias, y el de la textura (la faceta de análisis de la estructura tradicionalmente menos desarrollada) en el 17%.

Estos resultados sugieren que los alumnos encuentran que el análisis de la forma es claramente el más significativo a la hora de una aplicación a su propia interpretación.



Análisis formal: EF (Esquema formal), PF (Patrón formal), PA (Anotaciones en partitura)
 Análisis armónico: ESQ (Esqueleto armónico), ESTR (Estructura armónica)
 Análisis melódico: MOT (Análisis motivico), CONT (Análisis contrapuntístico)
 Análisis de la textura: PR (Patrón rítmico).

Gráfico 42: Indicadores mencionados en cada una de las categorías del Análisis de la estructura musical. (A: mencionado en la preparación y tutoría; P: mencionado en la presentación de la obra; S: mencionado en las sesiones de trabajo en grupo)

En cuanto a indicadores de análisis formal, los alumnos han elaborado esquemas formales detallados (una herramienta en la que insistimos mucho en las clases de Análisis general) en una gran mayoría de los casos. Estos esquemas formales dan cuenta con gran detalle de los aspectos individuales de la forma en cada caso, según la metodología descrita en el Anexo I, cap. 3. El tratamiento de los patrones formales (es decir, de los esquemas teóricos tradiciones de formas musicales) es mucho más raro, lo que sugiere que los alumnos prestan más atención a las particularidades de la obra en particular frente a las características estilísticas generales. En dos casos se indica la forma a través de anotaciones informales sobre la partitura.

En cuando al análisis armónico vemos un cierto equilibrio entre la realización de esqueletos armónicos (herramienta necesaria sobre todo en texturas armónicas difíciles de definir y que presupone un alto grado de sofisticación técnica) y el análisis tradicional de estructuras armónicas, con una ligera preponderancia de éste último. Estas dos herramientas, si bien son de índole tradicional, suponen un paso más allá en complejidad con respecto al simple cifrado armónico.

En cuanto al análisis melódico se observa el análisis motivico en 4 casos y contrapuntístico en 3.

Bloque 2: Análisis del estilo y de los aspectos interpretativos

En la siguiente tabla mostramos qué categorías e indicadores de análisis del estilo se mencionan en las memorias en cada una de las fases de trabajo (A, P, S) y en total.

CAT	INDIC	A	P	S	TO	A	P	S	TO
CONTEXTO	Compositor	7	6	0	13	6	8	0	14
	Época	4	1	0	5				
	Genero / Estilo	4	6	2	12				
ASPECTOS INSTRUMENTALES	Caract. instrumento	0	3	1	4	0	6	1	7
	Recursos instrumentales	0	4	0	4				
ESTILOS INTERPRETATIVOS	Según Stenzl (1995)	2	0	0	2	2	0	0	2
FUENTES DE LA PARTITURA	Variantes editoriales	0	1	1	2	1	2	1	4
	Diferentes versiones	1	1	0	2				

Tabla 108: Categorías e indicadores mencionados en el parámetro Análisis del estilo y de las prácticas interpretativas (A: mencionado en la preparación y tutoría; P: mencionado en la presentación de la obra; S: mencionado en las sesiones de trabajo en grupo)

Categorías (Análisis del estilo y de las prácticas instrumentales)

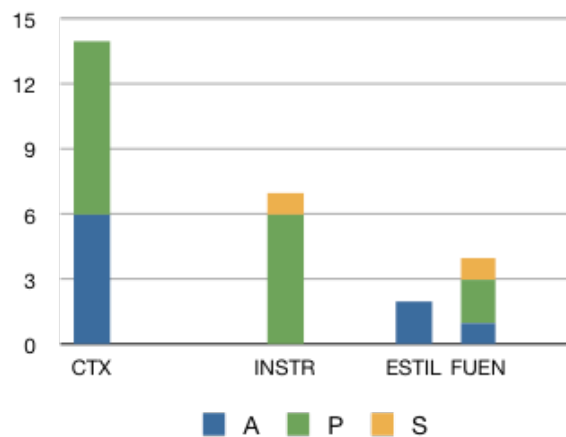
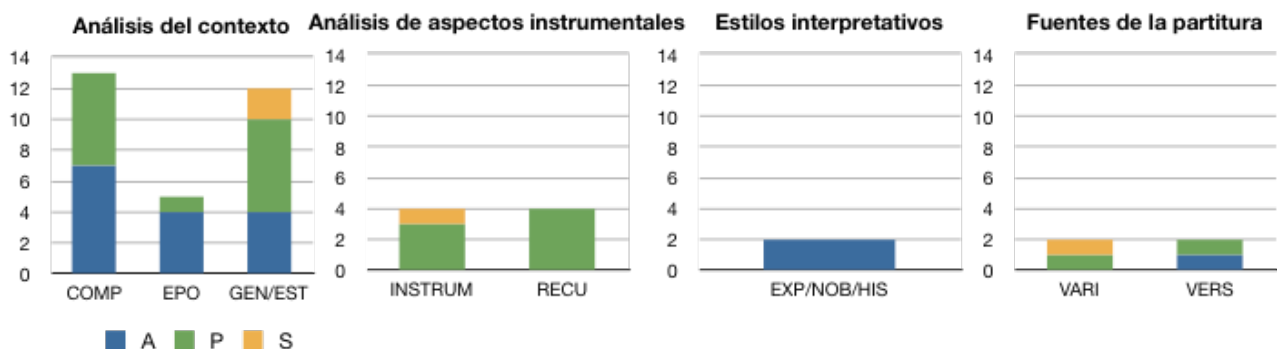


Gráfico 43: Categorías mencionadas en el parámetro Análisis del estilo (A: mencionado en la preparación y tutoría; P mencionado en la presentación de la obra; S: mencionado en las sesiones de trabajo en grupo)

El análisis estilístico está claramente dominado por aspectos del contexto de la obra (82%), mientras que en el 41% se observan aspectos instrumentales, en el 23% consideraciones sobre el origen de la fuente de la partitura (algo normalmente considerado sólo en el ámbito de la musicología, más que en el analítico), y en el 11% casos estudio de los estilos interpretativos.



Contexto: COMP (Compositor), EPO (Época), GEN/EST (Genero/estilo)
 Aspectos instrumentales: INSTRUM (Características del instrumento), (RECU) Recursos instrumentales especiales
 Estilos interpretativos: EXP/NOB/HIS (Expresivo/Neobjetivo/Historicista),
 Fuentes de la partitura VARI (Variantes entre las distintas ediciones), VERS (Origen de la versión o arreglo)

Gráfico 44: Indicadores mencionados en cada una de las categorías del bloque Análisis de la estructura musical. (A: mencionado en la preparación y tutoría; B: mencionado en la presentación de la obra; S: mencionado en las sesiones de trabajo en grupo)

Los datos por categorías indican sobre todo que los alumnos han hecho particular énfasis en el estudio del compositor en relación con la obra analizada (13 memorias) y en elemento del género y estilo (12 memorias), ámbitos éstos en los cuales se integran elementos propios de la musicología y la propia práctica interpretativa en la práctica analítica.

Bloque 3: Análisis del significado

En la siguiente tabla mostramos qué categorías e indicadores de análisis del significado se mencionan en las memorias en cada una de las fases de trabajo (A, P, S) y en total.

CAT	INDIC	A	P	S	TO	A	P	S	TO
SIGNIFICADO	Retórica barroca	0	0	1	1	1	2	2	5
	Tópicos	1	1	1	3				
	Elem. Programáticos	0	1	0	1				

Tabla 109: Categorías e indicadores mencionados en el parámetro Análisis del significado. (A: mencionado en la preparación y tutoría; P: mencionado en la presentación de la obra; S: mencionado en las sesiones de trabajo en grupo)

El análisis del significado es una de las facetas más novedosas y de corte más renovador del análisis musical, pero se observa más en el terreno de la investigación que en la docencia. Se observa su implantación en el 30% de las memorias, lo que indica que este bloque está modestamente implantado y puede considerarse un aspecto a desarrollar más en lo sucesivo. El indicador más practicado es el estudio de los tópicos, en 3 memorias.

Como resumen de estos tres primeros parámetros, podemos decir que las memorias reflejan variadas técnicas de análisis de la partitura que forma la base de su interpretación, si bien con un mayor énfasis en el análisis de la estructura (sobre todo la forma), y en cuestiones estilísticas.

Bloque 4: Análisis de grabaciones

En la siguiente tabla mostramos qué categorías e indicadores de análisis de grabaciones se mencionan en las memorias en cada una de las fases de trabajo (A, P, S) y en total.

CAT	INDIC	A	P	S	TO	A	P	S	TO
AUDICIÓN COMENTADA	Con partitura	0	4	0	4	0	8	0	8
	Sin partitura	0	4	0	4				
COMPARACIÓN DE VERSIONES	Audición versiones	2	2	0	4	2	2	4	8
	Audición de pasajes conflictivos	0	0	2	2				
	Obras relacionadas	0	0	2	2				

Tabla 110: Categorías e indicadores mencionados en el Análisis de grabaciones (A: mencionado en la preparación y tutoría; P: mencionado en la presentación de la obra; S: mencionado en las sesiones de trabajo en grupo)

Un aspecto muy novedoso de esta asignatura es el análisis de grabaciones, es decir, de la inclusión de las interpretaciones de otros (habitualmente artistas de renombre que pueden servir de modelo para construir la propia interpretación). Más allá de los datos presentados, queremos hacer notar que la utilización de estas grabaciones no limita en modo alguna el margen creativo propio, ya que se utilizan como ejemplificación de elementos concretos o para la comparación entre diferentes opciones, y no para copiar literalmente interpretaciones ajenas.

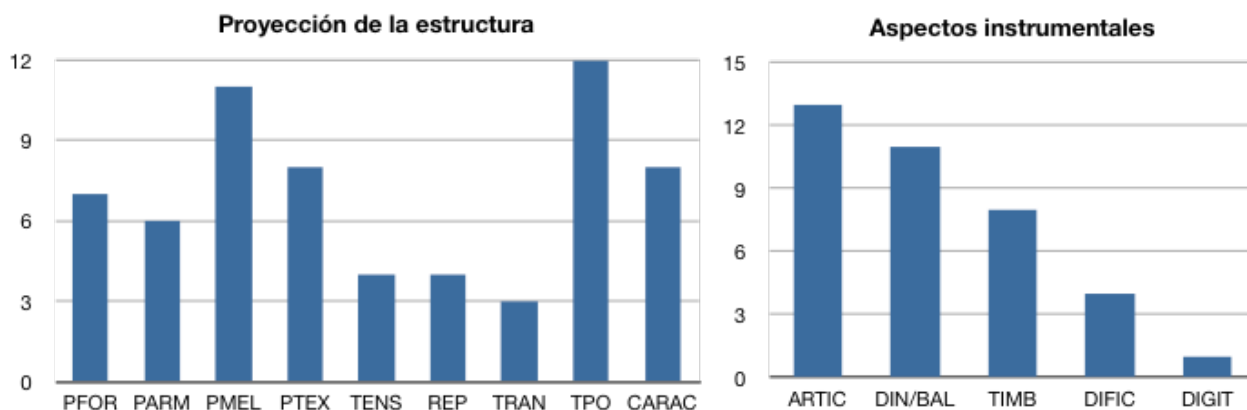
En el 82% de las memorias se menciona el uso de grabaciones, con un 50% en las que se ilustra la presentación con una audición de la obra, a fin de comentar particularidades interpretativas. En otro 50% (8 memorias) se utilizó la comparación de distintas versiones de la obra, en 4 de ellas para comparar distintas opciones interpretativas, en otras dos (ya en las sesiones de trabajo en grupo) se enfocó la audición en pasajes especialmente conflictivos, y en 2 más se escucharon obras relacionadas con la analizada (por ejemplo, la audición de la obra original de la que parte el arreglo interpretado).

Parámetro 5: Análisis de la interpretación

En la siguiente tabla mostramos qué categorías e indicadores de análisis de la interpretación se mencionan en las memorias en cada una de las fases de trabajo (A, P, S) y en total.

CAT	INDIC	A	P	S	TO	% (N=17)	A	P	S	TO
PROYECCIÓN DE LA ESTRUCTURA	Forma	0	0	7	7	41	0	0	15	15
	Armonía	0	0	6	6	35				
	Melodía	0	0	11	11	64				
	Textura	0	0	8	8	47				
	Tensión/ relajación	0	0	4	4	23				
	Repeticiones	0	0	4	4	23				
	Transiciones	0	0	3	3	18				
	Tiempo/Pulso/ Compás	0	0	12	12	70				
Carácter / Estilo	0	0	8	8	47					
ASPECTOS INTERPRETATIVOS INSTRUMENTALES	Articulación	0	0	13	13	76	0	0	16	16
	Dinámica/ Balance	0	0	11	11	64				
	Timbre	0	0	8	8	47				
	Dificultades técnica	0	0	4	4	23				
	Digitación	0	0	1	1	6				

Tabla 111: Categorías e indicadores mencionados en el Análisis de la interpretación (A: mencionado en la preparación y tutoría; P: mencionado en la presentación de la obra; S: mencionado en las sesiones de trabajo en grupo). También se indican los totales de cada indicador en términos porcentuales



PFOR: Proyección de la forma)
 PARM (Proyección de la armonía)
 PMEL (Proyección de la melodía)
 PTEX (Proyección de la textura)
 TENS (Procesos de tensión)
 REP (Tratamiento de las repeticiones)
 TRAN (Transiciones)
 TPO (Tempo/Pulso/Compás),
 CARAC (Carácter/estilo)

ARTIC: Articulación
 DIN/BAL: Dinámica/balance
 TIMB: Timbre
 DIFIC: dificultades técnicas
 DIGIT: digitación

Gráfico 45: Indicadores mencionadas en el parámetro Análisis de la interpretación:

Sin duda, es éste el aspecto más desarrollado y el que centró casi toda la atención en las sesiones de trabajo en grupo, en el 94% de las memorias (hay una excepción achacable a un defecto en la redacción de la memoria más que a que no se haya contemplado este tipo de trabajo).

La proyección de la estructura musical se realizó, como puede verse, repartida en múltiples indicadores, siendo los aspectos temporales (cuestiones de tempo, pulso y compás, en el 70% de las memorias y la proyección de elementos melódicos los más habitualmente trabajados (en el 64%). También se observan porcentajes entre el 30 y el 47% de memorias que tratan la proyección de otros aspectos del análisis tradicional de la estructura musical (forma, armonía y textura), así como de aspectos del carácter y estilo. En este punto, nos llamó la atención la aparición de la textura que, si bien es tradicionalmente poco desarrollado en el análisis general y se observa sólo en 3 casos en el análisis de la estructura musical, lo encontramos en el 47% de memorias. Otros aspectos observados en menor medida son el tratamiento de procesos de tensión, transiciones y repeticiones.

Los aspectos instrumentales formaron parte del análisis de la interpretación en medida similar a los de estructurales, con una mayor incidencia de la articulación instrumental (76%), dinámica y balance en el conjunto (64%) y aspectos del timbre (47%). El tratamiento de pasajes especialmente difíciles y la digitación se observan en menor medida.

Como resumen del parámetro de “análisis de la interpretación” queremos resaltar una vez más la cantidad y variedad de datos observados en las memorias, que revelan un trabajo variado y multidisciplinar, y muy adaptado a cada proyecto interpretativo en particular.

4.4.2.6. Desglose de datos según la variable “Nivel instrumental”

En la siguiente tabla mostramos, dentro de cada parámetro, qué categorías de análisis se mencionan en las memorias de cada uno de los tres grupos según la variable “nivel instrumental”

	A	M	B		A	M	B		A	M	B		A	M	B
FOR	0,6	0,83	1	CTX	1	0,67	0,83	SIGN	0,2	0,17	0,5	AUD/COM	0,6	0,33	0,5
ARM	1	0,5	0,67	INSTRUM	0,2	0,5	0,5	COMPAR	0,8	0,33	0,33	PEST	1	0,67	1
MEL	0,4	0,67	0,17	ESTILO	0	0,33	0	PINST	1	0,83	1				
TEXT	0,2	0	0,33	FUENTE	0	0,17	0,33								

Análisis de la estructura: FOR (Forma) ARM (Armonía) MEL (Melodía) TEXT (Textura)	Análisis del estilo: CTX (Contexto) INSTRUM (Aspectos instrumentales) ESTILO, FUENTE.	Análisis del Significado. SIGN Análisis de grabaciones: AUD/COM (Audición/ comentario) COMPAR (Comparación)	Análisis de la interpretación: PEST (Proyección de la estructura musical) PINST (Proyección de los aspectos instrumentales)
---	--	--	---

Tabla 112: Categorías mencionadas en cada parámetro según la variable “nivel instrumental” en terminos porcentuales (1=100%) (A: nivel alto; M: nivel medio; B: nivel bajo)

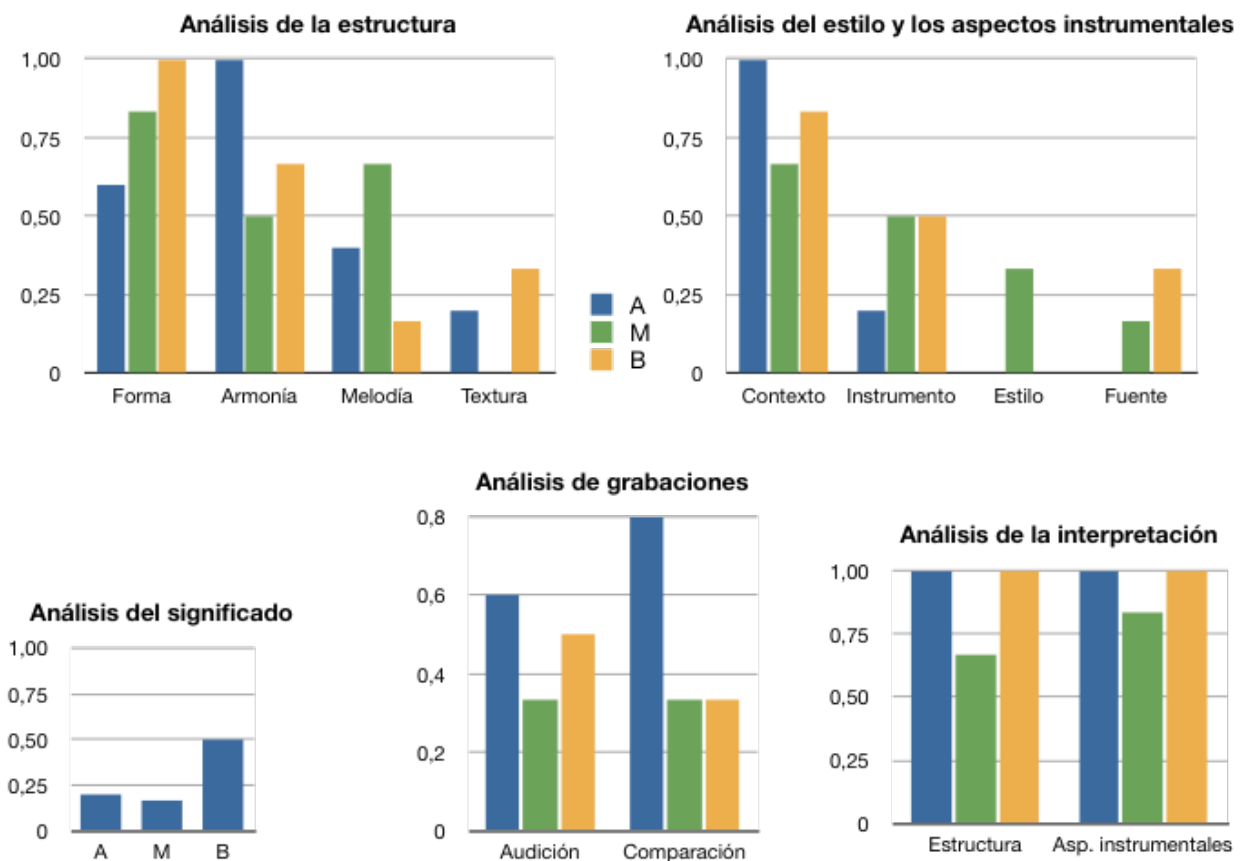


Gráfico 46: Categorías mencionadas en cada parámetro según la variable “nivel instrumental” en términos porcentuales (1=100%) (A: nivel alto; M: nivel medio; B: nivel bajo)

Los resultados no indican que el tipo de análisis realizado dependa claramente de esta variable. Por ejemplo, en el análisis de la estructura los de nivel bajo puntuaron más en Forma y Textura, pero los de nivel alto en Armonía en Melodía. Tampoco en el análisis del estilo se aprecia una tendencia uniforme. En el único apartado en que podría verse alguna

correspondencia entre los datos y el nivel instrumental sería en el de análisis de grabaciones, en el que los alumnos de mayor nivel instrumental utilizaron claramente más esta herramienta, sobre todo en cuanto a comparar diferentes versiones. Esto podría explicarse porque la mayor madurez en la interpretación de la obra les haya llevado a buscar diferentes versiones y soluciones a los problemas interpretativos. Los datos del análisis de la interpretación no son concluyentes, puesto que esta categoría se halla en prácticamente todas las memorias, hecha la salvedad del caso en el que este aspecto no se mencionó por error.

4.4.2.7. Datos según la variable “Nivel analítico”

Los datos son similares a los de la tabla anterior y, desde luego, no dejan adivinar ninguna tendencia según la cual los alumnos de mayor nivel analítico-musical utilicen técnicas de análisis distintas a sus compañeros de menor nivel.

	A	M	B		A	M	B		A	M	B		A	M	B
FOR	0,67	0,8	1	CTX	0,83	0,8	0,83	SIGN	0,17	0,4	0,33	AUD/COM	0,67	0,4	0,33
ARM	1	0,8	0,33	INSTRUM	0,33	0,6	0,5					COMPAR	0,5	0,6	0,33
MEL	0,33	0,2	0,67	ESTILO	0	0	0,33					PEST	1	1	0,67
TEXT	0,17	0,4	0	FUENTE	0,33	0,4	0					PINST	1	1	0,83

Análisis de la estructura: FOR (Forma) ARM (Armonía) MEL (Melodía) TEXT (Textura)	Análisis del estilo: CTX (Contexto) INSTRUM (Aspectos instrumentales) ESTILO, FUENTE.	Análisis del Significado: SIGN Análisis de grabaciones: AUD/COM (Audición/ comentario) COMPAR (Comparación)	Análisis de la interpretación: PEST (Proyección de la estructura musical) PINST (Proyección de los aspectos instrumentales)
---	--	--	---

Tabla 113: Categorías mencionadas en cada parámetro según la variable “nivel analítico-musical” en términos porcentuales (1=100%) (A: nivel alto; M: nivel medio; B: nivel bajo)

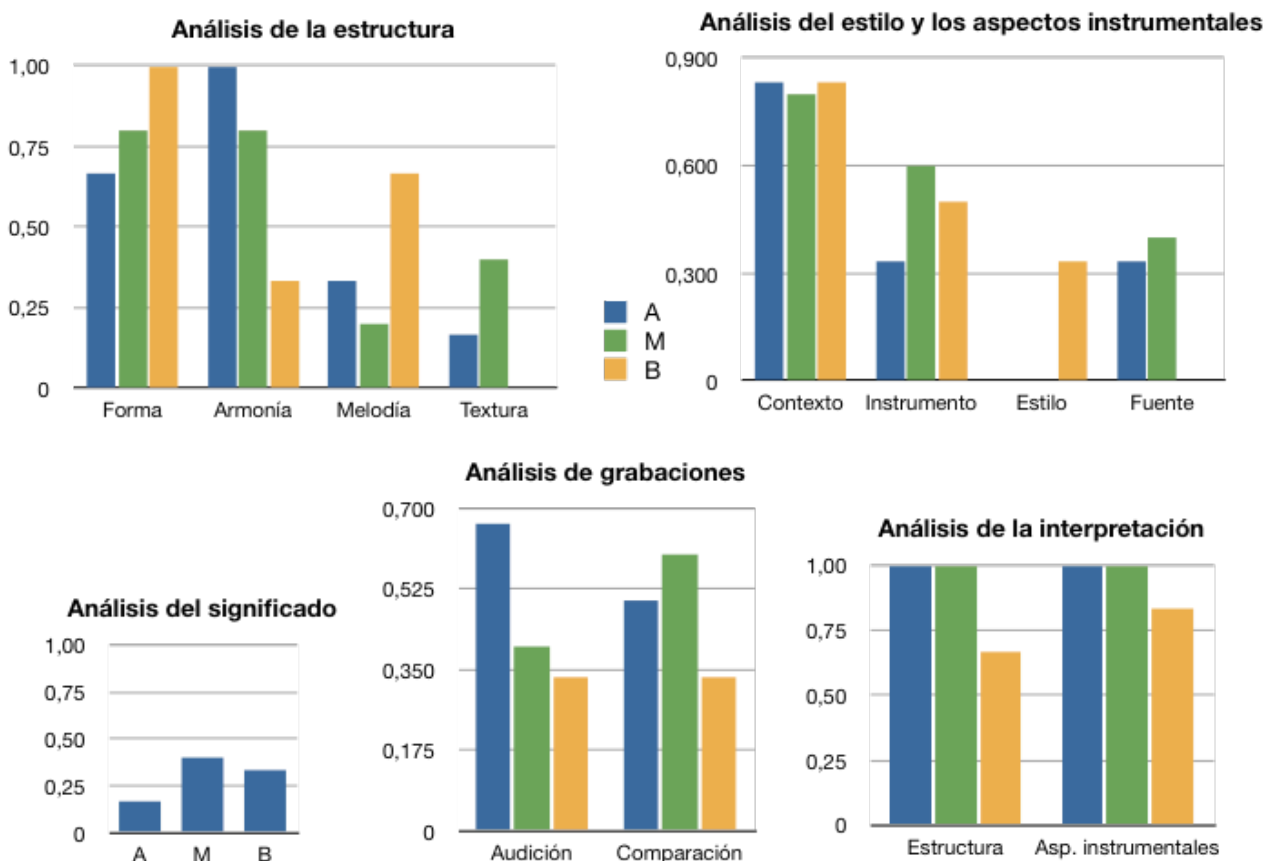


Gráfico 47: Categorías mencionadas en cada parámetro según la variable “nivel analítico-musical”. Análisis de la estructura, en términos porcentuales (1=100%) (A: nivel alto; M: nivel medio; B: nivel bajo)

Como resumen del examen de estas dos variables podemos concluir que todos los alumnos, independientemente de su nivel de dominio de las obras y del nivel analítico-musical, realizan tareas analíticas similares, si bien evidentemente el nivel de competencia de éstas podrá variar. En todo caso, los datos sugieren que la asignatura puede ser realizada por todo tipo de

alumnado, lo que coincide con las observaciones que hemos venido haciendo durante el tiempo de implantación del Análisis orientado a la interpretación.

4.4.3. Informe de la evaluación externa

El principio de triangulación de resultados nos sugirió la idea de buscar la opinión de un evaluador externo que accediese a toda la información relevante del proceso de análisis de la praxis en nuestra asignatura optativa. No resulta fácil encontrar evaluadores externos en el campo que nos ocupa por diferentes razones:

- relativa novedad en el campo de estudio dentro del contexto español
- falta de implantación de prácticas investigadoras en las enseñanzas musicales superiores en España
- exigencia de un trabajo activo de cierta envergadura por parte del evaluador que no puede ser reconocido a efectos oficiales por las actuales carencias en materia de autonomía administrativa y organizativa de los CCSSMEE

El perfil del evaluador debía ser el de un profesor con experiencia en el análisis y su didáctica, preferiblemente fuera del ámbito de los CCSSMEE y con experiencia investigadora contrastada, que se mostrase dispuesto a asumir la tarea.

El evaluador consultado es el Dr. Marcos Andrés Vierge, Profesor Titular del área de Música en la Universidad Pública de Navarra, adscrito al Departamento de Psicología y Pedagogía, que imparte la asignatura de análisis musical en la educación especializada en dicha Universidad. Es además Profesor Superior de Guitarra Clásica, licenciado en Historia del Arte y doctor en Musicología, y ha impartido Historia de la Música y Formas Musicales en Conservatorios Profesionales y Superiores. Entre sus líneas de investigación se cuenta en el análisis musical como herramienta fundamental para la educación.

En especial resultan especialmente relevantes para la presente investigación los siguientes artículos:

- “El análisis musical en educación especializada”, en *Actas de XXVI World Conference ISME, Sound Worlds To Discover..* Tenerife: ISME, (España), 2004, pp. 364
- [“Algunas cuestiones sobre enseñanza de análisis en conservatorios a partir del modelo etnomusicológico de Timothy Rice”](#), en *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, N.º. 42, 2005
- “Correlación entre el análisis textual y auditivo del Preludio BWV 998 de J.S. Bach. Nueva transcripción para guitarra clásica”. Edición a cargo de Favio Shifres. *I Jornadas de Educación Auditiva*. CEA Ediciones. Universidad Nacional de La Plata, (Argentina), 2005, pp. 81-93
- [“Perspectivas educativas en la relación del análisis con la práctica interpretativa: caso práctico”](#), publicado en *Quodlibet: revista de especialización musical*, N.º 38, 2007, págs. 27-51

A fin de que el evaluador tuviera acceso a toda la documentación necesaria, se le suministraron los siguientes documentos:

- Índice (provisional) de la tesis
- La implantación curricular del análisis musical en los Centros Superiores de Enseñanza Musical en España
- Metodología del análisis de Programaciones Didácticas del área de AM
- Resultado del análisis de Programaciones Didácticas del área de AM
- Diseño de propuestas metodológicas
- Metodología de análisis de las memorias realizadas por los alumnos
- Resultados del análisis de las memorias realizadas por los alumnos

- Anexo: Programación Didáctica de la asignatura optativa “Análisis orientado a la interpretación”

En los contactos mantenidos con el evaluador por correo electrónico y telefónicamente se le solicitada informe en el siguiente sentido:

- Informar sobre el proceso de “autoinvestigación realizado” y sobre los resultados de la experiencia de implantación de la optativa
- Informar sobre la propuesta de Modelo pedagógico para el Análisis orientado a la interpretación
- Sugerir datos complementarios que sería importante recabar de los alumnos aparte de lo reflejado en las memorias, y que pudiesen recogerse mediante encuestas o entrevistas

A continuación reproducimos el informe recibido:

“INFORME DE EVALUACIÓN SOBRE TESIS DE DANIEL ROCA, VINCULADO AL PUNTO ANÁLISIS DE LAS MEMORIAS DEL ANÁLISIS ORIENTADO A LA INTERPRETACIÓN.

En general, los aspectos reflejados en las memorias revelan cuestiones ampliamente tratadas en la teoría analítica y en la investigación sobre el análisis. Es el caso, por ejemplo, de que el conocimiento del plan general de la obra, la estructura, favorece la posesión de criterios de interpretación, o que la visión de la obra después del análisis, obligadamente es diferente. Este y otros aspectos reflejan que el trabajo empírico se asienta sobre un sólido conocimiento de los fundamentos teóricos del análisis musical, aspecto esencial para cualquier tipo de investigación y ello hay que valorarlo de manera muy positiva.

A partir de aquí se exponen algunas cuestiones que reflejan dudas sobre aspectos metodológicos, conceptuales o sobre parámetros que, quizá, hubieran podido tenerse en cuenta.

1.) Referido al punto, 3.4.2.2., sería interesante que los cuestionarios recogieran información sobre cuestiones como la siguientes: ¿cómo los estudiantes han comprobado que el análisis reduce tiempo de estudio, y o exactamente a qué parte del estudio instrumental se refiere?; o, ¿cómo ha sido comprobado que el análisis es una herramienta que potencia la emoción?

2.) Se echa en falta igualmente cómo se mide la dificultad técnica de ciertos pasajes. Ello facilitaría un mayor trabajo sobre la escritura idiomática de cada instrumento. Quizá, establecer unos paradigmas de dificultades técnicas vinculadas a instrumentos podría ser beneficioso para el trabajo. Como ejemplo, se pueden citar los siguientes rasgos: tocar en extremos agudos, cambios de posiciones o posiciones particulares, utilización de pedales, dobles escalas a gran velocidad, interpretar una línea melódica subyacente, etc. Es importante ser consciente de las características del instrumento propio, su registro cómodo y los extremos, el rango dinámico, la capacidad de realizar pasajes a gran velocidad, el carácter polifónico, con mayor o menor densidad, etc. Por ello, se podría indagar en recoger una mayor información sobre todos estos aspectos. A partir de la identificación de las dificultades, el docente debe mostrar estrategias que permitan dominar esos problemas. Dichas estrategias pueden consistir en meras acciones técnicas, como por ejemplo, tocar más lento, de manera repetida un pasaje de cierta dificultad; o pueden plantear acciones de análisis “cognitivo”, en el sentido de proponer lecturas distintas, como por ejemplo, cambiar ritmos, variar ligaduras o inventar ejercicios adecuados para solucionar un fragmento complicado. También puede haber estrategias de tipo físico que tengan que ver directamente con la producción del sonido en un momento determinado de la obra. Cabría preguntarse si una clase de análisis orientada a la interpretación no debiera tratar estos temas, siendo relegados a la propia clase de instrumento. O también, cabría preguntarse, con herramientas adecuadas, en qué medida se está trabajando en las clases de instrumento. Los cuestionarios podrían recabar información de este tipo.

3.) Referido al punto 3.4.2.4., aunque seguramente el dato está en otra parte del discurso, resulta llamativo el diagnóstico de que raramente se practica el análisis estilístico. Convendría aclarar muy bien los contextos académicos en los que se produce esta situación y cómo se ha llegado a esa conclusión. Los cuestionarios podrían recabar información sobre en qué otros contextos académicos reciben clases de análisis o se utiliza cierto tipo de análisis aplicado a diferentes materias. También, no queda muy claro cuál es exactamente la visión del concepto de Estilo (la diferencia con el de Lenguaje) y especialmente cómo se relaciona el análisis estilístico con el Contexto (otro término

que igualmente tiene muchos matices y mucha influencia en una visión de la Historia de la Recepción, línea de investigación que, desde luego, tendría mucha proyección desde la perspectiva de un análisis auditivo) y todo ello con la práctica interpretativa. Por ello, convendría matizar de qué referencias metodológicas se parten desde este enfoque. Así, no es lo mismo la contextualización de una obra para enmarcarla en un período estilístico, una tarea importante de la musicología histórica, que la correlación entre la estructura social y la estructura musical, una visión que procede de la Antropología y que ha tenido especiales repercusiones en estos últimos años. Por todo ello, podría ser interesante que los cuestionarios recogieran información sobre este asunto.

En el punto anterior, resulta igualmente extraño que se coloque en la misma situación el “Análisis de grabaciones” con, por ejemplo, el análisis de la estructura. De hecho, el bloque 4, parece más una exposición de los procedimientos utilizados que una lectura de datos propiamente musicales, y creo que eso se debe a que en realidad esos datos están en el bloque 5. Ello tiene que ver con el modelo que se plantea en 2.5.3., y aunque está claro que la asignatura es una implementación parcial del mismo, cabe mencionar algunas consideraciones sobre el modelo, que se realizarán al final de este informe.

4.) Respecto al análisis del significado, podría ser interesante tener en cuenta la diferencia que se plantea entre aquellas piezas musicales que son de concepción abstracta (aunque contengan tópicos musicales) y aquellas que contienen en su proceso compositivo, ideas extramusicales, por lo que los cuestionarios podrían tener en cuenta esta variable. Ello se relaciona con la siguiente consideración:

5.) ¿En qué medida observan que el Repertorio utilizado funciona como una “variable”?

ALGUNAS CUESTIONES SOBRE EL MODELO

Consideraciones preliminares

El análisis musical se hace siempre con alguna función, por lo tanto se convierte en una herramienta al servicio de distintas acciones que tienen que ver con el hecho musical. Así, el análisis puede orientarse a:

1.) la composición²¹⁶: por ejemplo, para comprender un sistema y componer con ese sistema. O para comprender cómo ha sido hecha una obra (proceso compositivo).

2.) La interpretación: para proyectar aspectos del análisis en la partitura; para que el conocimiento de la estructura permita una interpretación acorde con ella o por el contrario, subrayando aspectos más superficiales; para extraer de una obra aquellos rasgos relevantes que son absolutamente necesarios para la práctica de la interpretación²¹⁷; para comprender prácticas o escuelas interpretativas y como una interpretación se adapta a alguna de ellas; para comprender cómo el propio acto interpretativo supone un acontecimiento tan “dramático”, tan de puesta en escena que puede abrir nuevas posibilidades que tienen que ver con la improvisación, el estado psicológico del intérprete, etc²¹⁸.

3.) Para el acto de la escucha. Se pueden diferenciar aquellos análisis que pretenden ser una guía de aquellos otros que recogen cómo escuchan una música los oyentes.

4.) Para tener una visión crítica de la composición, entendiendo la crítica como un acto de reflexión estética, sólo posible a partir del conocimiento de la obra.

5.) Para contextualizar una obra en un tipo de lenguaje y estilo, y poder incluirla en una periodización histórica.

De todo ello, puede deducirse que el análisis puede ser útil en procesos de enseñanza musical, fomentando un aprendizaje constructivista, basado en la reflexión a partir del conocimiento. Sin embargo, no es tan claro que todos los contextos académicos necesiten aprender lo mismo, al menos con la misma profundidad.

²¹⁶ Esto no quiere decir que esta perspectiva sólo interese a los compositores sino que pone el acento en el acto compositivo.

²¹⁷ Quizá esto es lo que más se acerca al concepto de Análisis didáctico que las últimas oposiciones para profesores de instrumento, han planteado.

²¹⁸ Sin embargo, no creo que un estudio de cómo evoluciona un proceso de interpretación sea un acto analítico, sino una investigación empírica. Creo que a veces se confunden planificaciones o secuencias de procesos con actos analíticos. Por ejemplo, cómo planifica un profesor de instrumento sus clases tiene mucho que ver con una propuesta didáctica, pero no creo que eso sea propiamente un análisis didáctico; el análisis podrá aparecer en esa propuesta didáctica como herramienta de trabajo.

Una cosa parece tener consenso: siempre es necesario conocer la organización de la obra, los elementos y sus funciones. De hecho, puede decirse que esto es algo común a cualquier repertorio, en el sentido de que cualquier música está construida con una sistemática, con una organización, algo que precisamente convierte a las obras escritas de esa manera en un repertorio.

Una vez conocida la organización de la obra, el trabajo analítico puede orientarse a cualquiera de las perspectivas señaladas. Y una vez claro el objeto del análisis, el paso siguiente consiste en establecer los "sujetos" de análisis más adecuados para nuestro propósito.

En un tipo de repertorio como el de la música escrita occidental, no parece lógico rechazar la partitura. De hecho, como sucede con el lenguaje, la música escrita no sólo sirve para comunicar procesos musicales entre compositores e intérpretes, sino para comprender. A través del lenguaje escrito detenemos el tiempo y podemos estudiar con detalle algunos parámetros del lenguaje musical. Ello no implica la ausencia del sonido real, ni mucho menos, pero a priori, con el objetivo de comprender en primer lugar una organización de la obra, carece de sentido, rechazar la fuente escrita: la partitura.

¿CÓMO SE MANEJA UNA PARTITURA?

Existen tres niveles de procesamiento de las partituras musicales:

- 1.) La decodificación de los símbolos gráficos de las partituras, lo que implica la ejecución de los elementos explícitos a través de la técnica instrumental.
- 2.) La comprensión de conocimientos referidos a la sintáctica musical.
- 3.) Por último, la dotación a la interpretación de un sentido y significado propio, lo que dicho en otras palabras puede denominarse la creatividad y expresividad artística.

1- En el primer nivel, los signos de las partituras se refieren a cualidades del sonido, especialmente de altura y duración, aspectos que en la música tonal no ofrecen problemas, pero por ejemplo, en música antigua y contemporánea, es necesario que nos familiaricemos con diversos aspectos de notación.

Pero hay otro tipo de signos que se refieren a acciones que debe realizar el ejecutante. También estas acciones pueden ser objetivas, por ejemplo, hacer col legno con el arco, o acciones de valor relativo, por ejemplo, un crescendo, una cadencia de un concierto que se debe improvisar, un calderón, etc. **Para ello, el intérprete actúa desde el conocimiento de la estructura general de la obra** (por ejemplo, ¿cuánto dura un calderón puede depender del contexto en el que se sitúa) y también desde el conocimiento técnico del funcionamiento de los instrumentos, coro u orquesta para acercarse a parámetros de audibilidad de la partitura (un crescendo en toda la orquesta a la vez puede imposibilitar que se perciban todos los instrumentos debido a razones de acústica).

2- Esto nos lleva al segundo nivel de decodificación de las partituras: **los intérpretes aportan información a lo escrito en la partitura**²¹⁹. Por ejemplo, en ninguna partitura pone hasta dónde llega una frase o cómo se articula una frase por grupos de compases, o cómo es la estructura de la obra. Son los intérpretes quienes a partir del conocimiento del funcionamiento de una manera de escribir y de interpretar aportan lo que no está escrito en las partituras, en función de los lenguajes diversos. Por lo tanto, este segundo nivel requiere la adquisición de conocimientos conceptuales y procedimentales sobre sintáctica musical, estética, historia y estilo.

3- En el último de los niveles, digamos que la **vivencia de una obra** con la que convivimos muchas horas puede variar en función de la información que tengamos sobre ella, de las diferentes interpretaciones que hayamos escuchado, de las diferentes decisiones que hayamos tomado resolviendo problemas, etc. Es así como debe entenderse la vivencia espiritual y o la interpretación personal de la obra. Esta experiencia será diferente en función de las distintas lecturas y o análisis que hayamos hecho de la obra, las cuales modificarán inexorablemente nuestra percepción de las obras.

Hechas estas consideraciones preliminares, respecto al modelo 2, puedo decir lo siguiente.

En primer lugar, unas consideraciones sobre el concepto de Modelo y de Método. Lo primero a destacar es qué persigue un Modelo: creo que en este caso el modelo se orienta a una actitud diferente respecto de un acto musical como es el Análisis. Pero además, el modelo está dirigido a una Análisis para interpretar, por lo tanto, un tipo de análisis que favorezca la proyección del análisis

²¹⁹ Esta es la visión que el modelo 2 de Roca parece sugerir con el análisis de la partitura como texto o como guión

en la interpretación. ¿Cuáles son los “sujetos” de análisis que favorecen este ejercicio?: varios y además flexibles en el sentido de que se pueden utilizar a la vez, dirigidos a un mismo objetivo. Por otra parte, creo que conviene matizar la diferencia que existe entre un método, que constituye en sí mismo un proceso secuencial, una manera sistemática de proceder, y las herramientas de las que se sirve dicho método. O al menos habría que diferenciar aquellos métodos herméticos como el de Schenker de cuantos procedimientos analíticos queramos usar (el ejemplo de la reducción schenkeriana puede ser interesante, puesto que una cosa es el método de Schenker, que es una abstracción casi filosófica de una forma de ver la música, y otra la herramienta de la reducción, que puede ser utilizada sin hacer un análisis schenkeriano). En este sentido, no creo que se pueda comparar una grabación con un método como este. Una grabación es un sujeto de análisis que permite trabajar de una forma diferente que con una partitura; un programa informático es una herramienta para extraer datos de una grabación: ¿qué tipo de datos?: aquellos que podamos conseguir y aquellos que nos interesen para nuestro objeto de estudio.

El modelo plantea una división metodológica para hacer un análisis para interpretar que consiste en lo siguiente:

Análisis de la partitura (con audición):

Utilizada para observar la estructura musical, el estilo y las prácticas interpretativas²²⁰, y el análisis del significado, aunque no está claro en qué medida ello influye en el intérprete²²¹.

El Análisis de la interpretación se utiliza²²²: para las interpretaciones comerciales, la interpretación de los alumnos²²³, el estudio del proceso de construcción de la interpretación.

Por tanto, el modelo coloca dos niveles, pero algunos aspectos de ambos niveles pueden estar en los dos sitios. Algunos ejemplos son los siguientes:

Las interpretaciones comerciales sirven para estudiar las prácticas o escuelas interpretativas históricas.

Cómo se va construyendo la interpretación, depende de la vivencia de un estudiante con esa obra. Por ejemplo, el conocimiento del significado de la obra puede influir en sentirla de manera diferente, y por lo tanto, puede cambiar parte de la expresividad.

Puede estudiarse cómo una versión determinada subraya la estructura de una obra.

Pero sobre todo, no es semejante hacer un análisis para comprender la estructura musical, el estilo, etc., con hacer un análisis de una interpretación comercial, porque esta es una fuente comparable a la partitura que nos informa sobre esa música de otra manera. Por tanto, la fuente grabada también nos permite estudiar la organización, el estilo, etc. Creo que la justificación de que la dialéctica no consiste en Análisis de partitura/análisis de la interpretación, es que una partitura sirve como herramienta para comprender una interpretación, y una interpretación sirve para comprender una música escrita.

Por otra parte, el estudio de la interpretación de los alumnos y sobre todo del proceso de construcción, será un estudio sobre cómo se presentan y evolucionan determinados aspectos de la obra musical. Supone un acto de investigación en el aula de sumo interés, porque, por ejemplo, podría darnos pistas sobre qué influencia tiene que el estudiante adquiera unos conocimientos determinados, pero considero dudoso que, tal y como se presenta, sea un modelo analítico y creo que tiene mayor interés para el profesor que para los alumnos.

Resumiendo: para mí, la estructura musical, el estilo y una escuela interpretativa histórica son conceptos musicales abstractos que utilizamos para comprender la música. En cambio, las interpretaciones comerciales y la interpretación de los alumnos son “sujetos” de análisis. Por su parte, el estudio del proceso de construcción de la interpretación requiere de una metodología totalmente diferente.

²²⁰ Es extraño que una práctica interpretativa sólo se estudie con la partitura y grabación. Faltarían fuentes documentales que nos hablan de la práctica interpretativa histórica y herramientas informáticas que permiten estudiar con detalle las grabaciones. Además esto supone una metodología comparada.

²²¹ Puede tener que ver con la vivencia de la obra.

²²² El verbo utilizar implica que las grabaciones son una herramienta para estudiar, la historia de la interpretación, contemplada también en el análisis de la partitura.

²²³ Aunque creo que esto tiene que ver más con el estudio de la secuencia de un proceso que va cambiando (y por ello, es casi más un acto de investigación que de análisis). Para que sirva como método, tiene que estar precedido de una visión interpretativa supuestamente ideal, a partir de la cual, el estudiante observa como evoluciona hacia esa visión.

Por ello, creo que se trata de entender bien o quizá explicar mejor el funcionamiento de esos dos niveles del modelo 2.

Quizá verlo desde la perspectiva de la tripartición de Molino/Nattiez pueda ayudar:

Niveles poiético /neutro /estésico

Análisis del proceso interpretativo: estudio de la secuencia de cómo se va creando una interpretación (haría falta sistematizar qué cosas son fundamentales tener en cuenta). Algunas investigaciones empíricas se orientan en esta dirección.

Análisis de la interpretación (teniendo en cuenta que para comprender cómo es una interpretación partimos de algún conocimiento previo de la obra, lo mismo que sucede cuando abordamos el nivel neutro de Molino / Nattiez, puesto que sin unos conocimientos previos es inabordable). Para ello podemos utilizar diversos "sujetos" de análisis.

Análisis de la escucha (es el mismo que en Molino/Nattiez, salvo que nos refiramos a la escucha de la interpretación de uno mismo, algo que vincularía este nivel claramente con el primero.)"

A partir de este informe, queremos hacer las siguientes consideraciones

Consideraciones sobre los objetivos del informe

1. *Informar sobre el proceso de "autoinvestigación realizado" y sobre los resultados de la experiencia de implantación de la optativa.* En este aspecto el evaluador constata que "el trabajo empírico se asienta sobre un sólido conocimiento de los fundamentos teóricos del análisis musical, aspecto esencial para cualquier tipo de investigación y ello hay que valorarlo de manera muy positiva".
2. *Informar sobre la propuesta de Modelo pedagógico para el Análisis orientado a la interpretación.* Este es el aspecto en el que más se ha extendido el evaluador, y en el que sus observaciones son más provechosas, si bien no directamente para plantear modificaciones o recogida de datos complementarios a nuestra investigación, si para propiciar una fecunda reconsideración de dicho Modelo, que, como ya indicamos en REF constituye una herramienta práctica de trabajo exploratorio y por tanto sujeto a reflexión, contraste y desarrollo posterior. Y ello es aún más notorio en cuanto que el informe parte de un punto de partida muy afín al nuestro, que podemos resumir en lo siguiente:
 - El análisis siempre se hace con alguna función y por lo tanto puede tener distintas orientaciones (se citan a la composición, la interpretación, la escucha, la visión crítica y la contextualización). Nuestras propuestas pretender extender al marco tradicional, más bien enfocado al primero y al último, a la interpretación y a la escucha respectivamente
 - Por lo tanto el análisis puede ser útil en proceso educativos dentro de un aprendizaje constructivista. Sin embargo, diferentes contextos tienen necesidades diferentes, algo que precisamente está en la misma raíz en nuestro Modelo, ya que se entiende que el contexto de formación de instrumentistas y profesores de instrumento requiere de un punto de vista esencialmente distintos del tradicional orientado a los compositores
 - Parece haber consenso en que siempre es necesario conocer la organización de la obra, aspecto precisamente recogido en el punto inicial de nuestro modelo, y que es el nexo de unión entre éste y el *Modelo de análisis de partituras*.
 - No cabe rechazar la partitura como fuente de datos, al menos en nuestra tradición, y ello en tres *niveles de procesamiento*
 - La decodificación de los símbolos gráficos, desde el conocimiento de la estructura general de la obra
 - la comprensión de conocimientos sintácticos, aportando información a lo escrito

- la dotación a la interpretación de un sentido y significado propio (creatividad y expresividad artística)

Entrando ya de lleno en el modelo, encontramos varias observaciones muy interesantes, que requieren tratar de *explicar mejor el funcionamiento de los niveles del modelo 2*:

- En cuanto al estudio de las prácticas interpretativas, se echa de menos en una nota a pie de página que incluyamos *fuentes documentales que nos hablen de la práctica interpretativa histórica*. Esta es una carencia que reconocemos y que es necesario tener en cuenta. De hecho, es un aspecto en el que hemos incidido en los últimos años en nuestra práctica docente. No obstante, a este respecto constituye un serio problema de conformación heterogénea de grupos de la asignatura, puesto que una gran parte de estas fuentes son específicas de un instrumento o familia instrumental en concreto²²⁴. En nuestro caso intentamos cubrir esta necesidad por dos vías:
 - la inclusión de más fuentes de interpretación histórica, o de fuentes de estudios historicistas
 - la exposición individual por parte de los alumnos de cuestiones técnicas, interpretativas o estilísticas de su instrumento.
- En cuanto al estudio de la interpretación de los alumnos, también a pie de página se duda de si esto es más un acto de investigación que de análisis, y se dice que *para que sirva como método, debe estar precedido de una visión interpretativo supuestamente ideal, a partir de la cual, el estudiante observa como evoluciona hacia esa visión*. En primer lugar, reconocemos que en el proceso que seguimos se mezcla el “análisis” en sentido estricto con la experiencia artística. Pero esto es algo que nos parece deseable. La noción de interpretación como “acercamiento a un ideal” como se expresa en REF, forma parte del concepto romántico de interpretación, y nosotros desarrollamos nuestra práctica desde una perspectiva más abierta. Si esto significa que parte de la actividad realizada cae fuera del terreno del análisis y se desplaza más bien al de interpretación (en la línea de la “intuición instruida” de Rink), esto nos parece preferible a mantenernos en la búsqueda de un ideal.
- Se señala como algunos aspectos de los dos niveles del modelo (análisis de la partitura - análisis de la interpretación) pueden estar en los dos sitios. Esto sorprende al evaluador, que arguye que la dialéctica no consiste en estos dos niveles. Esto es cierto, y la propia concepción visual del modelo pretende reflejar una cierta “porosidad” de sus componentes que permite la intercomunicación, por así decirlo, “por ósmosis”, como los aspectos que señala del informe. Por lo tanto (y esto es algo que incorporamos a nuestra explicación del modelo), ambos niveles no deben consistirse como dialécticos, sino como dos maneras de mirar, dos puntos de vista diferentes sobre el hecho musical.
- Se plantea una objeción a la división del proceso pedagógico en Análisis de la partitura - Análisis de la interpretación, con el argumento de que ésta última *es una fuente comparable a la partitura que nos informa sobre esa música de otra manera*. Determinados aspectos que figuran en el análisis de la partitura (estructura, estilo, etc.) son igualmente estudiables mediante una interpretación. Esto es cierto, y a este respecto sólo cabe señalar que los dos bloques del Modelo son, o pueden ser,

²²⁴ Y ello no sólo porque los condicionantes técnicos son diferentes, sino porque también lo es la historia y tradición interpretativa de cada instrumento. Por ejemplo, para cuerdas y teclado es primordial el contacto con fuentes a partir del barroco, así como en la guitarra, pero es ésta el estudio de la tablatura es esenciaSin. Sin embargo, en instrumentos como el saxofón o la percusión estas fuentes no existen porque no existía el instrumento, al menos como lo conocemos hoy.

procedimientos analíticos autosuficientes, aunque la combinación de ambos es potencialmente mucho más rico en conexiones y significados. Es posible que quepa replantear la subdivisión de cada uno de ellos. El análisis de la partitura lo dividimos en estructura, estilo y significado, o sea aspectos diferentes de la comprensión de la obra musical, mientras que el segundo lo dividimos en grabaciones comerciales, interpretación de los alumnos, proceso de construcción de la interpretación, que es más bien una clasificación procedimental.

- Las reservas sobre el estudio del proceso de construcción de la interpretación creemos que son justificadas y sólo podemos decir que está incluido el modelo, ya que, como hemos desarrollado en el marco metodológico, es ésta una faceta del análisis de interpretaciones que supera conceptualmente al modelo inicial de análisis de un soporte fijo, y creemos que esto debe ser tenido en cuenta. No obstante, no hemos incluido este aspecto en la propuesta didáctica concreta de la asignatura optativa, puesto que es un proceso investigador a gran escala poco compatible con los condicionantes de la asignatura.

3. *Sugerir datos complementarios que sería importante recabar de los alumnos aparte de lo reflejado en las memorias, y que pudiesen recogerse mediante encuestas o entrevistas.* La petición de sugerencias en este sentido pretendía dar pie a una recogida de datos complementarios a las memorias, en el caso de que el informe evaluador así lo sugiriese. Sin embargo, las observaciones del evaluador se refieren a aspectos puntuales recogidas en comentarios particulares recogidos en el análisis de las memorias, que no son generalizables. Estos aspectos son que el AOI reduce tiempo de estudio y potencia la emoción, así como en qué medida el AOI permite solucionar problemas técnicos de ciertos pasajes, o como se expresa en el informe “cómo se mide la dificultad técnica”. Son verdaderamente cuestiones importantes que merecerían un estudio posterior, fuera del ámbito de la presente investigación. El evaluador apunta una posible metodología, que consistiría en

- establecer unos paradigmas de dificultades
- mostrar estrategias para dominar estos problemas

Consideraciones más allá de los objetivos del informe

La mayor parte del informe lo dedica el evaluador a una interesante y provechosa reflexión a partir de la investigación planteada. Expondremos estas cuestiones en el orden expuesto en el mismo, puesto que el comentario de las mismas arroja luz sobre la naturaleza de nuestra investigación

- Cabe preguntarse si determinadas cuestiones serían más propias de una clase de AOI o de instrumento (por ejemplo, tratamiento de cuestiones técnicas): efectivamente, esta es una cuestión esencial. La propuesta piloto de la optativa pretendía servir de banco de pruebas para ver, precisamente, si el enfoque analítico podría complementar al puramente técnico para el tratamiento de las dificultades. El hecho de que algunos alumnos así lo encuentren sugiere que merece la pena seguir insistiendo en esta vía.
- Al evaluador le sorprende la afirmación de que “raramente se practica el análisis estilístico”. Para aclarar el contexto académico debemos acudir a los datos de nuestra investigación previa que así lo indican, al menos para el contexto del área de AM en CCSSMEE. En todo caso las consideraciones del evaluador en torno a la compleja noción de estilo (desarrollada en el marco teórico [REF](#)), son del máximo interés.
- En cuanto al análisis del significado, se apunta la “diferencia entre piezas musicales de consideración abstracta y las que contienen ideas extramusicales”.

Siendo cierto que es un aspecto a tener en cuenta, debemos señalar que, como el propio evaluador señala, el concepto de “tópico” es aplicable a ambas, y que las principales corrientes de análisis de significado (ver REF) se ocupan muy especialmente de aplicar el concepto de tópico precisamente a músicas “absolutas”.

- Se realizan consideraciones sobre los conceptos de Modelo y de Método. Efectivamente nuestro “modelo” sólo pretende ser un marco conceptual flexible que permita establecer un punto de vista frente a la enseñanza del AOI netamente diferente del análisis tradicional de partituras. A partir de ahí procedería extraer muchas estrategias metodológicas diferentes, de las cuales la propuesta de asignatura optativa que constituye nuestro sujeto de investigación es sólo un ejemplo adaptado a unos condiciones físicos, temporales y organizativos particulares. Dicha metodología se ajusta con flexibilidad al modelo.
- La propuesta final del informe de utilizar la tripartición de Molino/Nattiez al estudio de la interpretación creemos que puede resultar de gran interés para la aplicación del Modelo propuesto. Esta tripartición se ha aplicado al estudio de la obra, y su aplicación al proceso interpretativo puede ser muy interesante. La tripartición se formularía como sigue:
 - Nivel poiético: Análisis del proceso interpretativo. Estudio de la secuencia de cómo se va creando una interpretación
 - Nivel neutro: Análisis de la interpretación (teniendo en cuenta que para comprender cómo es una interpretación partimos de algún conocimiento previo de la obra).
 - Nivel estésico: Análisis de la escucha

Conclusiones

5. Conclusiones

Dividimos las conclusiones en cuatro apartados:

- Conclusiones en cuanto a los objetivos e hipótesis de la investigación
- Conclusiones en cuanto a la metodología utilizada
- Aplicación de los resultados y propuesta de nuevas investigaciones

5.1. En cuanto a los objetivos e hipótesis de la investigación

Objetivo 1 (ver 3.1) e Hipótesis 1 (ver 3.2)

La muestra analizada, en cuanto a las Programaciones Didácticas y a las encuestas a profesores del área del AM, es significativa y en general muestra un uso escaso de herramientas renovadoras, si bien algo mayor de lo que creímos en un principio. Este uso es sensiblemente mayor en las asignaturas optativas, que por lo general presentan un carácter más experimental.

Concreción según los parámetros de renovación definidos en la Hipótesis 1:

Parámetro 1a. Análisis orientado al intérprete:

En las PD se observa una implantación muy escasa (índice de coherencia 0,17), y centrado sobre todo en las asignaturas optativas (0,36). La encuesta a profesores muestra que la actividad de análisis de interpretaciones es considerada en penúltimo lugar de importancia, y es a la que se dedica menos tiempo entre todas las actividades consultadas, frente a las tareas relacionadas con el análisis de partituras. En el caso de los 6 profesores que imparten Análisis General por separado a intérpretes, si bien la mitad de ellos dice usar ocasionalmente el repertorio de los alumnos, casi todos ellos realizan análisis tradicional y en ningún caso afirman analizar interpretaciones. Por otro lado, apenas en un caso aislado se detectan texto relacionado con el análisis orientado al intérprete en las bibliografías recomendadas. El análisis específicamente orientado al intérprete se detecta únicamente en la optativa específicamente dedicada a ello.

Parámetro 1b. Análisis orientado al oyente:

Prácticamente inapreciable, tanto en las PD (índice 0,04) como en las encuestas.

Parámetro 2. Metodologías renovadoras de AM:

Es el parámetro más mencionado, con un índice de coherencia de 0,44 en las PD, concentrado sobre todo en la inclusión de técnicas de síntesis analítica en el apartado de contenidos. Muy notable implantación en las optativas (0,71), pero menor en Análisis de la Música Contemporánea (0,24). Las encuestas a los 20 profesores de la asignatura de Análisis General muestran que todos ellos utilizan las técnicas tradicionales de análisis formal, de cifrado armónico (con preferencia por el cifrado de grados en 15 de los 20 casos estudiados) y análisis melódico (en 12 de los 20 casos).

La metodología renovadora más habitual es la síntesis analítica, que un 65% de profesores dice utilizar con una frecuencia media o alta frente a un 30% que no lo utiliza nunca. No obstante, al pedir concreción a este respecto, sólo un 6 de los profesores aclara el enfoque utilizado, y el resto de respuestas plantea dudas sobre el resultado anteriormente mencionado. Al preguntar por el uso de "otras metodologías", 5 respuestas parecen apuntar al uno de metodologías renovadoras, sin concretar en ningún caso.

En las respuestas de los 12 profesores que proporcionan bibliografía se encuentran, de hecho, un número mayor de libros de corte renovador que tradicional, si bien con una gran dependencia de los textos publicados en castellano.

Parámetro 3. Tratamiento específico en función de las especialidades de los alumnos:

Se observa una implantación moderada en las PD (índice 0,25), sobre todo en la forma de que la misma asignatura se imparte con repertorio específico a diferentes tipos de alumnos, y sobre todo en Análisis para Musicología (0,67) y Música Contemporánea (0,32).

Sobre esta última asignatura las respuestas a la encuesta a los profesores muestran que, en general se entiende que las técnicas tradicionales siguen siendo aplicables, y que las técnicas

específicas muestran un énfasis muy claro (70% de las respuestas) en las herramientas relacionadas con el análisis de alturas en obras atonales (análisis serial o de set theory).

Parámetro 4. Metodología explícita de análisis:

Las programaciones muy raramente contienen menciones a metodología explícita (índice de coherencia de 0,11), a excepción sobre todo de las asignaturas optativas (0,43).

En las encuestas hay resultados contradictorios. Por un lado la práctica totalidad de los profesores de Análisis General y Análisis de la Música Contemporánea dicen proporcionar directrices específicas en cuanto a metodología analítica, mayoritariamente a través de materiales propios, pero sin embargo sólo 3 de ellos incluyen estos materiales en la bibliografía de consulta. Estimamos que una indagación más profunda en estos materiales proporcionaría información más concluyente. Por otro lado, el criterio cronológico o de género son criterios más importantes para determinar la secuenciación de la asignatura (2,77 y 2,53 de promedio sobre 4 en Análisis General) frente al metodológico (2,35 de promedio) y casi todos los profesores afirma proporcionar directrices para que los alumnos realicen los trabajos individuales de análisis. Finalmente, en las 14 bibliografías recomendadas sólo hay 10 menciones a libros en los que la metodología analítica es el enfoque básico.

Parámetro 5. Análisis auditivo:

En las PD se observa una implantación moderada (índice de coherencia 0,21), sobre todo a través del reconocimiento auditivo sin partitura.

Las encuestas muestran que, si bien la audición es en sí un recurso muy utilizado por casi todos los profesores de ANL y ANL-CONT, sólo 1 profesor de 20, y ninguno de 15 en Análisis de la Música Contemporánea dice hacer análisis sin partitura (es decir, análisis auditivo en el sentido de nuestra propuesta didáctica). El uso de la audición es mayoritariamente como ilustración sonora (80% de los profesores), con un 50% dice hacer análisis auditivo, pero con partitura.

En función de los parámetros constatados se confirma la hipótesis 1: **El estudio de las Programaciones Didácticas y de la opinión de los profesores del área de AM muestra una escasa implantación de las nuevas herramientas renovadoras de AM**

Objetivo 2 (ver 3.1):

La definición de los dos modelos didácticos renovadores representa una contribución significativa a la didáctica del AM, puesto que no constituyen un sistema personal de análisis, sino que suponen dos maneras de plantear la enseñanza del análisis que podrían ser implementadas a través de diversos sistemas analíticos y metodologías.

El núcleo de estos modelos didácticos es la **reflexión sobre la docencia** del AM independientemente de la tarea analítica en sí, lo que sitúa como objetivo primordial del área al análisis autónomo de los alumnos, y no a la transmisión de conocimientos técnicos sobre lenguajes musicales.

Objetivo 3 (ver 3.1) e Hipótesis 2 (ver 3.2)

La primera propuesta concreta de renovación metodológica se centra en el análisis auditivo definido como el **análisis que se realiza sin partitura y se basa en el reconocimiento auditivo de materiales analíticamente relevantes en una actividad pedagógica grupal**. Hemos diseñado el proceso didáctico completo de esta actividad, que puede integrarse en otras asignaturas o configurar una materia por si sola, y hemos evaluado la propuesta a través

de una recogida de datos realizada antes y después de la impartición en un curso monográfico (6 horas de adiestramiento por grupo) en el Conservatorio de Monopoli (Italia).

Los datos muestran mejoras sustanciales en reconocimiento auditivo a través de la metodología empleada (variable independiente) en una muestra que consideramos significativa, con 87 sujetos en total, 43 de los cuales pertenecen al grupo representativo (asistieron a todas las sesiones y participaron en la recogida de datos inicial y final). La relativamente baja homogeneidad de los resultados (observada en una desviación estándar apreciable en general en los resultados) se explica por la escasa duración del curso realizado a alumnos con poco o ningún contacto previo con el desarrollo sistemático de las capacidades medidas. La desviación estándar tiene a crecer en los datos finales respecto a los iniciales, lo que indica que unos alumnos avanzan más en el reconocimiento que otros, frente a unos valores iniciales más homogéneos.

Variable 1: Reconocimiento de relaciones.

En el grupo representativo, un 76% de los sujetos presentó más de 2 puntos de mejora en el reconocimiento de relaciones dentro de la *rating scale* utilizado (0-6) en esta variable. En especial se observa esta mejoría en el método de representación analítica, con un 74% de sujetos que utilizan un método de representación más sofisticado en el test final.

Variable 2: Reconocimiento de forma

Mejoría aún más significativa, en especial en los alumnos más experimentados., con 2,7 puntos de media de mejoría en el grupo representativo. Más del 75% de los sujetos registran mejoría y en un 44% ésta es de más de cuatro puntos (*rating scale* de 0-6).

En el grupo representativo se observan mejoría en el reconocimiento de niveles analíticos (37% de los sujetos), reconocimiento de funciones formales (35%), y sobre todo en la agrupación de elementos (62%).

Variable 3: Reconocimiento de la armonía

En los datos iniciales prácticamente no se registra ningún dato de reconocimiento armónico, mientras que en los finales hay una clara mejoría en más de la mitad de los sujetos, sobre todo en los alumnos más experimentados, con 2,3 puntos de media mejoría en el grupo representativo, con un 55% de sujetos en los que se observa más de 3 puntos de mejoría. Se mejoró sobre todo en el reconocimiento auditivo de las cadencias, en más de la mitad de los sujetos.

Variable 4: Reconocimiento del carácter y la textura

Este no fue un objetivo principal en el curso sobre el que se realizó el estudio y la mejoría fue más modesta. Los resultados sugieren que el concepto de carácter, que podría parecer de los más inmediatos y evidentes, es más complejo de lo que se piensa.

Estos datos confirman en su práctica totalidad la Hipótesis 3: **La propuesta renovadora sobre el análisis auditivo mejora las competencias en reconocimiento auditivo.**

Objetivo 4 (ver 3.1) e Hipótesis 3 (ver 3.2):

La segunda propuesta de renovación se plasma en una asignatura optativa ofertada por el CSMC que ha constituido un campo de pruebas ideal para nuestras ideas. El centro de esta propuesta es **enfocar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la experiencia directa y significativa con el propio repertorio de los alumnos, con un acercamiento interdisciplinar y usando diversas metodologías**, siempre dentro de los condicionantes que supone el contexto educativo en el que se inserta. Creemos que esta experiencia es muy

novedosa y que refuerza la motivación de los alumnos. Las conclusiones de la evaluación de dicha propuesta se pueden encontrar en las conclusiones sobre las hipótesis.

Se estudió el tipo de análisis realizado por los alumnos en la asignatura optativa “Análisis orientado a la interpretación” a partir de las memorias realizados por esto según la metodología descrita (variable independiente).

Todos los alumnos mencionan al menos tres de los 5 bloques estudiados (análisis de la estructura, análisis del estilo y análisis de la interpretación). El 82% además menciona el análisis de grabaciones. Se observa un espectro más amplio de visiones analíticas que en los datos que describen la práctica en el área.

En particular, el análisis de la interpretación se concentra en las sesiones prácticas de trabajo en grupo, verdadero núcleo de la innovación en la asignatura

Bloque 1: Análisis de la estructura musical

Se utilizan de manera generalizada las técnicas principales de análisis formal que figuran en la metodología de análisis expuesta en 3.4.2, que suponen una actualización y ampliación de las tradicionales, en particular la realización de esquemas formales (82% de las memorias) y la elaboración de esqueletos armónicos y estructuras armónicas(70%).

Bloque 2: Estilo y aspectos instrumentales:

Este bloque está implantado de manera generalizada en lo que se refiere a aspectos del contexto (82%) que integran una visión musicológica en el análisis. Otros parámetros, como los aspectos instrumentales (41%) muestran la atención complementaria a aspectos no habituales en las asignaturas de AM.

Bloque 3: Análisis del significado:

Se observan en el 30% de las memorias, una implantación modesta pero significativa teniendo en cuenta que esta faceta renovadora de AM está más desarrollada en la investigación que en la docencia del AM, por lo consideramos que éste es un aspecto a desarrollar.

Bloque 4: Análisis de grabaciones

Es utilizado en el 82% de los casos, tanto en la presentación de la obra (en un 50% de memorias) como en el trabajo en grupo (en otro 50%).

Bloque 5: Análisis de la interpretación

Es un aspecto muy desarrollado y la verdadera “piedra de toque” de la asignatura (94% de las memorias), sobre todo en la proyección a la interpretación de aspectos temporales (70%) y elementos melódicos (64%) en los aspectos instrumentales de articulación, dinámica y timbre (aspectos instrumentales). Los datos muestran un trabajo variado e interdisciplinar, y adaptado a cada proyecto interpretativo.

Estos datos confirman la Hipótesis 3: **La propuesta renovadora de AOI propicia una visión más amplia del repertorio analizado para los intérpretes, incorporando varias dimensiones analíticas, frente a la práctica tradicional centrada en el análisis de la estructura musical**

Hipótesis 4 (v. 3.2):

En cuanto al nivel de destreza instrumental de los alumnos (variable dependiente 1), los resultados no indican que haya una relación directa entre nivel instrumental y tipo de análisis realizado.

En cuanto al nivel previo de formación en AM de los alumnos (variable dependiente 2), los datos tampoco muestran diferencias en el uso de metodologías en función de esta variable. Esto sugiere que la asignatura puede ser aplicada independientemente del nivel instrumental e incluso de la experiencia previa y nivel analítico de los alumnos.

Por lo tanto, estos datos confirman la Hipótesis 4: **Dicha propuesta puede ser implantada en el alumnado, independientemente de su nivel instrumental o analítico**

5.2. En cuanto a la metodología utilizada

La presente tesis se interna en un terreno muy poco explorado, tanto en España como en otros países. Si bien la metodología de AM es cada vez más estudiada y de una manera más interdisciplinaria, son muy ratos los acercamientos a su docencia, sobre todo a través de estudios del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, nuestra tesis presenta en este aspecto un carácter exploratorio, haciéndose necesario tanto el uso de herramientas descriptivas como de estudios estadísticos, y finalmente de herramientas de investigación-acción. Esto conlleva una considerable complejidad en el proceso.

En primer lugar, la primera fase de la investigación ha intentado descubrir el uso de herramientas renovadoras en la enseñanza del AM en los CCSSMMEE. Toda investigación sobre la realidad de las aulas a nivel general entraña grandes dificultades. Las herramientas que hemos utilizado (estudio de Programaciones Didácticas y encuesta a los profesores) distan de poder trazar una radiografía fidedigna de las metodologías y filosofía educativas utilizadas. Sin embargo, han sido suficientes para nuestro propósito, que era ver si los parámetros en los que hemos concretado la renovación pedagógica en el área se mencionan de manera coherente. No hubiéramos podido extraer conclusiones de una nuestra tan heterogénea si no hubiéramos definido previamente los parámetros de renovación pedagógica, y confeccionado las *rating scales* correspondientes. De esta manera, aunque no podamos saber cómo se desarrolla la asignatura en cada aula, sí podemos inferir que los parámetros con los que definimos la renovación metodológica en el área no forman parte comúnmente de la enseñanza en el área, a excepción del uso de algunos métodos analíticos renovadores. Por lo tanto consideramos que la metodología empleada ha sido suficiente en este aspecto, y que los datos obtenidos avalan el potencial interés de la formulación de nuestras propuestas (y de otras posibles). Esto no oculta el hecho de que aún quedaría mucho por explorar en cuanto a la realidad de la docencia del AM en las aulas. En particular, creemos necesario aportar el punto de vista del alumnado del área, así como el estudio empírico de los trabajos que éstos realizan, con herramientas similares al análisis de contenido que hemos realizado sobre las memorias de los alumnos de “Análisis orientado a la Interpretación”

Nuestra intención de evaluar dos propuestas que a nuestro juicio permiten una renovación efectiva y realizable a efectos prácticos en la enseñanzas del AM hizo necesario partir de un planteamiento integral del problema a través de la formulación de dos modelos didácticos distintos que pueden dar lugar, aparte de a nuestras propuestas metodológicas concretas, a muchas otras. Creemos que el hecho de plantear estas visiones generales de la enseñanza del análisis puede inspirar a otros docentes a innovar en el área, y así nos lo sugiere el “feedback” recibido a raíz de la publicación de dichos modelos (Roca, 2011)²²⁵.

El diseño en sí de estas propuestas no ha sido una cuestión de simple concepción y redacción. Son el fruto de una indagación constante y de una evaluación paulatina de los resultados de nuestras clases de AM en el CSMC, así como de los cursos de análisis que impartimos en el IEM. Finalmente, para la realización de la tesis definimos estas ideas dentro de un marco didáctico coherente y practicable.

Creemos que la primera de nuestras propuestas, el análisis auditivo, es potencialmente implantable a muchos niveles, fuera de las clases oficiales de AM, y como tal hemos tenido la posibilidad de experimentarla en varios contextos. La recogida de datos estadísticos durante un curso monográficos nos permitió extraer conclusiones en un entorno lo más concreto

²²⁵ El artículo, que hemos puesto disponible para su descarga en la red social de investigadores academia.edu recibe actualmente más de 300 descargas mensuales.

posible. Pero para ello debimos previamente definir el tipo de reconocimiento auditivo que perseguíamos a través de la definición de parámetros y del uso de *rating scales* que nos permitieron medir el progreso realizado por los alumnos en un curso de tan sólo 6 horas por grupo.

Finalmente, el apartado más complejo de nuestra investigación desde el punto de vista metodológico fue la exploración de nuestra propia práctica educativa en la asignatura optativa “Análisis orientado a la interpretación”. Se trata de una observación realizada *ex post facto*, puesto que en ningún momento quisimos interferir el proceso educativo del alumnado. Para arrojar alguna luz sobre esta cuestión combinamos tres puntos de vista: nuestra propia narración autoetnográfica, la extracción de datos de los documentos elaborados por los alumnos (memorias de las sesiones de trabajo) y la observación de un evaluador externo. Probablemente podríamos haber extraído unas conclusiones más completas de este proceso. Nuestra intención era que el observador hubiera propuesto una recogida de datos complementaria, a través de entrevistas o encuestas con los alumnos, sobre aspectos no recogidos en los datos que nosotros proporcionamos. Sin embargo, el contenido del informe, aún cuando sirvió para confirmar nuestra metodología y propició una saludable reflexión sobre los modelos didácticos en los que nos hemos basado, no proporcionó la base de una recogida de datos complementaria. Por lo tanto, centramos nuestras observaciones en mostrar cómo en esta asignatura se combinan diferentes tipos de análisis de una manera que no es posible en la asignatura de Análisis General, y que ello se produce independientemente del nivel instrumental y analítico de los alumnos.

Creemos que este primer paso en el análisis de nuestra práctica educativa puede ser ampliado considerablemente a través de procesos que vayan en paralelo al desarrollo de las clases, y no con posterioridad a las mismas, y que la grabación de sonido y video nos podría proporcionar datos mucho más precisos y significativos, ayudando a exponer y evaluar mucho mejor estas innovadora práctica, que actualmente podemos seguir implantando, esta vez dentro de las materias obligatorias del alumnado, en la nueva asignatura “Evolución del repertorio y la interpretación”, que hemos impartido por primera vez durante el curso 2012-2013.

5.3. Aplicación de los resultados y propuesta de nuevas investigaciones

Creemos que hay varias áreas en las que las variadas facetas nuestra investigación puede ser aplicada y desarrollada. En primer lugar, la investigación sobre el currículo es una asignatura pendiente dentro de las enseñanzas musicales en España, y creemos que necesaria y urgente en un época de grandes e importantes cambios educativos. Los estudios sobre la evolución curricular del área (y de otras áreas relacionadas), la disposición abierta de los documentos didácticos oficiales de los centros y el acceso a unas aulas que tradicionalmente han sido muy opacas permitirían sin duda plantear los desarrollos curriculares con más coherencia de lo que hasta ahora ha sido habitual.

En segundo lugar, nuestro modelo didáctico de análisis de partituras representa un intento, único hasta donde nosotros conocemos, al menos en nuestro área, de sistematizar el proceso educativo de nuestros alumnos. De él pueden surgir reflexiones y propuestas didácticas variadas y adaptadas a las diferentes realidades y filosofías educativas de los distintos profesores. Incluso sería muy positivo plantear modelos alternativos, siempre que estén basados en poner al proceso de aprendizaje del alumno en el centro del proceso, teniendo en cuenta cómo escucha y entiende la música.

En tercer lugar, el modelo didáctico de análisis orientado a la interpretación plantea por primera vez, la adaptación del AM a un objeto totalmente nuevo, que pretende integrar la visión del analista, el instrumentista, el profesor de instrumento, etc. Somos conscientes de que este modelo requiere aún mucha reflexión y mucha experimentación, pero creemos es un punto de partida interesante. La implantación que hemos podido poner en marcha y evaluar en esta Tesis no es más que el inicio de un largo camino en el que queda mucho por indagar y en este sentido sería muy interesante contar con experiencias de profesores de instrumento. Sus aportaciones a la interpretación tanto en la clase convencional de instrumento como en otras clases colectivas deben ser muy tenidas en cuenta, puesto que es ahí donde se fraguan las preconcepciones interpretativas de los alumnos.

En cuarto lugar, el análisis auditivo es quizás el campo de aplicación más fecundo e inmediato (y simple de poner en práctica) de nuestra investigación. Creemos que la propuesta didáctica, cuyo principio básico es liberar al análisis de la partitura y centrarlo en el sonido, al menos en un primer momento, es aplicable a diversos campos educativos, desde la enseñanza general en Primaria y Secundaria hasta Escuelas de música y enseñanzas oficiales, y en este sentido resultaría extremadamente interesante la adaptación de este principio a estos contextos.

6. Bibliografía

6.1. Referencias bibliográficas

- ADESSI, Anna Rita y CATERINA, Roberto (2005): "Analysis and perception in post-tonal music: an example from Kurtag's String Quartet, op. 1", en *Psychology of Music*, vol. 33 (I), pp. 94-116.
- ADORNO, Theodor W. (1982): "On the Problem of Musical Analysis", en *Music Analysis*, Vol. 1, nº 2
- ADORNO, Theodor W. (2002): *Essays on Music*, Los Ángeles, University of California Press
- AGAWU, Kofi: "How We Got Out of Analysis, and How to Get Back In Again," *Music Analysis* 23, nos. 2-3 (2004): 267-86
- AGNOSTOPOULOU, Christina y BUTEAU, Chantal (2010): "Can computational music analysis be both musical and computational?" en *Journal of Mathematics and Music*, Vol. 4, No. 2, Julio 2010, p. 75-83
- AGUILAR, M. Del Carmen, y otros (1999): *Análisis auditivo de la música Sistematización de una experiencia de cátedra y su transferencia a otras áreas educativas*. Ed. de autor, disponible a través de http://www.mariaguilar.com/libros/analisis_auditivo.htm
- AGUILAR, M. Del Carmen (2009): "Percepción auditiva y educación musical", en *Eufonía – Didáctica de la música*, nº47, julio 2009
- ÁLAMO, Alberto, y LUCAS, Itziar (2001): "Audición y análisis de músicas de tradición oral" en *Música y Educación*, Año nº 14, Nº 45, 2001 , págs. 49-72
- ALDEGUER, Santiago (2011): "Las diferentes acepciones de forma y estructura en la Historia del Análisis Musical", en *Tiempo y Sociedad*, Nº 5, 2011, pp. 89-98
- ÁLVAREZ, Luis (2001): *Aproximación a los conceptos de forma y estructura en el pensamiento creativo musical*, Trabajo de Grado presentado en la Universidad Simón Bolívar para el Magíster en Música, en <http://www.monografias.com/trabajos16/estructura-musical/estructura-musical.shtml>, recuperado por última vez el 12-7-2012
- ANCA PREDÁ, Pedruta-Maria Coroiu (2011): "The Schenkerian Analysis in the modern context of musical analysis", en *Actas de 12th WEAS International Conference on Mathematics and Computers in Biology and Chemistry*, University of Brasow: WSeas Press
- ANDRÉS VIERGE, Marcos (2004): "El análisis musical en educación especializada", en *Actas de XXVI World Conference ISME, Sound Worlds To Discover..* Tenerife: ISME, (España), 2004, pp. 364.
- ANDRÉS VIERGE, Marcos (2005a): "Algunas cuestiones sobre enseñanza de análisis en conservatorios a partir del modelo etnomusicológico de Timothy Rice", en *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana* Nº 42, 2005
- ANDRÉS VIERGE, Marcos (2005b): "Correlación entre el análisis textual y auditivo del Preludio BWV 998 de J.S. Bach. Nueva transcripción para guitarra clásica", Edición a cargo de Favio Shifres. *I Jornadas de Educación Auditiva*. CEA Ediciones. Universidad Nacional de La Plata, (Argentina), 2005, pp. 81-93

ANDRÉS VIERGE, Marcos (2007): "Perspectivas educativas en la relación del análisis con la práctica interpretativa: caso práctico", en *Quodlibet: Revista de especialización musical*, N° 38, 2007, pags. 27-51 Universidad de Alcalá de Henares: Aula de Música

AUSUBEL, D., NOVAK, J., y HANESIAN, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View (2nd Ed.)*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

BADURA-SKODA, Paul (2008): "El Preludio en Mi bemol menor y la Fuga en Re sostenido menor del I Libro del "Clave bien temperado": un análisis para su interpretación" en *Quodlibet: Revista de especialización musical*, N° 42, pags. 50-85. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares (Madrid)

BARNETT, Gregory (2008): "Tonal organization in seventeenth-century music theory" en CHRISTENSEN, Thomas (ed.) (2008): *The Cambridge History of Western Music Theory* Cambridge: Cambridge University Press

BAROLSKY, Daniel y MERTENS, Peter (2012): "Rendering the Prosaic Persuasive: Gould and the Performance of Bach's C-minor Prelude (WTC I)", en *Music Theory Online*, , Volume 18, Number 1, April 2012, http://mtosmt.org/issues/mto.12.18.1/mto.12.18.1.barolsky_martens.php, recuperado por última vez el 27-12-2012

BAS, Giulio (1997): *Tratado de la forma musical*, 8ª ed., Buenos Aires, Ricordi Americana (1ª ed.: 1913)

BEACH, David (1974): "The Origins of Harmonic Analysis." en *Journal of Music Theory*, Vol. 18 n° 2 (Otoño, 1974), pp. 274-306 Duke University Press <http://www.jstor.org/stable/843639>, recuperado por última vez el 11-9-2011

BENT, Ian (1987): *Analysis*, Londres: Macmillan

BENT, Ian D y POPLE, Anthony (2010): "Analysis." en *Grove Music Online*. Oxford Music Online. <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/41862>, recuperado por última vez el 4-11-2010

BENT, Ian D (2010): "Hermeneutics" en *Grove Music Online*. Oxford Music Online. <<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/12871>>.recuperado por última vez el 12-7-2012

BLASIUS, Leslie (2008): "Mapping the terrain", en CHRISTENSEN, Thomas (ed.) (2008): *The Cambridge History of Western Music Theory* Cambridge: Cambridge University Press

BENITO, Luis Ángel de, y ARTAZA, Javier (2004): *Aplicación metodológica del análisis musical*. Guía práctica, Master Ediciones

BERRY, Wallace T. (1976): *Structural Functions in Music*. New Jersey: Prentice Hall

BERRY, Wallace (1985): "Metric and rhythmic articulation in music", en *Music Theory Spectrum*, vol. 7, Time and Rhythm in Music", Primavera, 1985, pp. 7-33 University of California Press <http://links.jstor.org/sici?sici=0195-6167%28198521%297%3C7%3AMARAIM%3E2.0.CO%3B2-0>, recuperado por última vez el 12-7-2012

BERRY, Wallace (1989): *Musical Structure and Performance*. New Haven and London: Yale University Press

- BRESLER, Liora (2006): "Etnografía, fenomenología e investigación-acción en educación música" en DÍAZ, Maravillas (coord.) y otros (2006): *Introducción a la investigación en educación musical*, Madrid: Enclave Creativa.
- BURNHAM, Scott (2004): "Form", en CHRISTENSEN, Thomas (ed.) (2008): *The Cambridge History of Western Music Theory* Cambridge: Cambridge University Press
- CADWALLADER, Allen C. y GAGNÉ, David (1998): *Analysis of tonal music: a Schenkerian approach*. Oxford: Oxford University Press
- CAPLIN, Earl (1998): *Classical Form: A Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart, and Beethoven*, Oxford: Oxford University Press
- CAPLIN, Earl, HEPOKOSKI, James A., WEBSTER, James (2009): *Musical form, Forms & Formenlehre, Three Methodological Reflections*, Leuven: Leuven University Press
- CAPLIN, Earl (2009): "What are formal functions?", en *Musical form, Forms & Formenlehre, Three Methodological Reflections*, Leuven: Leuven University Press
- CHAGAS, Paulo C (2003): Recensión de "Signs of Music: A Guide to Musical Semiotics" (Eero Tarasti), en *Journal of Music and Meaning*, 1, Otoño 2003. Sección 5
- CHRISTENSEN, Thomas (ed.) (2008): *The Cambridge History of Western Music Theory* Cambridge: Cambridge University Press
- CINNAMON, Howard (2011) "Classical Models, Sonata Theory, and the First Movement of Liszt's Faust Symphony," en *Gamut: Online Journal of the Music Theory Society of the Mid-Atlantic*: Vol. 4: Iss. 1, Artículo 4. <http://trace.tennessee.edu/gamut/vol4/iss1/4> Recuperado por última vez el 12-7-2012
- CLARK, Ann (2005): "¿Es la música un lenguaje?" en *Quodlibet* nº 33. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares (Madrid)
- CLARKE, Eric (1995): "Expression in performance: generativity, perception and semiosis" en RINK, John. (ed.) (1995): *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*. (Cambridge: Cambridge University Press)
- CLARKE, Eric (2004): "Empirical Methods in the Study of Performance" en COOK, Nicholas y CLARKE, Eric (eds.) (1995): *Empirical Musicology. Aims, Methods, Prospects*. Oxford: Oxford University Press.
- COGAN, Robert, y ESCOT, Pozzi (1976): *Sonic Design: The nature of Sound and Music*, Prentice-Hall
- CONE, Edward T. (1995): "The pianist as critic" en RINK, John. (ed.) (1995): *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*. (Cambridge: Cambridge University Press)
- COOK, Nicholas (1987): *A guide to musical analysis*, Oxford, Oxford University Press
- COOK, Nicholas (1987b): "Musical form and the listener" en *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 46, publicado en traducción española como "La forma musical y el oyente" en *Quodlibet*, 25 (2003), p. 3-13
- COOK, Nicholas (1987c): "The perception of large-scale tonal closure" en *Music Perception* 5 pp. 197-205

- COOK, Nicholas (1995): "The conductor and the theorist: Furtwängler, Schenker y el primer movimiento de la Novena Sinfonía de Beethoven" en RINK, John. (ed.) (1995): *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*. (Cambridge: Cambridge University Press)
- COOK, Nicholas (1996): "Review-Essay: Putting the Meaning Back into Music, or Semiotics Revisited" en *Music Theory Spectrum*, Vol. 18, nº 1 (Primavera, 1996), p. 106-123 University of California Press, disponible en <http://www.jstor.org/stable/745847>, recuperado por última vez el 31-12-2012
- COOK, Nicholas. (2001a) "Analyzing Performance, and Performing Analysis" in *Rethinking Music*, Nicholas Cook & Mark Everist (eds.) Oxford, Oxford University Press.
- COOK, Nicholas (2001b): "Between Process and Product: Music and/as Performance", en *Music Theory Online*, , Volume 7, Number 2, April 2001, <http://mto.societymusictheory.org/issues/mto.01.7.2/mto.01.7.2.cook.html>, Recuperado por última vez el 25-12-2012
- COOK, Nicholas (2001c): *De Madonna al Canto Gregoriano: Una muy breve introducción a la música* (ed. original: (1998) *Music: A Very Short Introduction*, Oxford University Press), Madrid: Alianza
- COOK, Nicholas (2005): "Prompting Performance: Text, Script, and Analysis in Bryn Harrison's *être-temps*", en *Music Theory Online*, Volume 11, Number 1, Marzo 2005, <http://www.mtosmt.org/issues/mto.05.11.1/mto.05.11.1.cook.html>, Recuperado por última vez el 29-12-2012
- COOK, Nicholas (2007): *Music, Performance, Meaning*, Hampshire: Ashgate Publishing
- COOK, Nicholas (2007a): "Musical Form and the Listener" en *Music, Performance, Meaning*, Hampshire: Ashgate Publishing (orig. publicado en 1987)
- COOK, Nicholas (2007b): "Music Minus One: Rock, Theory and Performance" en *Music, Performance, Meaning*, Hampshire: Ashgate Publishing (orig. publicado en 1995-96)
- COOK, Nicholas (2007c): *The Schenker Project. Culture, Race and Music Theory in fin-de-siècle Vienna*, Nueva York: Oxford University Press
- COOK, Nicholas (2007d): "At the Borders of Musica Identity: Schenker, Corelli and the Graces" en *Music, Performance, Meaning*, Hampshire: Ashgate Publishing (orig. publicado en 1999)
- COOK, Nicholas (2007d): "Performance Writ Large: Desultory remarks on furnishing the abode of the retired scholar" en *Music, Performance, Meaning*, Hampshire: Ashgate Publishing (orig. publicado en 2003)
- COOK, Nicholas (2008): "Epistemologies of music theory" en CHRISTENSEN, Thomas (ed.) (2008): *The Cambridge History of Western Music Theory* Cambridge: Cambridge University Press
- COOK, Nicholas (2012): "Refocusing Theory", en *Music Theory Online*, , Volume 18, Number 1, April 2012, <http://mtosmt.org/issues/mto.12.18.1/mto.12.18.1.cook.php> , recuperado por última vez el 24-12-2012
- COOPER, Grosvenor y MEYER, Leonard B. (2000): *Estructura rítmica de la música*, Barcelona: Idea Books (versión original (1960) *The rhythmic structure of music*, The University of Chicago)

- CROSS, Ian (1998): "Music Analysis and Music Perception", en *Music Analysis*, Volume 17, Number 1, March 1998, <http://www.jstor.org/stable/854368> Recuperado por última vez el 25-03-2011
- CROSS, Jonathan (1985): "Colloquium: Can Analysis be taught?", en *Music Analysis*, Volume 4, Number 1/2, Special Issue: King's College London Music Analysis Conference 1984 (Mar. Jul. 1985), pp. 183-1994 <http://www.jstor.org/stable/854241> Recuperado por última vez el 23-12-2012
- CZERNY, Carl (1849): *School of Practical Composition* (London, c1849/R; orig. alemán, 1849-50)
- COLÁS, M. P. (1998): Los métodos descriptivos, en M.P. Colás y L. Buendía, *Investigación educativa*, (pp. 177-200) Sevilla: Alfar.
- DAHLHAUS, Carl (1983): *Analysis and value judgement*, (Traducido de: *Analyse und Werturteil* (1970), de la serie "Musikpädagogik, Forschung und Lehre", Vol. 8 Mainz, Schott's Söhne), New York, Pendragon Press)
- DAMSCHRODER, David (2008): *Thinking about Harmony*. Nueva York: Cambridge University Press
- DANIEL, Thomas (1997): *Kontrapunkt. Eine Satzlehre zur Vokalpolyphonie des 16. Jahrhunderts*, Köln: Dohr Verlag
- DAVIDSON, Jane W (2004): "Music as social behavior" en COOK, Nicholas y CLARKE, Eric (eds.) (1995): *Empirical Musicology. Aims, Methods, Prospects*. Oxford: Oxford University Press.
- DAY, Timothy (2000): *Un siglo de música grabada*, Madrid: Alianza Música
- DESPORTES, Yvonne (1975): *Précis d'analyse harmonique*. Paris:Heugel
- DÍAZ, Maravillas (coord.) y otros (2006): *Introducción a la investigación en educación musical*, Madrid: Enclave Creativa.
- DODSON, ALLAN (2011): "Expressive timing in expanded phrases: an empirical study of recordings of three Chopin preludes", en *Music Performance Research* , Vol 4,
- DODSON, ALLAN (2012): "Solutions to the "Great Nineteenth-Century Rhythm Problem" in Horowitz's Recording of the Theme from Schumann's *Kreisleriana*, Op. 16, No. 2", en *Music Theory Online* , Volume 18 n^a 1, <http://mtosmt.org/issues/mto.12.18.1/mto.12.18.1.dodson.php>, recuperado por última vez el 27-12-2012
- DONIN, Nicolás (2007): "Analizar la Música en Acto y Situación", en *El análisis de la música: doce notas preliminares* Nos. 19-20 (2007) Madrid: Editorial: Gloria Collado Guevara - Doce Notas.
- DREYFUS, Laurence (2007): "Beyond the interpretation of music", en *Dutch Journal of Music Theory*, Vol. 12, Nr. 3 (p. 253-272)
- DUFOURT, Hugues (2008): "Sobre la dimensión productiva de la intensidad y del timbre y su integración en los "elementos portadores de forma" en *Quodlibet* , Mayo-Agosto 2008, p. 3-16. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares (Madrid)
- DUNSBY, Jonathan y WHITTALL, Arnold (1988): *Music Analysis in Theory and in Practice* London: Faber

- DUNSBY, Jonathan (1989): "Considerations of texture", en *Music & Letters* Vol. 70, No. 1 (Feb., 1989), pp. 46-57. Oxford University Press, accesible en <http://www.jstor.org/stable/735640>. Recuperado por última vez el 26-08-2012
- DUNSBY, Jonathan (1989b): "Guest editorial: Performance and Analysis of Music", en *Music Analysis* Vol. 8, No. 1/2 (Mar. -Jul. 1989), pp. 5-20. Wiley. Accesible en: <http://www.jstor.org/stable/854325>. Recuperado por última vez el 23-12-2012
- DUNSBY, Jonathan (2004): "Thematic and motivic analysis", en CHRISTENSEN, Thomas (ed.) (2008): *The Cambridge History of Western Music Theory* Cambridge: Cambridge University Press
- EPSTEIN, David (1995): "A curious momento in Shcumann's Fourth Symphony: structure as the fusión of affect and intuition" en RINK, John. (ed.) (1995): *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*. (Cambridge: Cambridge University Press)
- ERPF, Hermann (1949/1989): "Analyse", en *Die Musik in der Geschichte und Gegenwart*, vol. 1, p. 449, Bärenreiter, Kassel.
- FOLEY, Gretchen (2006): "Analysis for Performance: Teaching a Method for Practical Application", en *College Music Symposium*, Vol. 46, pp 17-30, College Music Society, disponible en <http://www.jstor.org/stable/40374437>, Recuperado por última vez el 12-7-2012
- FOLIO, Cinthia: "Analysis and Performance of the Flute Sonatas of J.S. Bach: A Sample Lesson Plan," *Journal of Music Theory Pedagogy* 5, no. 2 (Fall 1991): 133-59.
- FORNER, Johannes, y WILBRANDT, Jürgen (1993): *Contrapunto creativo* (1ª ed. 1979 *Schöpferischer Kontrapunkt*) Barcelona: Labor
- FORTE, Allen. y GILBERT, Steven E.. (1992): *Introducción al Análisis Schenkeriano*. (1ª ed. 1982) Barcelona: Labor
- GOLOMB, Uri (2005): "Rhetoric and Gesture in Performances of the First Kyrie from Bach's Mass in B Minor", en *Journal of Music and Meaning*, 3, Otoño 2004/Invierno 2005, Sect. 4
- GRABNER, Hermann (201): *Teoría general de la música* (1ª ed. 1923). Madrid: Akal
- GRABÓCZ, Marta (pend.): "El uso de la gramática narrativa en el análisis de formas de sonata del siglo XVIII" (trad. Daniel Roca). Pendiente de publicación
- GÓMEZ MORÁN, Miriam (2010): "Carencias del análisis aplicado en la enseñanza instrumental de grado superior" en *Quodlibet*, Mayo-Agosto 2010, p. 3-9. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares (Madrid)
- GROVE MUSIC ONLINE (2012): "Texture.", en *Grove Music Online. Oxford Music Online*. 26 Aug. 2012 Disponible en <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/27758>. Recuperado por última vez el 26-08-2012
- HATTEN, Robert (1994): *Musical Meaning in Beethoven: Markedness, Correlation, Interpretation*, Indiana University Press
- HATTEN, Robert S. (2007): "Estudio argumentado para la interpretación: 3º movimiento de la Sonata op. 106 ("Hammerklavier") de Beethoven" (traducción de Hatten, Robert (1994): *Musical Meaning in Beethoven: Markedness, Correlation, Interpretation*, cap. 1, p. 9-28 Indiana

University Press) Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

HEPOKOSKI, James and DARCY, Warren (2006): "Formal Process, Sonata Theory, and the First Movement of Beethoven's "Tempest" Sonata" en *Music Theory Online*, vol. 16/3, Junio 2010, Recuperado por última vez el 13 de julio de 2012. <http://www.mtosmt.org/issues/mto.10.16.2/mto.10.16.2.hepokoski.html>

HEPOKOSKI, James (2010): *Elements of Sonata Theory: Norms, Types, and Deformations in the Late-Eighteenth-Century Sonata*. New York: Oxford University Press, 2006.

HOFFMANN, E.T.A. (1809-10): [Recensión of Beethoven's Fifth Symphony], en *Allgemeine Musikalische Zeitung*, xii (1809-10), 630ff, 652ff

HOWAT, Roy (1995): "What do we perform?" en RINK, John. (ed.) (1995): *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*. (Cambridge: Cambridge University Press)

HYER, Brian y REHDING, Alexander (2010). "Riemann, Hugo." en *Grove Music Online*. Oxford Music Online. Recuperado por última vez el 12 Jul. 2012 <<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/23435>>, recuperado por última vez el 1-12-2012

IBARRETXE, Gotzon (2006): "El conocimiento científico en investigación musical", en DÍAZ, Maravillas, (coord.): *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave Creativa.

IGOA, Enrique (2007): "Audición y análisis: una dependencia mutua en constante renovación" en *Doce Notas Preliminares*, Nos. 19-20 (2007) Madrid: Editorial: Gloria Collado Guevara - Doce Notas.

IGOA, Enrique: *Apuntes para la clase de Análisis del RCSMM, 1º curso*, encontrado en <http://es.scribd.com/doc/33399125/igoa-enrique-analisis-musical-apuntes-de-clase-rsimm-ocr>, recuperado por última vez el 8-10-2011. Inédito.

INIESTA, Rosa (2010): "Revisión/rearticulación del Análisis Schenkeriano a través del paradigma de la complejidad de Edgar Morín", en *Libro de Actas del I Congr s Internacional Investigación en Música*, Valencia: ISEA/CV

JUSLIN, Patrick N. (2003): "Five Facets of Musical Expression: A Psychologist's Perspective on Music Performance", en *Psychology of Music 2003* 31: 273, disponible en <http://pom.sagepub.com/content/31/3/273>, recuperado por última vez el 29-12-2012

KIRNBERGER, J. P. (1771): *Die Kunst des reinen Satzes in der Musik, aus sicheren Grundsätzen hergeleitet*, Berlin, 1771-9/R, 2/1793 (trad. inglesa, 1982 como *The Art of Strict Musical Composition*)

KIRNBERGER, J. P. (1773): *Die wahren Grundsätze zum Gebrauch der Harmonie ... als ein Zusatz zu der Kunst des reinen Satzes in der Musik*, Berlin and Königsberg, [escrito por J. A. P. Schulz bajo la supervisi n de Kirnberger]

KOECHLIN, Charles. (1930). *Traiti  de l'harmonie*. Max Eschig.

KOCH, H. C. (1782-93): *Versuch einer Anleitung zur Composition*, i (Rudolstadt, 1782/R; ii-iii (Leipzig, 1787-93/R; trad. parcial al inglés, 1995)

KOTSKA, Stefan y PAYNE, Dorothy (2004): *Tonal Harmony* (5ª edición), Nueva York: McGraw-Hill,

KRIPPENDORFF, Klaus (1990): *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona. Paidós.

KÜHN, Clemens (1992): *Tratado de la forma musical*, Barcelona, Labor (ed. original en alemán: Kassel, Bärenreiter, 1989).

LARUE, Jan (1989): *Análisis del estilo musical*, (1ª ed: *Guidelines of Style Analysis* (1970), Norton) Barcelona: Labor.

LARUE, Jan (2001); "Fundamental considerations in style analysis" en *The Journal of Musicology*, Vol, 18, nº 2 (Primavera 2001), pp. 295-312, University of California Press, disponible online en <http://www.jstor.org/stable/10.1525/jm.2001.18.2.295>, recuperado por última vez el 25-3-2011

LATHAM, Edward D. (2005): "Analysis and Performance Studies A Summary of Current Research" en *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, vol 2/2-3 (2005), p. 157-162 Hildesheim u.a: Olms, disponible en <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/521.aspx>, recuperado por última vez el 29-12-2012

LAWSON, Colin (2002): "La interpretación a través de la historia" en RINK, John, ed (2006). *La interpretación musical* (trad. esp. de *Musical Performance. A guide to understanding*. Cambridge University Press). (Alianza Música, Alianza Editorial)

LEACH, Elizabeth Eva (2000); "Counterpoint and Analysis in Fourteenth-Century Song" en *Journal of Music Theory*, Vol. 44, nº 1 (Primavera 2000), pp. 45-79, Duke University Press, disponible online en <http://www.jstor.org/stable/3090669> Recuperado por última vez el 25-3-2011

LEECH-WILKINSON, Daniel (2012): "Compositions, Scores, Performances, Meanings", en *Music Theory Online*, Volume 18 nº 1, <http://www.mtosmt.org/issues/mto.12.18.1/mto.12.18.1.leech-wilkinson.php>, recuperado por última vez el 27-12-2012

LEICHTENTRITT, Hugo (1911): *Musikalische Formenlehre* (Leipzig, 1911,; Trad. ingl., 1951 como *Musical Form*)

LEONG, Daphne y KOREVAAR, David (2005): "The Performer's Voice: Performance and Analysis en Ravel's *Concerto pour la main gauche*", en *Music Theory Online*, Vol. 11, nº 3 (sept. 2005), disponible en http://www.mtosmt.org/issues/mto.05.11.3/mto.05.11.3.leong_korevaar_frames.html. Recuperado por última vez el 26-12-2012

LESTER, Joel (1995): "Performance and analysis: interaction and interpretation", en RINK, John, ed (1995): *The Practice of Performance. Studies in Musical Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

LESTER, Joel (2005): *Enfoques analíticos de la música del siglo XX*. (version original: "Analytical approaches to Twentieth-Century Musical" (1989), Ed. Norton) Madrid: Akal.

LERDAHL, Fred y JACKENDORFF, Ray (2003): *Teoría generativa de la música tonal*, Madrid, Akal

LEVY, Janet (1995): "Beginning-ending ambiguity: consequences of performance choices" en RINK, John. (ed.) (1995): *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*. (Cambridge: Cambridge University Press)

LLÁCER PLA, Francisco (1982): *Guía analítica de formas musicales para estudiantes*, Madrid, Real Musical

LONDON, Justin (2010): "Rhythm" en *Grove Music Online*. Oxford Music Online. <http://www.oxfordmusiconline.com:80/subscriber/article/grove/music/45963pg3>, recuperado por última vez el 20-08-2012

LÓPEZ CANO, Rubén (2000): *Música y Retórica en el Barroco* (Colección Bitácora de Retórica 6); Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México.

LÓPEZ CANO, Rubén (2002): "Entre el giro lingüístico y el giro hermenéutico: tópicos y competencia en la semiótica musical actual" *Revista Cuicuilco*, Volumen 9 N° 25 mayo-agosto 2002. Número especial: Análisis del discurso y la semiótica de la cultura: perspectivas analíticas para el tercer milenio. Tomo II. Versión online: www.rubenlopezcano.net (consultado por última vez el 29-11-2010)

LÓPEZ CANO, Rubén (2002b): "Tonos humanos y análisis musical: una asignatura pendiente" en CASARES, Emilio y TORRENTE, Álvaro: *La ópera en España y Hispanoamérica*, Madrid, ICCMU, pp. 193-203 versión online: www.lopezcano.org (consultado por última vez el 29-11-2012)

LÓPEZ CANO, Rubén (2007): "Semiótica, semiótica de la música y semiótica cognitivo-enactiva de la música. Notas para un manual de usuario". Texto didáctico (actualizado junio 2007). www.lopezcano.net (consultado por última vez el 05-11-2011)

LÓPEZ CANO, Rubén (2008): "Música y retórica. Encuentros y desencuentros de la música y el lenguaje", en *Eufonía. Didáctica de la música* (Número especial sobre música y lenguaje) pp. 87-99, Versión online: www.lopezcano.net (consultado por última vez el 12-12-2012)

LORENZO DE REIZÁBAL, Margarita, y LORENZO DE REIZÁBAL, Arantxa (2004): *Análisis Musical. Claves para entender e interpretar la música*. Barcelona: Boileau

MARX, A. B. (1837-47): *Die Lehre von der musikalischen Komposition, praktisch-theoretisch*, i (Leipzig, 1837, rev. 9/1887, 10/1903; trad. inglesa, 1852); ii (Leipzig, 1838, 7/1890); iii (Leipzig, 1845, 5/1879); iv (Leipzig, 1847, 5/1888; trad. inglesa, 1910) [revs. de 1887-90 de H. Riemann]

MATEO, Ernesto (2008): *La importancia del análisis en la preparación de obras de estudiantes de Piano de Grado Superior. Estudio de casos y comparativo de interpretaciones del nº 1 de "Escenas de niños", op. 15, de R. Schumann*. Trabajo de investigación de fin de carrera. CSMC. Inédito.

McLUHAN, Marshall y LEONARD, G. B. (1974): *El aula sin muros*, Laia, Barcelona

MEEÛS, Nicholas (1993): *Heinrich Schenker: Une introduction*, Liège: Mardaga

MEEÛS, Nicholas (1999): "Elementos para una evaluación de la teoría schenkeriana" en *Quodlibet*, nº 15, pp. 48-63. [trad. del cap. 3 de *Heinrich Schenker: Une introduction*, Liège: Mardaga]

MEEÛS, Nicholas (2000): "Toward a Post-Schoenbergian Grammar of Tonal and Pre-tonal Harmonic Progressions", en *Music Theory Online*, Vol. 6.1 (Enero 2000). Recuperado por última vez el 14-7-2012 <http://www.mtosmt.org/issues/mto.00.6.1/mto.00.6.1.meeus.html#FN1>

- MEEÛS, Nicholas (2001): "Le status sémiologique de l'analyse musicale", en *Analyse et creation musicales: Actes du Troisième Congrès Européen d'Analyse Musicale. Montpellier 1995*. Paris: L'Harmattan
- MEYER, Leonard B. (2000a), *El estilo en la música. Teoría musical, historia e ideología*, trad. de *Style and Music: Theory, History and Ideology (1989)*) Madrid: Ediciones Pirámide
- MEYER, Leonard B.(2001): *Emoción y significado en la música* Madrid, (trad. de *Emotion and Meaning in Music (1956)*). Madrid: Alianza Editorial
- MICHELS, Ulrich (1982): *Atlas de música* (traducción de la ed. orig. De 1977 München, Deutscher Taschenbuch Verlag) Madrid, Alianza Editorial
- MIDDLETON, Richard (1990/2002). *Studying Popular Music*. Philadelphia: Open University Press
- MOLINA, Emilio, y ROCA, Daniel (2006): *Vademécum Musical del IEM*. Madrid, Enclave Creativa, descargable de http://iem2.es/wp-content/uploads/2011/02/vademecum_ver2.pdf
- MOLINA, Emilio, GARCÍA VÁZQUEZ, José Ramón y ROCA, Daniel: (2001): *Improvisación al piano, vol. III: Análisis y creación de melodías*, Madrid, Real Musical
- MOLINA, Emilio, CABELLO, Ignacio y ROCA, Daniel: (2000): *Armonía 1 y 2*, Madrid, Real Musical
- MOLINA, Emilio, CABELLO, Ignacio y ROCA, Daniel: (2007): *Armonía 1 y 2*, Madrid, Enclave Creativa
- MOLINA, Emilio (2011): *Aportaciones del análisis y la improvisación ala formación del intérprete pianista: El modelo de los Estudios op. 25 de Chopin*, Tesis Doctoral. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.
- MOLINO, Jean (1995) : "Expérience et savoir", en *Musurgia* II nº 4, pp. 112-118.
- MOMIGNY, J. De (1806): *Cours complet d'harmonie et de composition*. Paris
- MOTTE, Diether de la, (1989). *Armonía* (traducción del original alemán: *Harmonielehre* (1976) Kassel: Bärenreiter Verlag) Barcelona: Labor
- MOTTE, Diether de la, (1991). *Contrapunto* (traducción del original alemán: *Kontrapunkt* (1985) Kassel: Bärenreiter Verlag). Barcelona: Labor
- MUNS, Lodewijk, (2008). *Why I am not a Schenkerian*, disponible en <http://lmuns.home.xs4all.nl/WhyIamNotaSchenkerian.pdf>, recuperado por última vez el 12-10-2012.
- NAGORE, María (2004): "El análisis musical, entre el formalismo y la hermenéutica", en *Músicas al Sur*, nº 1, Enero 2004. <http://www.eumus.edu.uy/revista/nro1/nagore.html>, Recuperado por última vez el 15-11-2010
- NATTIEZ, Jean-Jacques (1975) - *Fondements d'une sémiologie de la musique*. Paris: UGE
- NATTIEZ, Jean-Jacques (2007): "El solo de corno inglés de *Tristán e Isolda*. Ensayo del análisis paradigmático y prolongacional" en *Doce Notas Preliminares 19-20. El análisis de la música*. Gloria Collado: Madrid
- NOLAN, Catherine (1994): "Reflections on the Relationship of Analysis and Performance," en

College Music Symposium 33/34 (1993/1994): 112-39.

NOLLA CAO, Nidia (1997): "Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica", en *Rev. Cubana Educ Med Sup*, 1997;11(2):107-115

PALISCA, Claude V y BENT, Ian D. (2010): "Theory, theorists" en *Grove Music Online. Oxford Music Online*. Recuperado por última vez el 4 Nov. 2011 <<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/44944>>.

PASCALL, Robert.: "Style" en *Grove Music Online. Oxford Music Online*. Recuperado por última vez el 4 Nov. 2011 <<http://www.oxfordmusiconline.com:80/subscriber/article/grove/music/27041>>.

PATEL, Aniruddh (2008): *Music, language, and the brain*. Oxford: Oxford University Press.

PÉREZ, Mariano (2000): *Diccionario de la música y de los músicos I*. Madrid: Istmo, 2000

PISTON, Walter (1991): *Armonía* (1ª ed.: *Harmony*, Ed. Norton, 1948), Barcelona: Labor

PISTON, Walter (1992): *Contrapunto* (1ª ed.: *Counterpoint*, Ed. Norton, 1947), Barcelona: Labor

POPLE, Anthony (2002): "Analysis: Past, Present and Future", en *Music Analysis*, 21/ Special Issue, pp. 17-21.

RAMEAU, J.-P. (1971): *Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels* (Paris, 1722; Trad. ing., 1737); ed. y trad. P. Gossett (New York, 1971)

RATNER, Leonard G. (1970): Recensión: "Musikalische Analyse by Diether de la Motte" en *Notes*, 2ª serie, Vol. 26, nº 4 (Jun, 1970), pp. 755-756, Music Library Association, disponible en <http://links.jstor.org/sici?sici=0027-4380%28197006%292%3A26%3A4%3C755%3AMA%3E2.0.CO%3B2-%23>, recuperado por última vez el 8-10-2011

RIEPEL, J (1752-1768): *Anfangsgründe zur musikalischen Setzkunst, i: De Rhythmopoeia* (Regensburg, 1752, 2/1754); *ii: Grundregeln zur Tonkunst insgemein* (Frankfurt, 1755); *iii: Gründliche Erkläerung der Tonordnung* (Frankfurt, 1757); *iv: Erlaeuterung der betruerglichen Tonordnung* (Augsburg, 1765); *v: Unentbehrliche Anmerkungen zum Contrapunct* (Regensburg, 1768)

RIESS JONES, Mari, FAY, Richard R. y POPPER, Arthur N. (eds) (2010): *Music Perception* (2010) New York: Springer

RIESS JONES, Mari (2010) "Music Perception: Current Research and Future Directions" en RIESS JONES et al: *Music Perception* (2010) New York: Springer

RINGER, Alexander L (2010): "Melody" en *Grove Music Online*. Oxford Music Online. <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/41862>, recuperado por última vez el 21-7-2012

RINK, John. (1990): "Recensión de "Musical Structure and Performance" de Wallace Berry" en *Music Analysis*. Vol. 9, nº 3 (octubre). Blackwell Publishing. Accesible en <http://links.jstor.org/sici?sici=0262-5245%28199010%299%3A3%3C319%3AMSAP%3E2.0.CO%3B2-F>, recuperado por última vez el 12-11-2011

- RINK, John. (1994): "Chopin's Ballades and the Dialectic: Analysis in Historical Perspective" in *Music Analysis*. Vol. 13, nº 1 (marzo). Blackwell Publishing. Accesible en <http://www.jstor.org/stable/854282>, recuperado por última vez el 12-11-2010
- RINK, John. (1994b): "Authentic Chopin: History, Analysis and Intuition in Performance", en Rink y Samson (eds): *Chopin Studies 2*, Cambridge: Cambridge University Press (en preparación)
- RINK, John. (ed.) (1995): *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*. (Cambridge: Cambridge University Press)
- RINK, John. (1995b): "Playing in time: rhythm, metre and tempo in Brahms's *Fantasien*, op. 116", en *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*. (Cambridge: Cambridge University Press)
- RINK, John, (2001a), "Translating Musical Meaning: The Nineteenth-Century Performer as Narrator," en *Rethinking Music*, ed. Nicholas Cook and Mark Everist, 217-38. New York: Oxford University Press, Inc.
- RINK, John (2001b): "Chopin in Performance: Perahia's Musical Dialogue," en *The Musical Times* 142, no. 1877 (Invierno 2001): 9-15.
- RINK, John, ed (2006). *La interpretación musical* (trad. esp. de *Musical Performance. A guide to understanding*. (2002) Cambridge University Press). Alianza Música: Alianza Editorial.
- RINK, John, (2006b). "Análisis y (¿o?) interpretación", en RINK, John, ed (2006). *La interpretación musical* (trad. esp. de *Musical Performance. A guide to understanding*. (2002) Cambridge University Press). Alianza Música: Alianza Editorial.
- RIPLEY, Angela (2011): *An Investigation of Pedagogical Methods for Increasing the Perceived Relevance of Music Theory Courses to Undergraduate Music Students*, Tesis de Master, Universidad de Baylor, USA.
- ROCA, Daniel (2007): "Análisis de partituras y Análisis para la interpretación: Dos modelos de trabajo", en *Actas del I Encuentro Nacional de Análisis Musical*. Las Palmas de Gran Canaria Inédito.
- ROCA, Daniel (2009): *Análisis de partituras y Análisis para la interpretación: Dos modelos de trabajo*. Actas del I Encuentro Nacional de Análisis Musical. Inédito.
- ROCA, Daniel (2011): "Análisis de partituras y Análisis para la interpretación: Dos modelos pedagógicos" en *Quodlibet*, enero-abril 2011, pp. 3-21. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares (Madrid)
- ROCA, Daniel (2012): *Materiales esenciales de análisis. Curso 2012-2013*. Texto didáctico. Inédito.
- ROCA, Daniel (2012b): *Analizar con el oído: propuesta didáctica y estudio empírico sobre al análisis auditivo*, libro de texto interactivo en formato iPad. Descargable en <http://iem2.es/publicaciones/analizar-con-el-oido/>, recuperado por última vez el 21-03-2012)
- ROCA, Daniel (2013): "Analizar con el oído: propuesta didáctica y estudio empírico sobre al análisis auditivo" en *Actas del Congreso CEIMUS II. Educación e Investigación Musical*, Enclave Creativa: Madrid

- RODGERS, Stephen (2010): "Review of Matthew Santa, *Hearing Form: Musical Analysis With and Without the Score*" en *Music Theory Online*, vol. 16, nr. 3, Agosto, 2010. Society for Music Theory, disponible en <http://www.mtosmt.org/issues/mto.10.16.3/mto.10.16.3.rodgers.html>, recuperado por última vez el 26-11-2012
- RODRÍGUEZ RUIZ, Oscar (2005): "La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales" en *Revista madr+d*, nº 31, 2005, disponible en <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>, recuperado por última vez el 8-3-2013
- ROSEN, Charles (1998): *The Classical Style. Haydn, Mozart and Beethoven*, (1ª edición de 1971) Londres: Norton
- ROSEN, Charles (1994): *Formas de Sonata*, (traducción de la ed. orig. de 1980. Londres:Norton) Madrid, Labor
- ROSEN, Charles (2005): *Las Sonatas para piano de Beethoven*, Madrid, Alianza Música
- ROSEN, Charles (2012): *Música y sentimiento*, Madrid, Alianza Música
- ROTHSTEIN, William (1995): "Analysis and the act of performance" en *The Practice of Performance. Studies on Musical Interpretation*, (ed. John Rink) p. 217-253, Cambridge: Cambridge University Press. Trad española: (2002): "El análisis y la interpretación musical". *Quodlibet*, nº 24, p. 22-48. Alcalá de Henares.
- ROTHSTEIN, William (2005): "Like Falling off a Log: Rubato in Chopin's Prelude in A-flat major (op. 28 nº 17)" en *Music Theory Online*, Vol. 11, Nº 1, Marzo 2005, disponible en http://www.mtosmt.org/issues/mto.05.11.1/mto.05.11.1.rothstein_frames.html, recuperado por última vez el 28-12-2012
- SALZER, Félix (1990): *Audición estructural. Coherencia tonal en la música*, Barcelona: Labor. [ed. Orig: *Structural Hearing*, 1952]
- SANTOS, Alicia y EGUILAZ, Rafael (2005): *Cuaderno de Análisis. Introducción al análisis musical*, Madrid, Enclave Creativa.
- SCHENKER, Heinrich. *Armonía*. Real Musical, Madrid, 1989 (1ª ed.: *Harmonielehre*, 1906)
- SCHENKER, Heinrich (1970): *Five Graphic Music Analyses*. Dover.
- SCHOENBERG, Arnold (1974): *Armonía*, Madrid, Real Musical (1ª ed: *Harmonielehere*, Universal Edition, Viena, 1911)
- SCHOENBERG, Arnold (1975): "Criteria for the Evaluation of Music," in *Style and Idea*, London:Faber
- SCHOENBERG, Arnold (1987): *Fundamentos de la composición musical*, (orig. inglés: 1967. Faber and Faber), Madrid: Real Musical
- SCHOENBERG, Arnold (1990): *Funciones estructurales de la Armonía*, (1ª ed: *Structural Functions of Harmony*, 1969. Nueva York:Norton), Madrid: Labor
- SCHMALFELDT, Janet (1985); On the Relation of Analysis to Performance: Beethoven's 'Bagatelles' Op. 126, Nos. 2 and 5," *Journal of Music Theory* 29, n. 1 (Primavera 1985): 1-31.
- SCHUTZ, Michael y MANNING, Fiona (2012): "Looking Beyond the Score: The Musical Role of Percussionists' Ancillary Gestures", en *Music Theory Online*, , Volume 18 nº 1, <http://>

mtosmt.org/issues/mto.12.18.1/mto.12.18.1.schutz_manning.php, recuperado por última vez el 27-12-2012

SHOVE, Patrick y REPP, Bruno (1995): "Musical Motion and Performance: theoretical and empirical" en RINK, John. (ed.) (1995): *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*. (Cambridge: Cambridge University Press)

SOBRINO, Ramón (2005): "Análisis musical: de las metodologías de análisis al análisis de las metodologías" en *Revista de Musicología*, XXVIII, 1

SOLARE, Juan María (2007): "Analizando el análisis", en *El análisis de la música: doce notas preliminares* no 19-20. Ed. Gloria Collado Guevara: Madrid, pp. 36-47.

STENZL, Jürg (1995): "In search of a History of Musical Interpretation", en *The Musical Quarterly*, Vol. 79, No. 4. (Winter, 1995), pp. 683-699., Trad. por Irene Zedlacher, accesible en <http://links.jstor.org/sici?sici=0027-4631%28199524%2979%3A4%3C683%3AISOAHO%3E2.0.CO%3B2-7>, recuperado por última vez el 29-3-2012

STRAUS, Joseph N. (1987): "The problem of prolongation in Post-Tonal Music", en *Journal of Music Theory*, Vol. 31, No. 1. (Spring, 1987), pp. 1-12., accesible en <http://links.jstor.org/sici?sici=0022-2909%28198721%2931%3A1%3C1%3ATPOPIP%3E2.0.CO%3B2-Y>, recuperado por última vez el 12-10-2012

SWAIN, Joseph P. (2002): *Harmonic Rhythm. Analysis and Interpretation* Nueva York: Oxford University Press

TAFURI, Johanelle (2001): "L'analyse: Une voie pour l'analyse musicale à l'école", en *Analyse et creation musicales: Actes du Troisième Congrès Européen d'Analyse Musicale. Montpellier 1995*. Paris: L'Harmattan

TARASTI, Eero. (1994) *A Semiotic Approach to the Study of Music Performance. A Theory of Musical Semiotics* (Bloomington: Indiana University Press), 193-208.

TARUSKIN, Richard (1995): *Text & Act – Essays on Musical Performance*, Oxford University Press

TÉLLEZ, Jose Luis (2010): "Apuntes para una dimensión lingüística de la música" en *Quodlibet*, Enero-Abril 2010, p. 15-33, Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares (Madrid)

THORESEN, Lasse (2007): "Form-building Transformations: An Approach to the Aural Analysis of Emergent Musical Forms", en *JMM: The Journal of Music and Meaning* 4, Invierno 2007 [<http://www.musicandmeaning.net/issues/showArticle.php?artID=4.3>], sec.3.2.4, recuperado por última vez el 25-11-2012

THORPE-DAVIE, Cedric (1963): *Musical Structure and Design*. Dover Publications (reproducción de la 1ª edición de 1953. Londres. Dobson Books)

TOCH, Ernst (1989): *La Melodía*. (trad del original: *Melodielehre* (1923)) Barcelona: Labor

TRAJANO, Ernesto, GUIGE, Didier y FERNEDA, Edilson (2000): "Segmentação automática de fluxos musicais: Uma abordagem via agentes racionais", en *Revista Eletrônica de Musicologia*, vol. 5-2, diciembre de 2000, Departamento de Artes de la UFPR, Paraná, Brasil

TYMOCZKO, Dmitri (2003): "Root motion, function, scale-degree: a grammar for elementary tonal harmony", en *Musurgia*, vol. 5-2, diciembre de 2000, Departamento de Artes de la UFPR,

Paraná, Brasil. Vol. X/3-4, Recuperado por última vez el 13-7-2012 <http://web.mit.edu/jikatz/Public/MusLangGroup/Reductions/Tymoczko2005.pdf>

VELASCO, Honorio y DÍAZ DE RADA, Ángel (1997): *La lógica de la investigación etnográfica* Madrid. Trotta.

WALLS, Peter, (2006). "La interpretación histórica y el intérprete moderno", en RINK, John, ed (2006). *La interpretación musical* (trad. esp. de *Musical Performance. A guide to understanding*. (2002) Cambridge University Press). Alianza Música: Alianza Editorial.

WARD, Vicky (2004): "The performance teacher as music analyst: a case study", en *International Journal of Music Education*, Vol., 22, nº 3, 248-265 SAGE Publications

WASON, Robert w. (2008): "*Musica practica: Music theory as pedagogy*", en CHRISTENSEN, Thomas (ed.) (2008): *The Cambridge History of Western Music Theory* Cambridge: Cambridge University Press

WEBER, Gottfried (1817-21): *Versuch einer geordneten Theorie der Tonsetzkunst* (trad. inglés, 1851)

WEST MARVIN, Elizabeth /1994), "Intrinsic Motivation: The Relation of Analysis to Performance in Undergraduate Music Theory Instruction," en *Journal of Music Theory Pedagogy* 8 (1994): 47-57.

WHITTALL, Arnold (2010): "Form" en *Grove Music Online*. Oxford Music Online. <http://www.oxfordmusiconline.com:80/subscriber/article/grove/music/09981>. Recuperado por última vez el 12-7-2012

WOODLEY, Ronald (1995): "Strategies of irony in Prokofiev's Violin Sonata in F minor op. 80" en RINK, John. (ed.) (1995): *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*. (Cambridge: Cambridge University Press)

ZAMACOIS, Joaquín (1945): *Tratado de Armonía*, Barcelona, Labor.

ZAMACOIS, Joaquín (1985): *Curso de formas musicales*, 8ª ed., Barcelona Labor, (1ª ed.: 1960).

ZBIKOWSKI, Lawrence y LONG, Charles K. (1994): "Cooperative Learning in the Music Theory Classroom," en *Journal of Music Theory Pedagogy* 8 (1994): 135-57.

6.2. Páginas web

A Schenkerian Primer <http://solomonsmusic.net/schenker.htm>, recuperado por última vez el 8-3-2013

European Society for the Cognitive Study of Music: www.escom.org, recuperado por última vez el 8-3-2013

Group de travail Schenker: <http://heinrichschenker.wordpress.com/>, recuperado por última vez el 8-3-2013

Gesellschaft für Musiktheorie: <http://www.gmth.de/home.aspx> Music Theory Online :<http://www.mtosmt.org/>, recuperado por última vez el 8-3-2013

Instituto de Educación Musical (IEM): www.iem2.com, recuperado por última vez el 29-11-2010

Introduction to Schenkerian Analysis: <http://www.robertkelleyphd.com/schenker.htm>, recuperado por última vez el 8-3-2013 Proyecto "Musikanalyse": <http://www.musikanalyse.de/index2.html>, recuperado por última vez el 8-3-2013

Schenker Documents Online: <http://www.schenkerdocumentsonline.org/>, recuperado por última vez el 8-3-2013

Schenkerguide: <http://www.schenkerguide.com>, recuperado por última vez el 8-3-2013

Society For Music Theory <http://societymusictheory.org/>, recuperado por última vez el 8-3-2013

The AHRC Research Centre for the History and Analysis of Recorded Music <http://www.charm.rhul.ac.uk/index.html>, , recuperado por última vez el 8-3-2013

Violeta Hemsy de Gaínza: <http://www.violetadegainza.com.ar/categoria/publicaciones>, recuperado por última vez el 8-3-2014

6.3. Referida a la normativa, por orden cronológico

D 2618/1966, de 10 de septiembre, BOE de 24 de octubre, *Reglamentación General de Conservatorios de Música*

LO 1/1990. de 3 de octubre, BOE de 4 de Octubre, *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)*

RD 756/1992, de 26 de junio, BOE de 27 de agosto, *que establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música*

RD 617/1995, de 21 de abril, BOE de 6 de junio, *por el que se establece los aspectos básicos del currículo del Grado Superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a estos estudios.*

D 215/1996, de 1 de agosto, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, BOC de 9 de septiembre *que regula el currículo de las enseñanzas de Música de los Grados Elemental y Medio para la Comunidad Autónoma de Canarias*

OM 14767 /1999, de 25 de junio, del Ministerio de Educación y Ciencia, BOE del 3 de julio, *por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música.*

D 63/2001, de 20 de febrero, de la Consejería de Educación de la Generalitat de Cataluña, DOGC 3340 del 5 de marzo, *por el cual se establecen la ordenación curricular el Grado Superior de los estudios de música y se regula la prueba de acceso a estos estudios*

O 1754/2001, de 11 de mayo, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, BOCM del 22 de mayo, *por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música.*

D 183/2001, de 19 de julio, de la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, DOG del 13 de agosto, *por el que se establece el currículo de grado superior de las enseñanzas de música y el acceso a dicho grado.*

D 132/2001, de 26 de julio, del Gobierno Valenciano, DOGC del 14 de agosto, *por el que se establece el currículo del grado superior de música en la Comunidad Valenciana y el acceso a dichas enseñanzas.*

O 12756/2001, de 22 de noviembre, BORM del 18 de diciembre, *por la que se establece el currículum del grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a dicho grado en la Región de Murcia.*

D 56/2002, de 19 de febrero, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, BOJA de 5 de marzo, *por el que se establece el currículum del Grado Superior de las Enseñanzas de Música en los Conservatorios de Andalucía.*

O de 8 de julio de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia de la Comunidad de Aragón, *por la que se establecen aspectos generales del currículum del grado superior de las enseñanzas musicales conforme a la nueva ordenación del sistema educativo y se determina con carácter experimental el desarrollo curricular de los cursos que comprenden estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón.*

LO 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación

O de 6 de mayo de 2003, del Departamento de Educación y Ciencia, BOA de 26 mayo, *por la que se adecuan algunos aspectos del currículum de grado superior de las enseñanzas musicales conforme a la nueva ordenación del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Aragón*

OF 423/2002, de 27 de agosto, del Consejero de Educación y Cultura del Gobierno Foral de Navarra, BON de 11 de octubre, *por la que se establece el currículum del grado superior de las enseñanzas de música en la Comunidad Foral de Navarra.*

O 16768/ 2003, de 1 de septiembre, del Consejero de Educación y Cultura del Govern de las Islas Baleares, BOIB de 16 de septiembre, *por la cual se establecen aspectos generales del currículum del grado superior de las enseñanzas superiores de música y se determina, con carácter experimental, el desarrollo curricular de los cursos que comprenden estas enseñanzas en la comunidad autónoma de las Islas Baleares .*

R 1079/ 2004, de 23 de junio, BOC del 13 de julio, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, *por la que se establece el procedimiento para la autorización de las asignaturas optativas del grado superior de las enseñanzas de Música*

R de 6 de junio de 2005 de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, *por la que se autorizan las asignaturas optativas a ofertar en el CSMC a partir del curso académico 2005-2006*

LO 3/2006, de 3 de mayo, BOE de 4 de mayo, *de Educación (LOE).*

RD 1393/2007, de 29 de octubre, del Ministerio de Educación, BOE del 30 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.*

RD 1614/2009, de 26 de octubre, del Ministerio de Educación, BOE del 27 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

RD 631/2010, de 14 de mayo, del Ministerio de Educación, BOE del 5 de junio, *por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

7. Anexos

Anexo I. Materiales didácticos

(1) Materiales básicos de análisis musical

(2) Analizar con el oído

Anexo II Programación Didáctica de la asignatura optativa Análisis orientado a la interpretación del CSMC

Anexo III. Tablas de análisis de contenido de las Programaciones Didácticas de AM

Anexo IV. Encuesta realizada a profesores de AM en los CCSSMMEE

Anexo V. Formato de documento de recogida de datos en el estudio sobre el Reconocimiento Auditivo

Anexo VI: Análisis de las memorias de los alumnos de “Análisis Orientado a la Interpretación”