

Psicología de la música y audición musical. Distintas aproximaciones

Psychology of music and musical hearing. Different approaches

*Por: Ana María Botella Nicolás y José Vicente Gimeno Romero
Docentes en la Facultad de Magisterio. Universitat de València. España*

"Escuchar supone un esfuerzo. Oír no tiene mérito; los patos oyen."

Igor Stravinsky

Resumen

En este artículo se exponen las relaciones de la psicología de la música con la percepción y cognición musical. Se aborda el concepto de audición musical, para explicar su significado y profundizar en él como eje central sobre el que se asienta el trabajo. Además se fundamenta la importancia de la educación auditiva en la formación del alumnado, así como se analizan las aportaciones a la audición musical desde la psicología de la música. Se realiza una breve descripción de las diferentes teorías sobre psicología de la música con el fin de comprender el comportamiento de los jóvenes ante el hecho sonoro, punto de partida necesario para poder diseñar cualquier estrategia metodológica.

Palabras clave: psicología de la música, audición musical, percepción, cognición, educación auditiva.

Abstract

In this paper the relationship of psychology of music to perception and cognition exposed. The concept of musical hearing addressed, to explain its meaning and deeper into it as the central axis on which the work is based. Besides the importance of hearing education in the training of students is based, as well as contributions to the music listening are analyzed from the psychology of music. A brief description of the different theories of psychology of music is performed to understand the behavior of pupils to the sound made. It will be necessary starting point to design any methodological strategy.

Keywords: Psychology of music, musical hearing, perception, cognition, hearing education.

Introducción

El estudio *Jóvenes entre sonidos: hábitos, gustos y referentes musicales* publicado por el Injuve en 2003 y realizado por Megías y Rodríguez, en el que la mayoría de ellos afirmaban escuchar música a diario, refleja el hecho de que

la música está más presente que nunca en su vida diaria. Sin embargo, a pesar de vivir rodeados de música, en el contexto de la educación formal, se sigue infravalorando lo que ésta puede aportar a su formación¹.

La pedagogía actual viene a confirmar, desde perspectivas rigurosamente científicas, la necesidad de diseñar modelos educativos que potencien todas las facetas del ser humano, siendo muchos los autores que han fundamentado la importancia de la educación musical en la formación integral de los alumnos². Éstos coinciden en destacar la gran diversidad de emociones, sentimientos y afectos que se experimentan al vivir la experiencia musical.

La educación limitada exclusivamente al intelecto se ha demostrado insuficiente en algunos aspectos, de manera que se consiguen mejores resultados cuando se abordan, además, las dimensiones afectiva y de relación interpersonal.

Howard Gardner³ afirma en su teoría de las Inteligencias Múltiples⁴ que la música estimula la totalidad de las inteligencias con las que las personas experimentamos y comprendemos el mundo. Introduce el concepto de inteligencia intrapersonal, entendida ésta como el conocimiento de los aspectos internos de uno mismo, el acceso a la vida emocional, a los propios sentimientos, así como la capacidad de distinguir las emociones y ponerles un nombre.

Por su parte, para Daniel Goleman, la inteligencia emocional no se opone al concepto intelectual, sino que ambos aspectos interactúan de forma activa: "todos nosotros representamos una combinación peculiar entre el intelecto y la emoción"⁵.

En este sentido, las principales corrientes pedagógico-musicales surgidas a lo largo del siglo XX, han demostrado que la educación auditiva es un vehículo idóneo para desarrollar la atención, la capacidad de concentración, la memoria

¹ Megías Quirós, Ignacio y Rodríguez San Julián, Elena (2003). *Jóvenes entre sonidos: hábitos, gustos y referentes musicales*, Madrid, Injuve y FAD.

² Leiva Vera, Miguel Ángel y Mates Llama, Eva María (1998). Importancia de la educación musical en la formación integral del hombre, *Música y Educación*, 33, 27-40; Ramírez Hurtado, Carmen (2006). *Música, lenguaje y educación, La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*, Valencia, Tirant lo Blanch.

³ Howard Gardner (Pensilvania, 1943), psicólogo y profesor del Harvard Graduate School of Education en Cambridge, es el autor de la teoría de Las inteligencias múltiples, presentada en 1983 en el libro *Estructuras de la mente: la teoría de las Inteligencias Múltiples*, y que le llevó a ganar el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2011. Dicha teoría, está considerada en el ambiente educativo como el antecedente inmediato del concepto de "Inteligencia emocional", expresado por Daniel Goleman en el libro publicado con el mismo título en 2005.

⁴ Gardner, Howard (1998). *Las inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós.

⁵ Goleman, Daniel (2012). *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairos, p. 91.

y la sensibilidad, contribuyendo así al desarrollo intelectual, afectivo e interpersonal de los jóvenes⁶.

Dicha educación auditiva debe empezar por el desarrollo de la capacidad de escuchar. Fernando Palacios dice al respecto que: "escuchar es la palabra clave [...] la música solo existe si hay atención"⁷. La finalidad debe ser que el alumno escuche más y mejor, pues a escuchar y, a dejar escuchar, se aprende escuchando. Pero las personas no pueden apreciar el valor de las cosas sin antes comprenderlas, ya que sólo puede llegar a gustar lo que se conoce⁸, y es aquí donde surge la necesidad de una verdadera educación auditiva, que proporcione a los alumnos los conocimientos necesarios para ampliar su capacidad de apreciación, y en consecuencia, de comprensión, de la música escuchada. Se trata de ayudar al alumnado a beneficiarse de algo más que un contacto banal con la música⁹, tomando como punto de partida la diferenciación de Willems¹⁰ entre oír, escuchar y entender.

Este pedagogo identifica oír con la sensorialidad auditiva -que supone únicamente tener un sistema auditivo operativo-; escuchar, con la afectividad auditiva -que implica tener la intención de oír algo de manera preferente sobre el resto de estímulos sonoros que nos rodean-; y finalmente, entender, con la inteligencia auditiva -lo que conlleva hacer voluntariamente una elección de aquello que interesa-.

Así, la educación auditiva debe enseñar al alumno a escuchar música y a reflexionar sobre lo percibido, con la finalidad de llegar a entenderla, porque éstos perciben muchas más cosas de las que entienden.

Además, se debe hacer de una forma creativa, pues aunque se trate de una clase de creatividad distinta a la que se pueda dar en el hecho de interpretar, la audición también exige un importante esfuerzo de imaginación:

Escuchar es una actividad, no una pasividad. Los oyentes, por el mero hecho de escuchar, participamos de una manera dinámica. La audición no sólo es exterior, es también interior. Para escuchar debemos intervenir activamente y

⁶ Recomendamos al lector la consulta del *Acta del II Congreso de la UNESCO sobre Pedagogía Musical*, celebrado en Copenhague en 1958, al que asistió un nutrido número de pedagogos y compositores, los cuales, a partir de sus propias experiencias, llegaron a una serie de conclusiones que se constituirían en el punto de partida para la revalorización de la importancia de la educación musical.

⁷ Palacios Martínez, Fernando (1997). *Escuchar*, Las Palmas de Gran Canaria, Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, p. 33.

⁸ Palacios Martínez, Fernando (2010). *Hablar de escuchar*, Vitoria-Gasteiz, Agruparte.

⁹ Paynter, John (1999). *Sonido y estructura*, Madrid, Akal/Didáctica de la música.

¹⁰ Willems, Edgar (2011). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*, Barcelona, Paidós Educador.

no quedarnos como simples receptores de sonidos: tenemos que poner de nuestra parte, atender, vencer la vaguería¹¹.

Es necesario pues, fomentar la predisposición a escuchar, sobre todo para superar la resistencia que los alumnos puedan ofrecer ante la audición de cualquier género musical que no se corresponda con sus gustos personales, aún a riesgo de que en su lugar aparezca otro tipo de rechazo, el de su elección personal, pero ahora ya, libre y consciente.

Además, hay que tener en cuenta que sus actitudes hacia la audición musical pueden verse influenciadas tanto por el entorno acústico que les rodea, como por el contexto social en el que se desenvuelven, variables éstas que en opinión de Kenneth Swanwick¹², influyen más a medida que se avanza en las edades de los mismos. Así, los alumnos viven inmersos en un ambiente muy saturado de estímulos auditivos, lo que está creando un paisaje sonoro¹³ altamente contaminado, que produce una cierta tendencia a la dispersión mental.

Vivir rodeados de esta polución sonora desgasta la sensibilidad auditiva de los alumnos, los cuales están tan acostumbrados a hablar y trabajar rodeados de un ambiente musicalizado, que cuando es el momento de escuchar de verdad, con todas las implicaciones intelectuales que ello supone, dicha acción les exige un esfuerzo de concentración cada vez mayor que no siempre se afronta de la manera adecuada, lo que en opinión de Josep Lluís Zaragoza¹⁴ produce la "depreciación del oído".

En cuanto a las influencias provenientes del entorno social, hay que destacar lo que Josefa Lacárcel denomina modas y prejuicios, cuando habla de las preferencias musicales de los jóvenes:

¹¹ Palacios Martínez, Fernando (1997). Op, cit. p. 154.

¹² Swanwick, Kenneth (2000). *Música, pensamiento y educación*, Madrid, Editorial Morata.

¹³ El concepto de paisaje sonoro fue utilizado por primera vez por el compositor y pedagogo canadiense Raymond Murray Schafer (1933) en su libro *El nuevo paisaje sonoro*, publicado en 1969 por la editorial Ricordi Americana para referirse al entorno sonoro concreto de un lugar determinado, revisándolo recientemente en *El paisaje sonoro y la afinación del mundo* (2013). Schafer es el fundador del World Soundscape Project, proyecto que pretendía recoger y estudiar los sonidos del mundo. Para obtener una información más pormenorizada sobre la polución sonora en la actualidad, remitimos al lector a la obra de Susana Espinosa, *Ecología acústica y educación. Bases para el diseño de un nuevo paisaje sonoro*, publicado en 2006 por la editorial Graó, la cual ha sido galardonada con el 4º Premio Embat de Educación Medioambiental.

¹⁴ Zaragoza Muñoz, Josep Lluís (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*, Barcelona, Editorial Graó.

Pertenece al contexto histórico en el que vivimos, y esto hace que seamos miembros de pequeñas células sociales que a su vez van insertándose en unidades sociales cada vez más amplias y masivas, formando el tejido social con toda la complejidad de pertenencias, comportamientos y relaciones¹⁵.

Así, entramos en el campo de investigación de la Psicología Social de la música, la cual trata de dilucidar la manera en que las fuerzas sociales influyen en los gustos musicales de los alumnos y establecen ciertos prejuicios a determinados estilos musicales.

Por otra parte, bajo el término audición se define uno de los procedimientos más característicos e importantes de la educación musical, ya que a partir de él se van generando la mayoría de actividades. En este sentido Parks Grant¹⁶ afirma que la meta de toda educación musical ha de ser la apreciación musical, que consiste en el disfrute de la música, el entendimiento musical, el respeto por ella y la adquisición de un juicio crítico con respecto a la obra musical.

En la misma línea se pronuncian Ana María Botella y José Vicente Gimeno: "La educación musical que los jóvenes deben recibir en el contexto de la enseñanza obligatoria debe abordar una auténtica 'sensibilización' de los mismos hacia todo tipo de música, preparándolos para poder elegir libremente sus preferencias musicales"¹⁷.

Por tanto, la educación auditiva constituye una necesidad para la educación musical actual, dada la gran diversidad de emociones, sentimientos y afectos que se experimentan al vivir la experiencia musical, lo que sin duda favorece en los alumnos la confianza en sí mismos, el respeto a su persona y a los demás, el desarrollo del espíritu crítico, etc., componentes esenciales en la concepción de una educación verdaderamente integral, que supere el enfoque de la educación meramente constructivo-cognitivista, lo que constituye en realidad el fin último de la educación.

Psicología de la música

Se puede considerar la Psicología de la Música como la interdependencia entre la música y la mente humana. Ésta comienza su andadura a finales del siglo

¹⁵ Lacárcel Moreno, Josefa (2001). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Antonio Machado Libros, p. 31.

¹⁶ Grant, Parks (2012). *Music for Elementary teachers*, Literary Licensing.

¹⁷ Botella Nicolás, Ana María y Gimeno Romero, José Vicente (2013). La educación auditiva como eje vertebrador de la educación musical en la educación secundaria obligatoria, *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12 (6), p. 62.

XIX en Alemania, interesándose por la investigación sobre las aptitudes musicales y el aprendizaje de la música, con una marcada orientación psicométrica, centrada en la manera en que las personas procesan la información musical, sin considerar la información que proporciona el contexto en su comprensión e interpretación. Ya en la segunda mitad del siglo XX, a partir de la década de los años sesenta, comenzó a ser tenida en cuenta en el campo de investigación de la Psicología del Desarrollo, y a finales de siglo también en el de la Psicología Cognitiva.

Las investigaciones llevadas a cabo sobre la Psicología de la Música, se han ocupado, por una parte, del estudio de los elementos del lenguaje musical - ritmo, melodía, armonía, timbre, etc.-, tratándolos generalmente por separado y abordándolos desde diferentes perspectivas y planteamientos teóricos y metodológicos. Y por otra, de los aspectos conductuales de los oyentes -tanto a nivel individual como grupal-, sobre el papel de la memoria musical, la influencia de los condicionantes sociales sobre las preferencias musicales, la comprensión de los diferentes elementos del lenguaje musical, etc.

No fue hasta las últimas décadas del siglo pasado, cuando surge con fuerza una actividad investigadora que ha aportado un mayor conocimiento del proceso que se da en la audición, haciendo posible ofrecer una cultura auditiva a todos los alumnos susceptibles de una educación musical.

Es en el ámbito de la Psicología de la Música, donde se pueden hallar respuestas a muchas de las cuestiones que se plantean sobre los mecanismos psicológicos que intervienen en la audición musical, pues como dice Lacárcel "difícilmente podemos plantear una didáctica de la música sin conocer las capacidades y limitaciones que su adquisición representa para el sujeto que tiene que aprender"¹⁸, mientras que por su parte Kenneth Swanwick afirma que "un profesor debe estar en condiciones de identificar, en cada momento, el lugar que ocupa el niño en la espiral [del desarrollo musical]"¹⁹.

Aportaciones de las diferentes teorías sobre la psicología de la música a la educación auditiva

Todas las teorías sobre Psicología de la Música (Teoría Psicométrica, Teoría Conductista, Teoría Cognitiva y Psicología Social), tratan de explicar el comportamiento que las personas tienen ante el fenómeno musical, si bien cada una lo hace desde su perspectiva particular, concentrándose en diferentes aspectos de la conducta de los oyentes ante la escucha de la música. Es por

¹⁸ Lacárcel Moreno, Josefa (2001). Op, cit., p. 9.

¹⁹ Swanwick, Kenneth (2000). Op, cit., p. 94.

ello que los postulados de unas guardan una mayor relación que los de otras con el tema objeto de estudio de esta investigación.

La psicometría ha sido muy utilizada en la investigación sobre audición musical. Josefa Lacárcel²⁰ sostiene que su aplicación se centra sobre todo en dos aspectos: por una parte, detectar individualidades relevantes por sus cualidades musicales; por otra, poder valorar adecuadamente los efectos de la educación musical sobre las personas. Para ello, se ha valido de los tests como principal herramienta de trabajo, ya que éstos permiten medir con cierta precisión las aptitudes musicales, siendo la edad del alumno, el criterio más utilizado como medida de referencia -lo que ha motivado un estrecho vínculo entre la psicometría y la psicología evolutiva-. Así,

Josefa Lacárcel²¹ resume los tests que más se han aplicado en la investigación sobre audición musical como sigue:

- Los que tratan sobre habilidades o aptitudes musicales. Están diseñados para valorar el potencial individual de la persona, sin tener en cuenta la experiencia musical previa o la influencia del aprendizaje.
- Los que tratan sobre la realización musical. Aunque parecidos a los anteriores, sus objetivos son otros, pues éstos pretenden valorar los efectos de la instrucción musical en los alumnos, más que identificar a los especialmente dotados.
- Los que investigan sobre las preferencias musicales. Éstos están orientados a valorar las respuestas estéticas de las personas a la música.

Los primeros han sido los de mayor aceptación, siendo el más conocido el de Carl E. Seashore²² (1919, revisado en 1939 y 1960), el cual consiste básicamente en comparar unos doscientos pares de tonos para que el alumno diferencie los parámetros físicos del sonido: la altura, la intensidad, la duración y el timbre²³. Otros muy utilizados son el de Edwin Gordon²⁴, *Musical aptitude profile* (Perfil de la aptitud musical), y el de Arnold Bentley²⁵, *Measures of musical abilities* (Medida de las habilidades musicales).

²⁰ Lacárcel Moreno, Josefa (2001). Op, cit.

²¹ Ibid.

²² Carl E. Seashore (1866-1949), fue el psicólogo que creó en 1919 los primeros tests de aptitudes musicales, llamados *Seashore Measures of Musical Talent* obteniendo un gran reconocimiento tanto en el mundo musical como en el científico, ya que no solo se utilizaron en música, sino también en otros campos en los que se precisa una buena discriminación auditiva.

²³ Seashore, Carl E. (1960). *Seashore measures of musical talents*, New York, The Psychological Corporation.

²⁴ Gordon, Edwin (1965). *Musical aptitude profile manual*, Boston, Houghton Mifflin.

²⁵ Bentley, Arnold (1966). *Measures of music abilities*. Berkshire, NFER-Nelson Publishing Company.

De entre los que tratan sobre la realización musical, cabe mencionar los de Edwin Colwell²⁶, *Music achievement tests* (Tests de logros musicales), los cuales contienen secciones de discriminación tonal, reconocimiento de la tonalidad así como de la modalidad, de los timbres, del estilo, etc.

En cuanto a los tests orientados a investigar sobre las preferencias musicales, los más utilizados fueron los de Bullock, quien en su obra *Medidas de Actitud Músico-Estética*, trató de contrastar los juicios de las personas sobre sus preferencias, con los criterios consensuados por expertos²⁷.

Menos significativas han sido las investigaciones realizadas bajo un enfoque conductista, basadas en la observación del comportamiento externo de los alumnos y su posible modificación. Se valora su conducta hacia la audición mediante la observación de la selección musical que hacen, la atención prestada a ciertos estilos y la falta de atención a otros. Sin embargo, lo que sucede en su interior mientras escuchan la música, no lo considera relevante, siendo esta resistencia a admitir todo lo que no pueda ser observado, lo que genera dudas respecto a su idoneidad para investigar sobre la audición.

Mucho mayor es el interés que despierta para este estudio el enfoque cognitivista de la educación musical, el cual se fundamenta en las bases piagetianas sobre el desarrollo cognitivo de los alumnos, pues aunque Piaget²⁸ no habló de forma específica del desarrollo musical, han sido varios los investigadores que se han basado en sus teorías. De entre los más destacados, se puede citar a Pfloderer, quien realizó el primer intento de aplicar el principio de conservación piagetiano al pensamiento musical (relacionado con la capacidad de los niños para reconocer, por ejemplo, que el volumen de fluido permanece idéntico aunque se trasvase a recipientes de distinta forma) y, sobre todo, a Mary Louise Serafine y a Kenneth Swanwick.

La primera llevó a cabo una investigación en la que trataba de hacer evidentes los procesos cognitivos, estableciendo una cronología de la adquisición de éstos²⁹. Así, partiendo de las diferentes etapas del desarrollo cognitivo que estableció Piaget, perfiló sus teorías sobre la conducta musical de los alumnos, analizando la adquisición de las habilidades musicales en cada una de las

²⁶ Colwell, Richard (1970). *Music achievement test*, Chicago, Follet.

²⁷ Lacárcel Moreno, Josefa (2001). Op, cit.

²⁸ Jean Piaget (1896-1980) biólogo, psicólogo y estudioso de la epistemología y la lógica, fue el científico más relevante que dedicó toda su vida a investigar el desarrollo y la evolución mental del niño. Sus obras escritas, resultado de los largos años de estudio, han sido de una gran influencia para los seguidores de sus teorías y líneas de investigación.

²⁹ Serafine, Mary Louise (1988). *Music as cognition: The development of thought in sound*, Columbia University Press

mismas, que en lo que respecta a la audición, quedaría establecida, según Lacárcel³⁰, de la siguiente manera:

- 1) Etapa sensoriomotora (0-2 años). Las primeras experiencias de los bebés que presentan connotaciones musicales han sido investigadas por Hanus y Mechthil Papousek (1981), los cuales demostraron que los niños pueden percibir y procesar la estimulación auditiva desde muy pronto, respondiendo de forma diferente a las variaciones de la voz en altura, intensidad, timbre, etc.
- 2) Etapa preoperacional (2-7 años). El niño va siendo capaz de diferenciar sonidos y ruidos de diferentes tonos, intensidades y timbres.
- 3) Etapa de las operaciones concretas (7-11 años). En esta etapa el niño es capaz de representar y expresar la música corporalmente.
- 4) Etapa de las operaciones formales (11-15 años). A estas edades la música ya es importante en sus vidas, les transmite algo, les aporta ideas, percibiéndola como una actividad creativa.

Por su parte, Kenneth Swanwick³¹ establece una *espiral del desarrollo musical* en la que define las principales características de los diferentes momentos evolutivos por los que atraviesan los alumnos a partir de los 3 años y hasta finalizar la educación obligatoria, los cuales son:

- 1) Modo sensorial. A partir de los 3 años los niños responden a los sonidos. No obstante, los elementos musicales aparecen muy desorganizados, sin una clara significación estructural o expresiva.
- 2) Modo manipulativo. Entre los 4 y 5 años los niños se interesan por el manejo de instrumentos.
- 3) Modo de expresividad personal. Entre los 4 y los 6 años se manifiesta la expresividad de los niños, aunque todavía de forma espontánea, descoordinada y sin una reflexión y adaptación propia.
- 4) Modo vernáculo. Se manifiesta con claridad entre los 7 y 8 años. Los niños son capaces de captar ideas musicales externas escuchando a otros que después reproducen.
- 5) Modo especulativo. Una vez asentado el modo anterior, entre los 9 y 11 años se abre camino la imaginación, acompañada de un considerable deseo de explorar diferentes posibilidades y experimentar.
- 6) Modo idiomático. Entre los 13 y 14 años los adolescentes se sienten especialmente motivados por formar parte de comunidades musicales y sociales identificables. La autenticidad es importante para ellos.
- 7) Modo simbólico. Alrededor de los 15 años se produce una fuerte identificación personal con determinados estilos musicales. En este nivel se adquiere una mayor conciencia del poder afectivo de la música. Aparece la capacidad de reflexionar sobre la experiencia musical, relacionada con un mejor

³⁰ Ibid.

³¹ Swanwick, Kenneth (2000). Op, cit.

conocimiento de uno mismo, así como con el desarrollo de un sistema de valores.

8) Modo idiomático. A partir de los 15 años se puede adquirir el nivel máximo de evolución en el desarrollo musical de los alumnos, en el que son capaces de reflexionar sobre sus vivencias musicales de una manera coherente. Los que lo alcanzan, son capaces de describir sus propias experiencias. Algunos hablan y escriben sobre la música como algo que les interesa, como si se tratara de críticos. Su universo musical se abre y es objeto de reflexión, puesta en común y debate.

A modo de síntesis, se reproduce a continuación la espiral del desarrollo musical tal cual la explican los autores, en la que se indican, los cuatro niveles de desarrollo y las edades de los alumnos:

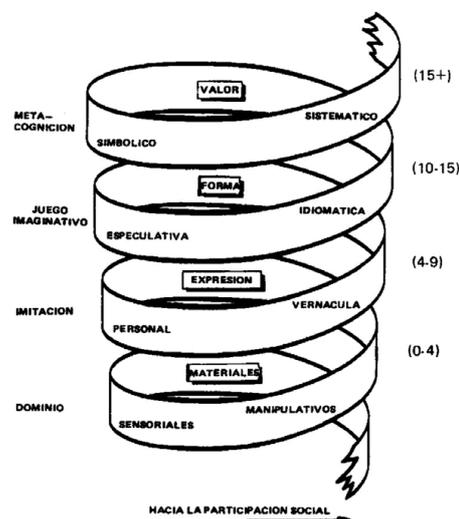


Figura 1. La espiral del desarrollo musical según Swanwick y Tillman³²

Interesantes resultan también para la investigación las aportaciones de la Psicología Social, ya que ésta se interesa por la influencia que la gente tiene sobre las conductas y actitudes de otros, y parece necesario tener en cuenta el entorno musical de los alumnos a la hora de planificar la educación auditiva que se les debe ofrecer en el aula.

La Psicología Social de la Música trata de aclarar de qué manera las fuerzas sociales influyen en las reacciones psicológicas de las personas hacia la misma. Así, las influencias de la estructura social sobre las preferencias musicales las explica David J. Hargreaves como sigue:

³² Swanwick, Kenneth (2000). Op. cit., p. 85.

Podemos diferenciar entre cuatro principales procesos propuestos para explicar cómo puede influir la estructura social sobre el gusto musical. Estos son complementarios más que mutuamente excluyentes, ya que representan aspectos diferentes e interrelacionados del mismo fenómeno. [...] La primera opinión, y probablemente la más prominente, es aquella que considera que el gusto musical es moldeado por la conformidad del individuo hacia las normas de grupos de referencia; esta postura está muy fuertemente asociada con el trabajo de Francés³³ [...] Una segunda postura, se basa en la analogía entre la transmisión de información que ocurre en la apreciación de obras de arte, y la estudiada en la investigación de la comunicación persuasiva [...] Una tercera postura, es lanzada en términos de la competencia entre grupos de diferentes clases sociales, por el dominio y control de los recursos [...]. Su premisa es que los grupos dominantes de la clase alta y media desean defender y aumentar su preeminencia relativa en la jerarquía cultural y social, y lo logran regulando el acceso de la gente a la formación artística [...]. La cuarta perspectiva es esencialmente sociopsicológica: opera en el nivel del individuo³⁴.

De las opiniones expuestas por David J. Hargreaves, se llega a la conclusión de que las preferencias musicales vienen definidas por un conjunto de variables que inciden sobre el individuo y sobre el grupo social al que pertenece. Un ejemplo claro lo tenemos en los adolescentes, cuyos gustos musicales forman parte de todo un entramado de preferencias que se aprecia también en su forma de vestir, programas de televisión que consumen, cantantes y grupos, estilos de música muy concretos, etc.

El autor considera, además, que hay que tener en cuenta el prestigio que la persona que transmite el mensaje musical tiene para el oyente, ya que para que tenga efectividad, es preciso que haya demostrado su competencia y autoridad en la materia, de manera que, un compositor, un intérprete, o la obra en sí misma, serán mejor valorados por el sujeto o por el grupo, si anteriormente ha sido ensalzada su importancia por críticos o expertos en la materia. También la propaganda, ya sea ésta positiva o negativa, influye en la apreciación musical. David J. Hargreaves entiende que la información que se le proporciona al oyente antes de una audición, puede intervenir en la formación de prejuicios y dar lugar a valoraciones distintas, sobre todo en la adolescencia.

Por otra parte, Josefa Lacárcel³⁵ resume la investigación llevada a cabo por Graham Murdock y Guy Phelps³⁶, en la que los autores estudiaron la influencia

³³ Francés, Robert (1984). *La perception de la musique*, Vrin.

³⁴ Hargreaves, David John (2008). *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Graó, pp. 200-202.

³⁵ Lacárcel Moreno, Josefa (2001). Op. cit.

³⁶ Murdock, Graham y Phelps, Guy (1973). *Mass Media and the Secondary School*, London, Macmillan.

del ambiente escolar y de los medios de comunicación en los gustos musicales de los alumnos desde dos puntos de vista diferentes: el de los estudiantes y el de los educadores. El estudio realizado con estudiantes mostró una gran variedad de actitudes respecto a la música, en el que los propios alumnos se percibían como desempeñando dos roles distintos: el desarrollado en el ambiente académico, y el que se corresponde con un ambiente lúdico, constatando que el gusto musical está influenciado por las presiones del grupo, pero también que las preferencias musicales vienen definidas por la edad, la clase social y el compromiso y formación escolar.

Con respecto a los educadores, los autores constataron que éstos no solían tener muy en cuenta la música que escuchaban sus alumnos fuera del aula, ni las revistas de música pop/rock que éstos leían, ni los programas de música pop/rock que se emitían en radio y televisión, etc., y que constituía la realidad social y musical con la que estaban en contacto.

Así, llegaron a la conclusión de que en general existía una actitud indiferente hacia los medios de comunicación; en algunos casos los profesores tendían a usar dicho material para atraer y motivar inicialmente la atención de sus alumnos, con el fin de introducirlos en otros aspectos considerados más serios; y solo una minoría usaban los materiales de estos medios en sus clases con una actitud favorable, sacando partido de los aspectos positivos.

Por lo tanto, dada la importancia de la música pop/rock en la vida de los adolescentes³⁷, es conveniente hacer algunas reflexiones sobre la utilización de estos géneros, así como de los medios de comunicación en las clases de música. Autores como Jos Wuytack y Graça Boal, proponen recurrir al pop/rock, entre otros géneros musicales, para captar la atención y el interés de los alumnos hacia la música clásica, intentando superar la frontera entre la música que habitualmente oyen y la que se enseña en el aula:

Con frecuencia existen grandes distancias entre la música popular y la seria o erudita, sin embargo, no hay que confundir razones de validez con cuestiones de género musical. En el fenómeno pop hay una gran producción de segundo orden, pero existen también obras de mucho valor. El profesor debe ser capaz de hacer una buena selección y, de cualquier manera, siempre resultará más positiva la integración que el rechazo³⁸.

³⁷ Recomendamos al lector la consulta de la Tesis Doctoral de Susana Flores Rodrigo: *Música y adolescencia. La música popular como herramienta en la educación musical*, que fue premiada con un accésit en la convocatoria 2008 de los Premios Injuve para tesis doctorales.

³⁸ Wuytack, Jos y Boal Palheiros, Graça (1996). *Audición Musical Activa*, Oporto, Asociación Wuytack de pedagogía musical, p. 92.

Por su parte, Vladimir Konéčni³⁹ llevó a cabo una investigación sobre la audición musical estableciendo relaciones entre el medio social y el estado emocional de los alumnos con sus preferencias musicales. Las conclusiones de dicha investigación se pueden resumir explicando que el grado de placer que una audición musical puede proporcionar a un oyente, variará en función de las condiciones sociales que rodeen a la persona, puesto que oír música produce cambios en el estado emocional, y por lo tanto, afecta a la conducta hacia otros en determinadas situaciones.

Dado que la conducta social es interactiva, la conducta del grupo hacia el oyente también cambiará, conduciendo a una modificación mayor en su estado emocional, y posiblemente a modificar elecciones musicales posteriores. En definitiva, el medio presenta una característica de *feed-back* que pone de manifiesto la interacción de la persona con el medio social y musical.

Psicología de la percepción musical: formas de audición y tipos de oyentes

La psicología de la percepción musical se centra en explorar los problemas concernientes tanto a las actitudes del oyente, como a la naturaleza de los procesos cognitivos que acompañan al acto de la escucha musical, en el que puede darse, desde una pasividad absoluta por parte del oyente, hasta un proceso de intensa actividad mental. Así, Lewis Rowell afirma que:

La experiencia auditiva es especialmente difícil de describir; no sólo porque cambia en respuesta a diferentes estímulos y condiciones externas, sino porque es una síntesis tan peculiar y personal de nuestros recuerdos musicales tempranos, las huellas dejadas por los instrumentos que podemos haber estudiado [...], las formas en que se nos enseñó a escuchar, las preferencias y rechazos conscientes, las asociaciones inconscientes y cualquier cantidad de singularidades individuales⁴⁰.

Todas estas cuestiones deben ser tenidas en cuenta para poder llevar a cabo una verdadera educación auditiva con los alumnos.

Por lo que respecta a las actitudes, Theodore Adorno establece toda una tipología de oyentes, en función de su comportamiento ante la audición musical, distinguiendo desde el experto, hasta el que se muestra totalmente indiferente a la música. El primero sería aquel capaz de hacer una escucha absolutamente adecuada:

³⁹ Konecni, Vladimir (1982). Social interaction and musical preference, en Deutsch, D. (Ed.), *The psychology of music*, New York, Academic Press.

⁴⁰ Rowell, Lewis (1999). *Introducción a la filosofía de la música*, Barcelona, Gedisa editorial, p. 129.

Sería el oyente plenamente consciente, al que por lo general nada se le escapa y el cual rinde cuentas al mismo tiempo de lo escuchado en cada instante [...] Este tipo de comportamiento plenamente adecuado podría denominarse "escucha estructural", y podría restringirse al círculo de músicos profesionales, sin que todos ellos satisfagan los criterios del modelo [...] ⁴¹.

A continuación, sitúa al buen oyente, el cual también es capaz de valorar la música con fundamento, y no sólo en función del gusto personal, pero no es consciente realmente de las implicaciones técnicas y estructurales, o al menos no lo es plenamente: "Comprende la música como se comprende la propia lengua, aunque no sepa nada o muy poco de su gramática y de su sintaxis" ⁴². Seguidamente habla del consumidor cultural, refiriéndose al que tiene cierta formación; aquel que respeta la música como un bien cultural, como algo que debe conocerse por su propio valor social. Este tipo de oyente, posee conocimientos acerca de la música, sobre todo elementos biográficos y conocimientos del repertorio musical, pero no tiene la capacidad de los anteriores:

El individuo aguarda determinados momentos, melodías presuntamente hermosas e instantes grandiosos. Su comportamiento con respecto a la música tiene en conjunto algo de fetichismo. Consume de acuerdo a la medida de validez pública de lo consumido. La alegría por el consumo, por aquello que según su lenguaje le proporciona la música, prevalece sobre la alegría producida por la propia obra de arte y que ésta le reclama ⁴³.

El tipo de oyente emocional comprende desde los que se sienten estimulados por la música -lo que les lleva a crear asociaciones mentales-, hasta aquellos cuyas vivencias musicales se aproximan a la vaga ensoñación y al adormecimiento. Y así, Theodore Adorno va estableciendo toda una tipología, siguiendo una escucha cada vez más despojada de intencionalidad. De hecho, a continuación sitúa al oyente sensual, seguidamente a aquel cuya audición está destinada al puro entretenimiento, y por último, al que se muestra totalmente indiferente a la música.

Por su parte, Joaquín Zamacois propone una clasificación de tipos de oyentes en la que posiciona en primer lugar a los que denomina hedonistas, que serían los que sólo buscan en la música un placer de tipo sensorial: "aquellos que

⁴¹ Adorno, Theodore (2009). *Disonancias. Introducción a la sociología de la música*, Madrid, Akal, p. 180.

⁴² Adorno, Theodore (2009). Op. cit., p. 182.

⁴³ Adorno, Theodore (2009). Op. cit., p. 183.

escuchan con los oídos, sin profundizar más”⁴⁴. En segundo lugar, cita a los espiritualistas, que serían los que van más allá de la primera sensación que les provoca la audición, apreciando la música en tanto que les producen emociones que les llevan incluso a modificar sus estados de ánimo: “aquellos que escuchan con el corazón”⁴⁵. Y finalmente, alude a los intelectualistas, considerando como tales los que quieren penetrar en el interior de la composición musical, en su análisis, para mediante la comprensión de la misma, obtener un goce de tipo intelectual: “son los que escuchan con la cabeza”⁴⁶.

En cuanto al proceso cognitivo que acompaña al acto de la audición musical, es evidente que la educación auditiva debe plantearse en las aulas de la educación obligatoria teniendo en cuenta cuestiones tales como:

- La capacidad de los alumnos para discriminar auditivamente los diferentes elementos del lenguaje musical -melodías, armonías, timbres y sus relaciones, etc.
- Los obstáculos que las personas pueden encontrar como oyentes -prejuicios, experiencias previas desafortunadas, etc.
- Los valores que son atribuidos a determinadas cualidades percibidas en la música que escuchamos.
- Los juicios que se hacen, ya sea de manera consciente o inconscientemente, basados en la forma en que una pieza se equipara con los criterios personales.
- La forma en que la audición de música afecta a la conducta del oyente.

Además, la manera de procesar la información sonora viene también condicionada por las distintas formas de audición musical que se pueden dar en el oyente. Así, Aaron Copland distingue tres niveles o planos de audición. En el primero, al que denomina plano sensual, se podrían contemplar todas aquellas situaciones en las que ponemos una música de fondo mientras se está realizando cualquier otra actividad como estudiar, trabajar, o simplemente para crear una atmósfera en un lugar determinado:

Es el plano en el que oímos la música sin pensar en ella ni examinarla en modo alguno [...] usan la música como consuelo o evasión. Entran en un mundo ideal en el que uno no tiene que pensar en las realidades de la vida cotidiana [...] tampoco piensan en la música⁴⁷.

Al segundo nivel, denominado plano expresivo, accedemos cuando nos sentamos realmente a escuchar música de manera atenta. Este nivel tiene que

⁴⁴ Zamacois, Joaquín (1995). *Temas de pedagogía musical*, Barcelona, Ediciones Quiroga, p. 57.

⁴⁵ Zamacois, Joaquín (1995). Op. cit., p. 58.

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Copland, Aaron (1995). *Como escuchar la música*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, p. 17.

ver con aquello que provoca en cada uno de nosotros lo que escuchamos. Es, por lo tanto, un nivel totalmente subjetivo, ya que una misma música no tiene por qué significar o provocar lo mismo en una persona y en otra; ni siquiera tiene por qué estar en consonancia con las intenciones del compositor. Para acceder al tercero, considerado plano puramente musical, se hace necesario el conocimiento del lenguaje musical. Es por ello el nivel de más difícil acceso para el oyente, pero también el de mayor valoración y apreciación de la música.

Otra forma popular de percepción es la que Leonard B. Meyer describe como forma asociativa de audición, afirmando que la música puede evocar en el oyente imágenes y pensamientos que pertenecen a la vida interior de cada uno:

A menudo la música origina afecto a través de la mediación de la connotación consciente o de los procesos de imagen inconscientes. Un suspiro, un sonido o una fragancia evocan recuerdos semiolvidados de personas, lugares y experiencias, agitan los sueños mezclando el recuerdo con el deseo, o despiertan connotaciones conscientes de objetos referenciales. Estas imágenes, sean conscientes o inconscientes, son los estímulos a los que se da realmente una respuesta afectiva⁴⁸.

De esta manera, aunque para los investigadores la audición musical debería implicar una correspondencia entre los hechos sonoros y la aprehensión del oyente, para muchos de ellos puede convertirse en una especie de telón de fondo sobre el que proyectar sensaciones personales muy subjetivas.

La aprehensión inmediata es una forma más sensual de percibir la música, de manera que permita disfrutar de su inmediatez, lo que podría ser el punto de partida de la mayoría de los oyentes. No obstante, Lewis Rowell argumenta que la audición ideal sería aquella que permitiera simultanear ambas formas:

Si uno busca respuesta inmediata, es obvio que se debe concentrar en la superficie estética. Pero la percepción de una obra musical como tal es otra cosa [...]. La audición ideal de una composición es la que goza de ambas formas simultáneamente, la que saborea más cada detalle por comprender su papel en la forma del todo [...]. Pocos de nosotros podemos lograr semejante experiencia de audición ideal, pero vale la pena intentarlo⁴⁹.

Teorías más relevantes sobre percepción musical desde la psicología de la música

⁴⁸ Meyer, Leonard B (2005). *Emoción y significado en la música*, Madrid, Alianza Editorial, p. 261.

⁴⁹ Rowell, Lewis (1999). Op. cit., p. 132.

Conviene empezar este apartado aclarando que no se pretende enumerar una serie de métodos de análisis musical con el fin de destacar las características principales de cada uno de ellos, ya que esto, ni responde al objetivo principal de este trabajo, ni sería posible de abarcar dada su extensión.

Por otra parte, en las últimas décadas han ido apareciendo estrategias metodológicas para realizar un análisis musical que se basan en la información que el oyente es capaz de percibir a partir de la escucha de la música sin contar con la partitura -análisis estésico-. En este sentido, como afirma Antonio Jesús Ureña, este tipo de análisis comporta implicaciones semiológicas -aquellas más interesadas en poder explicar el fenómeno sonoro en sí mismo-, y psicológicas -centradas en la manera en que los oyentes procesan la música y en las respuestas que éstos ofrecen a partir de su escucha-:

El análisis de la música [...] a partir de su escucha implica vínculos ligados a muy distintos ámbitos. Pero, más en particular, comporta claramente implicaciones semiológicas, por su capacidad -como signo- de un reenvío a algo que sobrepasa el propio hecho sonoro, e implicaciones psicológicas, por cuanto se centra en la manera en que los sujetos reciben y articulan la música percibida y en las respuestas que ofrecen a partir de su escucha. En un ámbito tan vasto y heterogéneo, debemos movernos con la necesaria cautela pues *sentido, significado, significación musical,...* no siempre recogen las mismas connotaciones entre las diferentes esferas disciplinares y los distintos paradigmas epistemológicos⁵⁰.

Por lo tanto, dado que el propósito no es otro que el de abordar las teorías más relevantes sobre la percepción musical, excluirémos a aquellos autores que han orientado su trabajo hacia el análisis musical puro -como por ejemplo Heinrich Schenker⁵¹ o Jean LaRue⁵²-, para centrarnos en aquellas corrientes teóricas interesadas por lo que la música es capaz de transmitir, es decir, por el significado que la escucha musical puede despertar en el oyente, así como en las vías metodológicas más adecuadas para el conocimiento de tales contenidos.

Desde el ámbito de la psicología de la música, destacan las investigaciones en primer lugar de Robert Francès⁵³ sobre la percepción musical que se sitúan dentro del campo de la psicología experimental, convirtiéndose en una referencia sobre la que otros autores han ido construyendo sus discursos ligados a la percepción y a la semántica musical. En *La perception de la*

⁵⁰ Ureña Alcázar, Antonio Jesús (2004). *Análisis de la música electroacústica -género acusmático- a partir de su escucha*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, p. 29.

⁵¹ Schenker, Heinrich (1990). *Tratado de armonía*, Madrid, Real Musical.

⁵² Larue, Jean (1989). *Análisis del estilo musical*, Barcelona, Labor.

⁵³ Francès, Robert (1984). Op. cit.

musique demuestra que la música contiene una potencialidad expresiva que los oyentes pueden percibir como significativa y que estas *significaciones*⁵⁴ pueden ser exteriorizadas mediante juicios de significación o juicios semánticos, a través de la expresión verbal. Los aspectos de la música que Robert Francès considera potencialmente generadores de significación -es decir, potencialmente expresivos-, giran en torno a tres ejes, como son la espacialidad musical, los esquemas cinéticos y los esquemas de tensión y calma.

Con respecto a la espacialidad musical, la noción de espacio sonoro de Robert Francès aglutina en realidad procesos de diferentes niveles, como por ejemplo la localización lateral de las fuentes sonoras en relación al plano sagital; la percepción de la distancia, o la relación entre arriba-abajo con agudo-grave. De los esquemas cinéticos destaca la melodía y el ritmo. Considera que la melodía está en el primer plano, pero que es en el ritmo donde reside la fuente más completa de formas cinéticas. Finalmente, los patrones de tensión y calma vienen dados por las variaciones de dinámica, de la altura sonora, las cualidades del timbre, etc.

El hecho de que el oyente capte esa expresividad en la música y le atribuya un significado la explica Robert Francès por la existencia de vínculos entre el simbolismo de la forma musical y su propia experiencia, dado que la expresividad musical se inserta en un contexto cultural cuyas convenciones -recibidas bien por inculturación, bien por una educación específica- se fusionan de manera más o menos consciente.

Por su parte Michael Imberty, considerado como el continuador de las investigaciones de Robert Francès sobre la percepción musical, refleja sus ideas sobre la semántica psicológica de la música⁵⁵ en *Entendre la musique*⁵⁶ y *Les écritures du temps*⁵⁷, tratando el fenómeno musical como algo percibido, más que como algo reflejado en una partitura. No obstante, aunque se le ha incluido en la investigación desde el enfoque de la psicología de la música, la interacción entre los aspectos psicológicos y semiológicos en lo que concierne a la significación musical resultan constantes en su obra. Como afirma Antonio

⁵⁴ El término *significación* utilizado por Francès suscitó importantes controversias en la estética musical. El autor lo utilizó aludiendo a la relación entre las apreciaciones verbales formuladas por los sujetos durante la audición de fragmentos de obras, por una parte, y los elementos musicales, ya sean de tipo simbólico o convencional, que son susceptibles de explicarlas -al menos en parte-, por otra.

⁵⁵ Se entiende por semántica psicológica de la música el estudio de la significación y la expresión en música, abordados tanto en sus aspectos cognitivos, afectivos y simbólicos, como en sus aspectos históricos y culturales

⁵⁶ Imberty, Michel (1979). *Entendre la musique*, París, Dunod.

⁵⁷ Imberty, Michel (1981). *Les écritures du temps. Sémantique psychologique de la musique*, París, Dunod.

Jesús Ureña:

Imberty examina el poder expresivo de la organización formal y acepta la división propuesta por Chailley en cuanto a la existencia, al menos, de dos tipos de signos musicales: signos cuya motivación es extramusical y signos cuya motivación es directamente dependiente del sistema sintáctico y de sus reglas internas. El funcionamiento de ambos es diferente. En los primeros, su carácter icónico es evidente, aunque algunos autores como Nattiez lo circunscriben a casos límite y raros de imitación en música. El segundo tipo refleja una expresividad cuyo carácter emocional y afectivo es marcado: las disonancias, por ejemplo, adquieren valor de tensión por su función sintáctica y esta tensión es trasladada al contexto extramusical o simplemente a la imaginación y sensibilidad del oyente [...] ⁵⁸.

Así, la semántica psicológica de la música aborda la explicación de los fenómenos que intervienen en la audición musical, entendiendo, por una parte, que la música es capaz de expresar *significaciones* ligadas a las propias palabras, pero también, que la música tiene una capacidad expresiva que va más allá de esas significaciones.

Aunque en un principio las investigaciones de Michel Imberty se situaron siempre dentro del ámbito de la música tonal, a partir de finales de los ochenta fue abriendo su campo de investigación a la atonal -y en general, a la música contemporánea-. De esta manera, llega a la conclusión de que los puntos de referencia ⁵⁹ que dispone el oyente en la primera no aparecen en la segunda, por lo que se hace necesario buscar otros indicios que puedan facilitar la comprensión de este tipo de música.

Finalmente, cabe detenerse de una manera más pormenorizada en la teoría cognitiva de Mary Louise Serafine (*Music as Cognition: The Development of Thought in sound*) ⁶⁰, cuyas ideas son fundamentales para comprender de qué modo los oyentes comprenden la música. La autora define la cognición musical como: "Actividad humana de conocimiento aural (sonoro), que resulta de la formulación de trabajos de arte expresando finitos y organizados conjuntos de sucesos temporales descritos en el sonido" ⁶¹. Su definición de cognición - aunque en realidad prefiere hablar más bien de *pensamiento musical*-, se fundamenta en tres principios básicos, como son: la organización en un

⁵⁸ Ureña Alcázar, Antonio Jesús (2004). Op. cit., p. 109.

⁵⁹ Los puntos de referencia a los que alude el autor vienen dados por la sucesión de tensiones y distensiones, eventos estables e inestables, etc., que configuran unas previsiones de lo que está por oír, todo lo cual constituye un cierto esquema temporal sobre el que descansa la comprensión del oyente.

⁶⁰ Serafine, Mary Louise (1988). Op. cit.

⁶¹ Lacárcel Moreno, Josefa (2001). Op. cit., p. 122.

contexto temporal; las relaciones entre el sujeto y la música y el especial énfasis en la actividad cognitiva aural -o de sonidos-. Su principal aporte al estudio de la cognición musical consiste precisamente en considerar la temporalidad como el factor determinante de la experiencia musical.

Las relaciones entre el sujeto y la música se pueden abordar desde dos perspectivas: la del sujeto y los procesos mentales que operan en él -en el pensamiento musical es necesaria una organización de los hechos musicales, y esta organización reside en la mente del sujeto, y no en la obra -; y la de la propia música -ya que ésta existe como objeto-. Mary Louise Serafine entiende que el pensamiento musical está relacionado directamente con los sonidos, incluyendo las imágenes mentales que se dan en la imaginación -lo que en la terminología musical se conoce como oído interno-.

Las actividades en las que en mayor medida se observa son en la composición y la audición, las cuales comparten ciertos procesos cognitivos, excluyendo de la cognición musical toda forma de actividad no aural -como por ejemplo las especulaciones sobre hechos históricos, etc.-.

Así, la autora sistematiza un cuerpo teórico materializado en la categorización de dos procesos fundamentales de conocimiento musical, que denomina procesos temporales y procesos no temporales. Estos son lo suficientemente generales como para atender a más de un estilo musical, definiéndolos como:

[...], "procesos temporales", en los que la música es "algo" que existe en el tiempo, concibiendo el sonido musical en dos dimensiones, la sucesiva y la simultánea, y "procesos no temporales", que se caracterizan por ser más abstractos y formales comprendiendo la abstracción, transformación, estructuras jerárquicas y fin⁶².

Por lo tanto, dado que la música es un arte temporal, los procesos musicales temporales deben centrarse en adquirir la habilidad cognitiva de concebir el sonido en dos dimensiones: la sucesiva y la simultánea. En la dimensión de lo sucesivo, se requiere la habilidad de agrupar varios sonidos en una unidad o motivo, los cuales pueden encadenarse uno tras otro hasta construir unidades más amplias (semifrases, frases, etc). Para que el oyente pueda desarrollar la dimensión sucesiva, se requiere la operación mental de encadenar y agrupar hechos musicales horizontales en el tiempo, para lo cual la autora establece cuatro subprocesos:

- Construcción idiomática. Las unidades a las que aludíamos anteriormente pueden ser fragmentos melódicos, modelos rítmicos, secuencias armónicas,

⁶² Lacárcel Moreno, Josefa (2001). Op. cit., p. 121.

secuencias tímbricas, o cualquier bloque sonoro que actúe como una unidad, la cual permanece en la memoria del oyente. La construcción de estas unidades es lo que denominamos construcción idiomática, dado que la coherencia de una unidad depende de las reglas de algún *idiom* -por ejemplo, la construcción idiomática tonal es universalmente comprendida en occidente-.

- Cadena temática. Es el proceso por el cual dos o más unidades son combinadas en una más larga. En el hecho sonoro hay una construcción del todo sucesivamente, de la cual el oyente llega a ser consciente solamente con una perspectiva posterior. No pueden existir todos los aspectos temporales con anterioridad al encadenamiento de las partes, el todo es conocido solamente en la experiencia de la sucesión temporal.
- Modelo. El modelo es el resultado del encadenamiento de forma repetida de las unidades. Para la autora, las clases primarias de modelos son la repetición y la variación. El resultado cognitivo relevante es especificar qué es lo que constituye para el oyente una repetición o una variación.
- Frase. Este proceso hace referencia a los intentos que hace el oyente por agrupar los hechos musicales en fragmentos que pueden ser, o no, iguales en longitud. Lo más importante en este proceso es la naturaleza de los límites del fragmento, los cuales pueden venir dados por repeticiones de material melódico, cambios rítmicos, etc⁶³.

En la dimensión de lo simultáneo aparecen implicados elementos de distinta naturaleza, que al ocurrir a la vez en el tiempo, forman una unidad integrada. Estos procesos combinan hechos musicales verticalmente, es decir, superpuestos entre sí. Lo esencial es comprender cómo esos hechos pueden ser superpuestos y a la vez retener sus identidades intactas.

Continúa distinguiendo los siguientes subprocesos:

- Síntesis del timbre. Los timbres de los diferentes instrumentos se combinan para crear sonidos nuevos, cuyo reconocimiento entraña ciertas dificultades, pues la autora mantiene que la percepción simple y la memoria no son suficientes para la síntesis del timbre, lo cual requiere de operaciones cognitivas más avanzadas.
- Síntesis temática. Alude a la superposición de unidades o motivos, tales como hechos melódicos o rítmicos, de manera que suenan a la vez, produciendo un hecho sonoro nuevo. La cuestión es saber distinguir cuál es la unidad en la que las partes retienen su identidad y cuál es aquella en la que las partes están subordinadas a producir algo nuevo.
- Abstracción de la textura. Este subproceso es más complejo que los anteriores, ya que hace referencia a la organización de las áreas simultáneas que se dan en el transcurso de una composición, de manera que podamos identificar una textura definible, por ejemplo la textura monódica o la

⁶³ Lacárcel Moreno, Josefa (2001). Op. cit.

polifónica⁶⁴.

Por otra parte, más allá de la dimensión temporal de la música, Mary Louise Serafine mantiene que existen una serie de procesos cognitivos necesarios para la comprensión de la misma, a los que denomina procesos no temporales, precisamente porque no resultan de la realidad inmediata, sino que son más abstractos.

Así, explica cuatro procesos necesarios para comprender la música que son:

- Abstracción. Es el proceso mediante el cual el oyente es capaz de reconocer y establecer relaciones entre un hecho musical que suena en su contexto original y posteriormente aparece en otro sitio a lo largo de la composición. La abstracción se da cuando algún elemento -por ejemplo una serie de alturas, un patrón rítmico, una progresión armónica, etc. - es abstraído de un lugar y reaparece en otro, de manera que se convierte en un proceso que dota a la obra que estamos escuchando de una cierta unidad.

- Transformación. Alude al proceso cognitivo mediante el cual el oyente puede percibir ciertas similitudes entre dos hechos musicales, aunque se hayan producido cambios importantes en el segundo respecto al primero. Al igual que la abstracción, la transformación es un proceso que influye en el sentido de unidad de la obra. La autora distingue tres tipos de operaciones de transformación:

a) Repetición. La cual puede darse de manera exacta -solo que en otro momento temporal del discurso musical- o también incluyendo algunos cambios -los cuales no impiden su reconocimiento- como por ejemplo la transformación del tempo, de las dinámicas, de la tonalidad, etc.

b) Ornamentación. Es el proceso que se basa en alterar un hecho mediante la adición o la supresión de otros hechos musicales, como por ejemplo la alteración melódica añadiendo trinos, grupetos, notas repetidas, etc.

c) Transformación substantiva. Se trata de una transformación de mayor calado que en los casos anteriores, de manera que la relación entre el hecho musical original y la transformación es más abstracta. Hablaríamos en este proceso de recursos técnicos como la inversión, la retrogradación, etc.

- Niveles jerárquicos. La estructuración jerárquica es un proceso cognitivo altamente complejo, ya que exige del oyente la capacidad de identificar en una melodía cuáles son los sonidos más importantes -por ejemplo, aquellos que cumplen una función estructural o que conllevan funciones armónicas para reafirmar la tonalidad- y diferenciarlos de los que son menos importantes -por ejemplo, aquellos que actúan como notas de paso entre dos notas fundamentales para el embellecimiento de la misma, etc.-.

Una melodía contiene una estructura básica subyacente, compuesta por los hechos sonoros primarios, de manera que el proceso cognitivo de estructurar

⁶⁴ Lacárcel Moreno, Josefa (2001). Op. cit.

jerárquicamente esos hechos sonoros lleva implícito la percepción de la estructura simplificada y reducida respecto a la melodía en su totalidad.

- Conclusión. Este último proceso hace referencia a la necesidad de que el oyente adquiera la habilidad de reconocer el final de un acontecimiento musical para poder comprender la totalidad de la obra. Del mismo modo que el movimiento genera expectativas en el oyente, haciendo avanzar la música, el fin aporta la estabilidad y el descanso auditivo⁶⁵.

Conclusiones

Se ha llevado a cabo una breve descripción de las diferentes teorías sobre Psicología de la Música con el fin de comprender el comportamiento de los alumnos ante el hecho sonoro, punto de partida necesario para poder diseñar cualquier estrategia metodológica, pues si no se comprende cómo funciona la percepción en los alumnos, difícilmente se podrá avanzar en la didáctica de la audición musical.

Con este trabajo se ha pretendido sentar las bases de la audición musical, así como el cometido que debería desempeñar la educación auditiva en el contexto de la enseñanza obligatoria, con todas las connotaciones que este tipo de enseñanza conlleva para la educación musical.

La realidad social en la que está inmerso el alumnado, hace aconsejable fomentar la capacidad de apreciación musical, de manera que lo que aprendan en las aulas tenga una funcionalidad fuera de las mismas, posibilitando así un aprendizaje musical realmente significativo. En este sentido, lo fundamental es poner a los alumnos a escuchar, pues como ya se ha comentado, a escuchar se aprende escuchando, teniendo en cuenta que lo verdaderamente importante no es lo que puedan aprender de una obra en particular, sino las capacidades que irán adquiriendo.

Esas capacidades son las que les permitirán comprender, valorar y disfrutar de otras composiciones musicales, incluso de músicas de otros géneros y estilos distintas a las de sus preferencias musicales, pues lo importante no es tanto la música a utilizar en las actividades que se realicen en las aulas, sino el tratamiento didáctico que se les den a las mismas.

Bibliografía

- Adorno, Theodore (2009). Disonancias. Introducción a la sociología de la música, Madrid, Akal.
- Bentley, Arnold (1966). Measures of music abilities. Berkshire, NFER-Nelson Publishing Company.

⁶⁵ Lacárcel Moreno, Josefa (2001). Op. cit.

- Botella Nicolás, Ana María y Gimeno Romero, José Vicente (2013). La educación auditiva como eje vertebrador de la educación musical en la educación secundaria obligatoria, *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12 (6), 61-70.
- Colwell, Richard (1970). *Music achievement test*, Chicago, Follet.
- Copland, Aaron (1995). *Como escuchar la música*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Francès, Robert (1984). *La perception de la musique*, Vrin.
- Gardner, Howard (1998). *Las inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós.
- Goleman, Daniel (2012) *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairos.
- Gordon, Edwin (1965). *Musical aptitude profile manual*, Boston, Houghton Mifflin.
- Grant, Parks (2012). *Music for Elementary teachers*, Literary Licensing.
- Hargreaves, David John (2008). *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Graó.
- Imberty, Michel (1979). *Entendre la musique*, París, Dunod.
- Imberty, Michel (1981). *Les écritures du temps. Sémantique psychologique de la musique*, París, Dunod.
- Konecni, Vladimir (1982). *Social interaction and musical preference*, en Deutsch, D. (Ed.), *The psychology of music*, New York, Academic Press, 497-516.
- Lacárcel Moreno, Josefa (2001). *Psicología de la música y educación musical*, Madrid, Antonio Machado Libros.
- Larue, Jean (1989). *Análisis del estilo musical*, Barcelona, Labor.
- Leiva Vera, Miguel Ángel y Mates Llama, Eva María (1998). *Importancia de la educación musical en la formación integral del hombre*, *Música y Educación*, 33, 27-40.
- Megías Quirós, Ignacio y Elena Rodríguez San Julián (2003), *Jóvenes entre sonidos: hábitos, gustos y referentes musicales*, Madrid, Injuve y FAD.
- Meyer, Leonard B (2005). *Emoción y significado en la música*, Madrid, Alianza Editorial.
- Murdock, Graham y Phelps, Guy (1973). *Mass Media and the Secondary School*, London, Macmillan.
- Palacios Martínez, Fernando (1997). *Escuchar*, Las Palmas de Gran Canaria, Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.
- Palacios Martínez, Fernando (2010). *Hablar de escuchar*, Vitoria-Gasteiz, Agruparte.
- Paynter, John (1999). *Sonido y estructura*, Madrid, Akal/Didáctica de la música.
- Ramírez Hurtado, Carmen (2006). *Música, lenguaje y educación, La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- Rowell, Lewis (1999). *Introducción a la filosofía de la música*, Barcelona, Gedisa editorial.
- Seashore, Carl E (1960). *Seashore measures of musical talents*, New York, The Psychological Corporation.
- Serafine, Mary Louise (1988). *Music as cognition: The development of thought in sound*, Columbia University Press.
- Schenker, Heinrich (1990). *Tratado de armonía*, Madrid, Real Musical.
- Swanwick, Kenneth (2000). *Música, pensamiento y educación*, Madrid, Editorial Morata.
- Ureña Alcázar, Antonio Jesús (2004). *Análisis de la música electroacústica -género acusmático- a partir de su escucha*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.
- Willems, Edgar (2011). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*, Barcelona, Paidós Educador.
- Wuytack, Jos y Boal Palheiros, Graça (1996). *Audición Musical Activa*, Oporto, Asociación Wuytack de pedagogía musical.
- Zamacois, Joaquín (1995). *Temas de pedagogía musical*, Barcelona, Ediciones Quiroga.

- Zaragoza Muñoz, Josep Lluís (2009). Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje, Barcelona, Editorial Graó.

Ana María Botella Nicolás ana.maria.botella@uv.es

Doctora en Pedagogía por la Universitat de València. Licenciada en Musicología por la Universidad de Oviedo. Título profesional de piano y Maestra en Educación Musical. Profesora Contratada Doctora del Departamento de Didáctica de la Expresión musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia. Directora del aula de música de la Universitat de València.

José Vicente Gimeno Romero jgimeno@iesleliana.net

Profesor Superior de Trompeta. Actualmente profesor de música de Educación Secundaria. Ha sido coordinador en diversos seminarios de educación musical dependientes del Ministerio de Educación y Cultura. Ponente invitado en diversas ocasiones en el Máster Universitario de Educación Secundaria en la Facultad de Magisterio de la Universitat de València. Líneas de investigación: Didáctica de la audición musical.