



## ÍNDICE

ÍNDICE	1
EDITORIAL <i>(Metamorfosis)</i>	2
LIKE A WATER-BUFFALO <i>(Tito Marcos)</i>	3
ESQUEMAS NO-TONALES EN EL MII <i>(Marcos Padrón, Jorge Arribas y Tito Marcos)</i>	31
...QUE MUERO PORQUE NO MUERO <i>(Julio Sánchez León)</i>	37
DECÁLOGO DEL BUEN ACORDEONISTA <i>(Julio Sánchez León)</i>	52
TRIPTICO ROMANTICO <i>(Julio Sánchez León)</i>	54
NOCTURN PER A ACORDIÓ <i>(Metamorfosis)</i>	56
LECTURA A VISTA <i>(Amalia Antorrena, Jorge Arribas, Ramiro García y Tito Marcos)</i>	59
CLAROSCUROS <i>(Alfredo Calvo)</i>	80

## EDITORIAL

Este editorial va dedicado exclusivamente a la celebración de la primera Audición de Alumnos de Música de Cámara (LOGSE) de los profesores Maiter Berrueta y Francisco José Segovia, celebrada el día jueves 7 de marzo del 2002 a las 17 horas en la Sala Tomás Luis de Victoria del RCSMM. Donde suena la música sobran las palabras...

Instrumentos participantes:

Acordeón Flauta Guitarra Piano Trombón Trompa Trompeta Tuba Violín



## PROGRAMA

### Sonata para flauta, violín y piano (selec.)

B. MARTINU

Violín: Ildefonso de la Cruz Hebrero

Flauta: Diego Alonso Tomás

Piano: Judit García Suárez

### Sonata op. 12 n° 12 en La mayor

L. v. BEETHOVEN

Violín: David Otero

Piano: Carlos Galán

### Permutationen

H. K. JACOBS

Acordeón: Jorge Arribas Picón

Guitarras: Isabel Quintana R.

Lucas de Rivas

### Paysages Idylliques

S. BAGGIO

Acordeón: Ramiro García

Guitarra: Angel Faraldo Pérez

### Tango suite (para dúo de guitarras, selec.)

A. PIAZZOLA

Guitarra: Pedro González

Moisés Sánchez

### Sonata op. 82

J. TURINA

Violín: María Itaca Vicente

Piano: J. Manuel Güido

### Mini Overture para quinteto de viento

W. LUTOSLAWSKI

Trompetas: Santos Martínez Torresano

Carlos Conejero Benito

Trompa: Serezade Borja Jiménez

Trombón: Fco. Juan Rodríguez

Tuba: Javier Castaño Medina

## LIKE A WATER-BUFFALO

### TEMA:

1º Procesamiento de la información en el aprendizaje de texturas rítmicas: **dificultad del empaquetamiento rítmico en texturas polirrítmicas distribuidas entre los manuales (MI/III)**

### OBJETIVO:

1º Análisis de los reagrupamientos que tienen lugar en los cambios de formato (visual, auditivo, motor, semántico/musical, etc.) del procesamiento de la información durante el aprendizaje: **proceso de interiorización.**

2º Análisis de la **integración de esquemas** en función del objetivo: interpretación

### OBSERVACIONES:

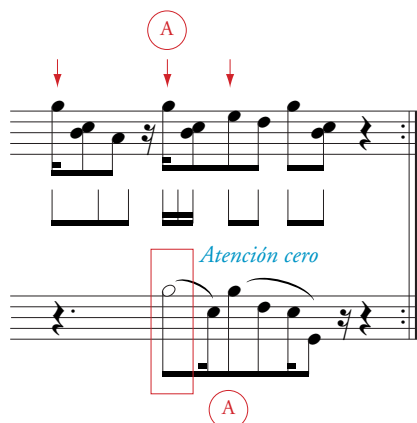
1º Inicio del procesamiento a partir de los datos (*abajo/arriba*): entrada de información visual. Problema: percepción visual irregular y percepción auditiva y conceptual regular: conflicto de integración de esquemas: evidencia de dos procesamientos paralelos... (analogía con el efecto *Stroop*?). Se detectan errores en estos casos: conflicto de formatos: ejemplo: *visual-auditivo/visual-motor*:



2º Según se va automatizando la ejecución: **liberación del consumo atencional**, la atención se puede ir dirigiendo hacia el aspecto auditivo, que reagrupará la información en función de las ideas musicales (auditivas), variando (reagrupando) la organización de la información en función del contenido semántico/musical: matices expresivo/estructurales, fluctuaciones rítmico/temporales y dinámicas en la articulación de ideas, etc.

3º No se tienen en cuenta los factores externos o internos que pueden condicionar positiva o negativamente el sistema de procesamiento: condiciones del sistema, estados internos: intenciones, afectos, emociones, etc.

4º Errores en un manual (mano) y no en el otro: Ejemplo: MIII sin el inicio del penúltimo *bloque: atención cero*... (conciencia de haberse quedarse en blanco, sin atención...): hipótesis: se procesa 1º el MI, consumiendo toda la atención...?, se procesa rítmicamente el MIII en función del MI...?, se procesa el MI a nivel *auditivo* y el MIII a nivel *motor*, prevaleciendo, en este caso, el procesamiento auditivo frente al motor...?, no se llega a producirse la *condición/acción* falla el *sistema de producción*...?, etc.



## ESTRATEGIAS:

Planteamiento general: **análisis de errores:**

- 1º Grabación de fragmentos con el fin de detectar los errores más repetidos (estadística de errores), para su posterior análisis, como base de conocimiento para proyectar hipótesis y crear estrategias de trabajo; ver observaciones en el apartado anterior.
- 2º Parada antes de cada agrupamiento para descargar el *buffer* de memoria y dejar atención libre para procesar el nuevo agrupamiento...
- 3º Proceso de concienciación: hacer consciente y controlar el proceso de aprendizaje y los resultados, no sólo a medio y largo plazo, sino en periodos breves de estudio (5 minutos, 15 minutos, una hora, etc).
- 4º Creación de esquemas de ayuda: esquemas rítmicos, esquemas de alternancias, etc. ver ejemplos...
- 5º Empleo de articulaciones sonoras que faciliten la percepción auditiva, factor muy importante en la creación de esquemas rítmicos, especialmente en las polirrítmias con manuales alternados...

## CONCLUSIONES:

- 1º Se cometen más errores en los bloques de información no agrupados (no esquematizados: conceptual, visual o auditivamente...): ver ejemplos...
- 2º En el procesamiento final (en función del objetivo interpretativo...) los agrupamientos se memorizan auditivamente y se integran con los demás esquemas: motores, conceptuales, etc.
- 3º Se acaba memorizando gran parte, o toda, la información visual: se convierte al formato semántico/auditivo (se interioriza...), eliminándose los conflictos visuales... y sintetizándose la información: adaptándola funcionalmente (en función de los objetivos) de la manera más económica y eficiente: para la interpretación: integración de esquemas motores/auditivos/comprendidos/expresivos, etc.
- 4º Necesidad de organizar y ordenar (conceptual y temporalmente) la información y su sistema de aprendizaje: creación de guiones de trabajo, por ejemplo:
  - a) análisis visual,
  - b) decodificación sonora, o rítmica,
  - c) creación o activación de esquemas integradores de la información que permitan el procesamiento arriba/abajo y la comprensión de la idea o ideas musicales,
  - d) creación de esquemas motores que automaticen y liberen recursos: memoria de trabajo, atención, etc.
  - f) expresión del contenido musical integrado en un esquema de valores estéticos,
  - g) Etc.

## EXPERIENCIAS:

- 1º Tapar cada una de las partes escritas (sistemas) (manuales/manos...), grabar y analizar el resultado. Comprobar el procesamiento visual en la interpretación leída (no memorizada...). Analizar el zigzageo visual, la percepción de un procesamiento visual o motor para una mano y un procesamiento auditivo, paralelo, para la otra..., etc.
- 2º Explicar en voz alta los procesos seguidos en la solución de problemas (proceso de introspección/concienciación...). Ojo con las preguntas: *di lo que piensas (piensa en voz alta) ≠ explica lo que has pensado...*
- 3º Etc.

Ejemplo de agrupamiento

(A) : Atención      ↓ : Agrupamientos rítmicos: inicio de agrupamientos

The musical score consists of three staves: a treble clef staff with a key signature of two sharps (F# and C#), a middle staff with a common time signature (C), and a bass clef staff with a key signature of one flat (Bb). The score is divided into measures by vertical lines. Above the treble staff, there are blue circles containing the letter 'A' and red arrows pointing to specific notes. Below the treble staff, there are yellow vertical bars and wavy lines. Below the bass staff, there are green circles and a circle containing a horizontal line with a dot below it. The score ends with a double bar line and a red circle containing the letter 'A'.

Esquema rítmico

The rhythmic scheme diagram shows the treble and bass staves from the previous score. The treble staff has blue circles above the notes, and the bass staff has green circles above the notes. The circles are arranged in a pattern that corresponds to the rhythmic structure of the music.

Esquema melódico

The melodic scheme diagram shows the treble and bass staves from the previous score. The treble staff has blue circles above the notes, and the bass staff has green circles above the notes. The circles are arranged in a pattern that corresponds to the melodic structure of the music.

LIKE A WATER-BUFFALO (1985)

Yuji Takahashi (1938)

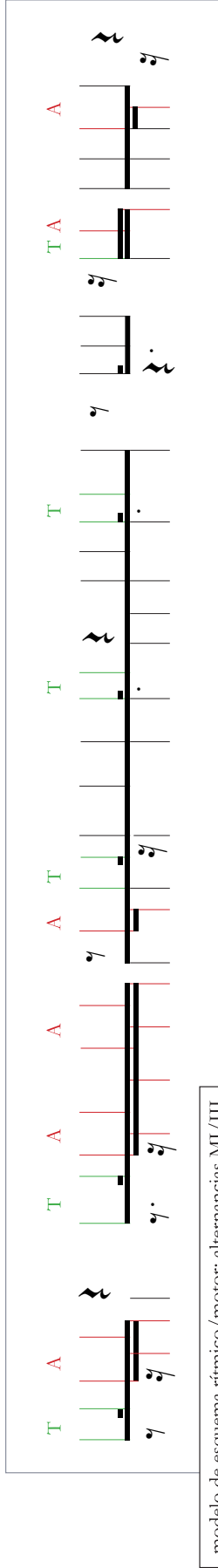
Agrupamiento original

The image displays a musical score for the piece 'Like a Water Buffalo' by Yuji Takahashi. It is organized into five horizontal rows. The first row shows the original arrangement, with a treble clef and a key signature of two sharps (F# and C#). The melody is written on a single staff, with some notes highlighted in red. A green double-headed arrow is positioned below the staff, indicating a specific interval or relationship. The subsequent four rows show a re-arranged version of the piece, each consisting of a grand staff (treble and bass clefs). These rows are enclosed in light blue rectangular boxes. The re-arranged versions feature a more complex texture with multiple voices and instruments, including red curved lines that likely represent phrasing or articulation. The overall layout is clean and professional, typical of a music manuscript.

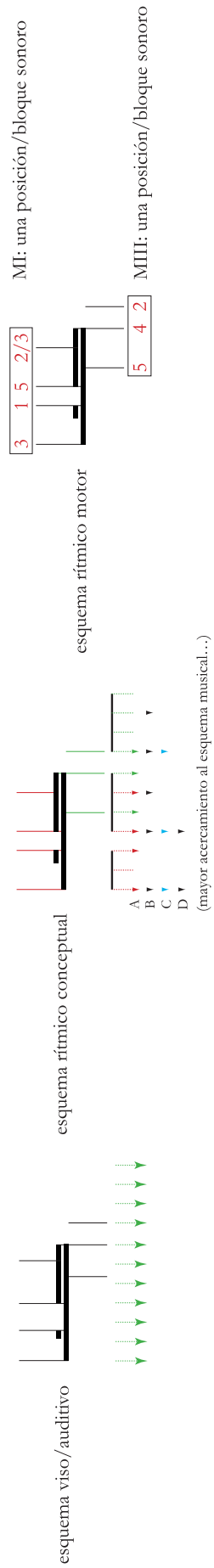
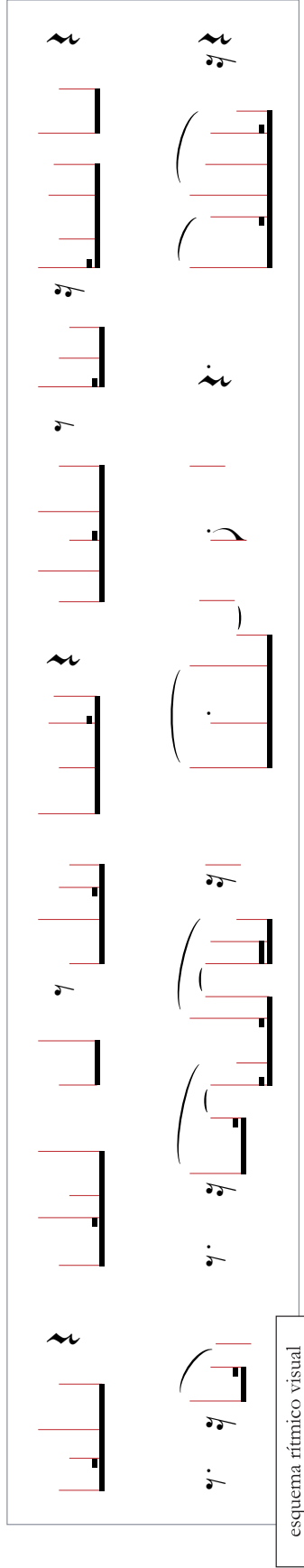
Ejemplo de Reagrupamiento/empaquetamiento de la información

Ejemplo de procesamiento rítmico: polirritmia alternada entre MI y MIII

T: agrupamiento ternario A: alternancia



Mayor importancia (complejidad) del esquema rítmico (polirritmia alternada...) frente al melódico (dos únicas posiciones...)





Sección: **A**

**LIKE A WATER-BUFFALO** (1985)

Yuji Takahashi (1938)

Sección: **C**

**LIKE A WATER-BUFFALO (1985)**

Yuji Takahashi (1938)

2ª x Only

Sección: **D**

LIKE A WATER-BUFFALO (1985)

Yuji Takahashi (1938)

The musical score is presented in two systems. Each system consists of a treble clef staff on top and a bass clef staff on the bottom. The first system begins with a 5/4 time signature and a key signature of one flat (B-flat). The music is written in a style that includes various note values, rests, and dynamic markings. The second system continues the piece with similar notation. The score is enclosed in a large rectangular frame.

LIKE A WATER-BUFFALO (1985)

G

Sección:

Yuji Takahashi (1938)

The first system of the musical score consists of two staves: a treble staff on top and a bass staff on the bottom. The music is written in a key signature of one flat (B-flat) and a common time signature (C). The piece begins with a circled 'G' on the treble staff. The melody in the treble staff is characterized by eighth and sixteenth notes, often beamed together. The bass staff provides a rhythmic accompaniment with similar note values. A circled 'G' is also present at the end of the system on the bass staff.

The second system of the musical score consists of a single treble staff. It begins with a circled 'G'. The melody continues with eighth and sixteenth notes, maintaining the rhythmic pattern established in the first system. The staff concludes with a circled 'G'.

The third system of the musical score consists of two staves: a treble staff on top and a bass staff on the bottom. It begins with a circled 'G' on the treble staff. The music continues with eighth and sixteenth notes. The bass staff has a flat sign (B-flat) below it. The system ends with a circled 'G' on the bass staff.

The fourth system of the musical score consists of two staves: a treble staff on top and a bass staff on the bottom. The music continues with eighth and sixteenth notes. The bass staff has a flat sign (B-flat) below it. The system concludes with a circled 'G' on the bass staff.

A vertical musical score for guitar, consisting of two staves. The left staff contains a melodic line with various note values, including quarter, eighth, and sixteenth notes, along with rests and accidentals. The right staff contains a rhythmic accompaniment, primarily using eighth and sixteenth notes, with some chords and rests. The score is oriented vertically on the page.

## Like a Water-Buffalo (1985)

Written for Mie Miki who wanted to have music of heart for her instrument. The Melody ist from a song I composed for my small band “Suigyū (water buffalo)” during early 1980s:

“The song is born from the people’s sorrow. Singers may not last, but the song ploughs on like a water buffalo...”

### Yuji Takahashi

Words are born of the people’s fears  
Music grows from the people’s tears  
The sound of freedom I can’ t define  
But when I hear it, I know it’s mine.

Our brothers’ freedom is torn away  
Our sister’s sorrow is every day  
Our hands reach out to them  
Though love is strong, we cannot touch them  
So we sing their song.

A song is a question and a memory  
There is not limit to what a song can be  
The memory’s meaning depends on you  
The question’s answer is what you do.

Singing a song together, walking down the road,  
We don’t have long, we are hot and cold, Stop and go.  
But the song plays on -  
Like a water-buffalo.

For MIE MIKI

Yuji TAKAHASHI  
高橋悠治

LIKE A WATER-BUFFALO

- 1985 -

水牛のうた

[A] ix 2x  
[M1] (⊕) (⊕)  
[M3] (⊕) (2x ONLY)

[B] (⊕) b b b k h e n z  
(⊕) sf p

**C**

*in Tempo* →

**D**



(1x) (2x)

PLAY 3X'S

A2 1x 2x 3x

(2x ONLY)

E 1x 2x

F

v.s.

The image shows a handwritten musical score for guitar, consisting of five systems of two staves each. The notation includes standard musical notation (notes, rests, stems, beams) and guitar-specific notation (circles with 'x' for fretted notes, circles with a slash for natural notes, and circles with a plus sign for barre). The score is divided into sections labeled A2, E, and F. Section A2 includes a 'PLAY 3X'S' instruction and fretting diagrams for the first three frets. Section E includes fretting diagrams for the first and second frets. Section F includes a 'v.s.' (versus) instruction with an arrow pointing to a specific measure. The score concludes with a double bar line and repeat signs.

Handwritten musical notation for the first system, featuring a treble and bass staff with various chords and melodic lines. Chord numbers 7, 8, 9, and 4 are indicated above the staff.

Handwritten musical notation for the second system, starting with a G chord and including guitar-specific symbols like (1x) and 2x.

Handwritten musical notation for the third system, showing a treble staff with a melodic line and a bass staff with a bass line.

Handwritten musical notation for the fourth system, continuing the melodic and bass lines.

Handwritten musical notation for the fifth system, including a circled minus sign symbol.

Handwritten musical notation for the sixth system, showing a treble staff with a melodic line and a bass staff with a bass line.

H

B2

Handwritten musical score for guitar, consisting of three systems of staves. The first system shows a melodic line and a bass line with a *sfp* dynamic marking. The second system is marked **A3** and *p*, featuring a melodic line with a circled '3' and a bass line with a circled '2'. The third system continues the melodic and bass lines.



Ins Tal  
for Mie Miki

御壽美江に  
谷間へおりのゆく (アコ-アコニ)

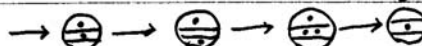
高橋悠治

Accordeon

1.

Yuji Tanahashi

M I ca. 120



Handwritten musical notation on a single staff. It begins with a treble clef and a key signature of one flat. The notes are: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The piece ends with a fermata and the word "sim".

Handwritten Japanese text below the staff: <small>くりおととをさしりさかや春のそらに</small>  
<small>おとろくおえていく</small>

English annotation: repeat & repeat with partial changes in rhythms and order of the notes

Handwritten musical notation on two staves. The top staff is treble clef, the bottom is bass clef. The top staff contains notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The bottom staff contains notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4. The piece ends with a fermata and the word "sim".

Handwritten musical notation on two staves. The top staff is treble clef, the bottom is bass clef. The top staff contains notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The bottom staff contains notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4. The piece ends with a fermata and the word "sim".

Handwritten musical notation on two staves. The top staff is treble clef, the bottom is bass clef. The top staff contains notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The bottom staff contains notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4. The piece ends with a fermata and the word "sim".

Handwritten musical notation on two staves. The top staff is treble clef, the bottom is bass clef. The top staff contains notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The bottom staff contains notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4. The piece ends with a fermata and the word "sim".

2. 風をよそいで With a gentle breeze  
 (本調 = 12の調) (Nepalese)  
 fulcrum

Both hands not together  
 右手と左手を分けて  
 MI (2.) (2.)  
 1. ca. 120  
 3/4 = 6/8  
 M III

Bis  
 stacc.  
 Fine

3x  
 D.C. (with repeat)  
 D.C. (くりおきあり)

not together with L.H.  
 (2.) (2.)  
 左手とはあわせない  
 stacc. sim

meno mosso  
 3x  
 左手はさき tempo  
 右手は遅く tempo  
 different tempi from R.H.  
 (rubato)

D.C. with repeat

3.

M.I.  $\text{♩ ca. 120}$

Fine

D.S.



4.

Each hand own tempi (rubato)

MI ⊖ ca. 132

右手と左手はそれぞれ tempo rubato

Fine

D.C.

MI ⊖ ca. 132 legato

5.

chromatic cluster

6. 異郷人のうた  
Song of a Stranger

♩ ca 104

MI ⊕

M III ⊕



The musical score is presented on a single staff with a treble clef. It begins with a tempo marking of *ca. 120* and a dynamic marking of *MI*. The first section contains a sequence of notes with various rhythmic values. This is followed by a section with five notes, each accompanied by a circular icon containing a different rhythmic pattern. Below this section is the instruction: "repeat x repeat with partial changes in rhythms and order of the notes". The next section is a more complex melodic phrase with a *sim* dynamic marking. This is followed by a section with three notes, each with a circular icon and a *sim* dynamic marking. The final section consists of three notes with a *sim* dynamic marking.

**Ins Tal** (1982) Yuji Takahashi (1938)

**1**

The image displays a musical score for the piece "Ins Tal" by Yuji Takahashi. It features two boxed musical excerpts and a wavy line. The first excerpt, on the left, is in treble clef and contains a sequence of notes with a circled "1" below the first measure. The second excerpt, on the right, is also in treble clef and contains a sequence of notes with a circled "1" below the first measure. A wavy line runs horizontally across the page, passing through the middle of both boxed excerpts. The word "sim" is written above the wavy line on both sides of the excerpts.

The image displays a musical score for two staves. The top staff is a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). It contains a melodic line with a slur over the final two notes. The bottom staff is a bass clef with the same key signature and time signature, containing a bass line. A wavy line connects the two staves, with the word "sim" (simil) written above it. Below the top staff, there are two smaller boxes containing musical fragments. The left box shows a treble clef staff with a melodic line starting with a slur, and a wavy line connects it to the main score. The right box shows a bass clef staff with a melodic line starting with a slur, and a wavy line connects it to the main score. Both smaller boxes have the word "sim" written above them.

Musical score for 'Like a Water-Buffalo'. The score is written on a grand staff with two systems of staves. The first system includes a vocal line (Soprano) and a piano accompaniment. The second system continues the piano accompaniment. The score features various musical notations including notes, rests, and dynamic markings such as 'mf' and 'f'. There are also some markings that appear to be 'm' or 'n' on the piano part. The piece concludes with a double bar line and a final chord.

## TEMA:

1º Condicionamientos del lenguaje musical en la “instrumentación” de esquemas musicales. Problemas pedagógicos e interpretativos (y compositivos...) en la aplicación de esquemas no tonales en el MII.

## OBJETIVO:

1º Comprensión de las ideas musicales como ideas abstractas (formato conceptual/auditivo...) expresadas a través de las características acústicas e interpretativas del instrumento: MI, MII y MIII.

2º Análisis del lenguaje instrumental como conjunto de parámetros sonoros que describen las características “exclusivas” del instrumento.

## OBSERVACIONES:

1º Dificultad (</>) de identificar ideas en función de su adaptación y transformación en el cambio de manual: MI < MIII < MII.

2º Dificultad de identificar ideas en función de los parámetros modificados: contorno melódico, timbre, ritmo, complejidad sonora, etc.

3º Se tiene en cuenta:

a) Que el aprendizaje se integra sobre (a partir) de los esquemas de conocimiento previos.

b) Que los conocimientos previos del MII se integran, en general, sobre la instrumentalización de los conceptos del lenguaje armónico-tonal: *Acordes* en función de los *Bajos* (asociación conceptual y motora...), ver esquema gráfico A p. 3 ; Topografía sonora por *quintas* (sistema de quintas)<sup>(1)</sup>, *Bajos y Acordes* en función de esquemas armónicos (se tienen en cuenta las *inversiones*, no las *posiciones*...): combinaciones tipo: prototipos, primitivos motores, visuales, auditivos, semántico/musicales, etc.)<sup>(2)</sup>, Visualización topográfico/tonal (armaduras...):  $\sharp$  arriba  $\flat$  abajo..., etc.

c) La *Tradición* (mal entendida) y estancamiento pedagógico...<sup>(3)</sup>

d) La aplicación de esquemas musicales no-tonales implica, en el aprendizaje del MII, la creación o modificación de “nuevos esquemas”: conceptuales, procedimentales, auditivos, motores, etc.

## PLANTEAMIENTOS PEDAGÓGICOS:

1º Se pretende la facilitación del aprendizaje mediante la creación y activación de esquemas de conocimiento que integren (comprendan) el contenido a estudiar y que contribuyan a desarrollar: rapidez de lectura, comprensión, reducción de elementos y principios de desarrollo, agrupamientos de entrada (integración comprensiva) y salida (integración motora), reconocimiento auditivo de esquemas sonoros, etc.

2º Concepción del aprendizaje desde el punto de vista de un proceso *autogenerativo* (*meta-aprendizaje*)...

<sup>(1)</sup> Velocidad de lectura por quintas similar a la diatónica (ascendente y descendente...).

<sup>(2)</sup> Ver concepto de *familiaridad*...

<sup>(3)</sup> Se observa la necesidad de una Pedagogía dirigida hacia estos esquemas que amplie (no que sustituya...) la fijación pedagógica actual. Trabajos como los realizados por la editorial DVFM deberían servir de ejemplos de desbloqueo pedagógico para algunas de las actuales concepciones pedagógicas del instrumento que, a menudo, confunden al mensaje con el mensajero, y, a veces, con su caballo.



## ESTRATEGIAS Y RECURSOS:

Se tienen en cuenta:

- a) Análisis de datos: ordenados por parámetros...
- b) Síntesis de estructuras: esquematización...
- c) Empleo de recursos visuales que compensen la falta de *visión* del MII: esquemas, gráficos, etc. (ver ejemplos gráficos)
- d) Integración de esquemas: ejemplo: aplicación, en el sistema estándar de bajos, de melodías por intervalos de segundas mayores para ver la disposición del tritono en una hilera: integración de un esquema motor regular y correlativo que facilite su visualización topográfico/sonora (ver esquema gráfico B, p. 3)
- e) Etc.

## CONCLUSIONES:

- 1º Necesidad de esquemas contextuales de conocimiento que facilite la “organización” de los “contenidos”, el agrupamiento (empaquetamiento) de los datos y estructuren el aprendizaje
- 2º Necesidad de una concepción creativa y generativa del Aprendizaje: aprendizaje creativo y generativo...
- 3º Necesidad de una concepción del lenguaje musical como un lenguaje creativo (no reproductivo...): no sólo como almacenamiento de ideas sonoras sino como generativo de ideas: integración interdisciplinar: interpretación/composición/improvisación/lectura a vista/transposición...

## EJERCICIO DE APLICACIÓN:

1º *Metamorphoses* de Lundquist: compases 137.../152... Análisis metodológico:

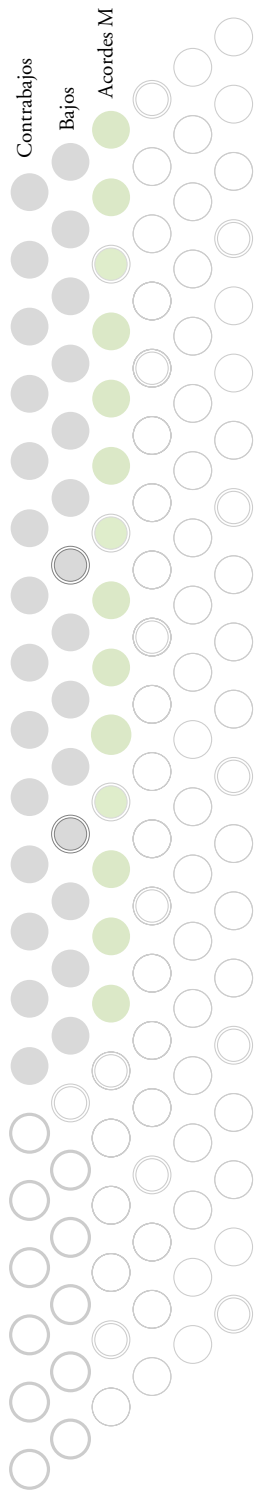
Como ejemplo de las consideraciones anteriores puede servir un fragmento de *Metamorphoses* (compases 137.../152...), aunque pueden encontrarse también otros ejemplos de similares características en obras como: *Sonata-fantasia* (1965) de N. Lockwood, *Acco-music* (1977) de E. Krenek, *D'ance* (1996) de Davide Anzaghi, *Sequenza XIII (chanson)* (1996) de L. Berio, diversas obras recogidas en recopilaciones como DVFM N<sup>os</sup> 31039 y 31050: (G. Katzer, J. Truhlàr, P. Kurzbach, etc.), autores como W. Jacobi, J. Feld, etc.

El planteamiento de estudio para este fragmento puede enfocarse a partir del análisis del esquema rítmico-armónico que sirve de base a la línea melódica del MI (ésta no es tenida en cuenta): un intervalo de 5<sup>a</sup> (6) distribuido entre *contrabajos/acordes M* o *bajos/acordes M*, formando un *motivo*, y un intervalo de 3<sup>a</sup> m (3) sobre el que desplaza tal *motivo*, ambos distribuidos en una métrica de 3+2 a modo de pedal rítmico: ver compases 137... y 154... (ver esquemas gráficos C/E, p. 3).

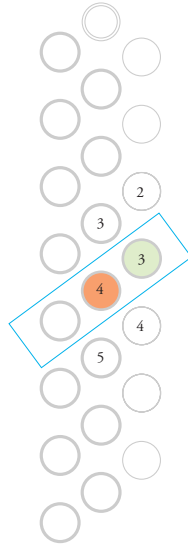
Aunque el análisis teórico puede resultar muy simple y muy coherente dentro del contexto modal del lenguaje empleado, generalmente su estudio suele ser problemático al proyectarlo topográficamente sobre el MII. La razón más común suele ser la falta de activación de un contexto de conocimiento tanto conceptual como motor (repertorio motor requerido) que facilite el procesamiento *arriba/abajo* del fragmento musical, dificultando el agrupamiento de *entrada* (comprensivo) y de *salida* (motor), teniendo que recurrir al procesamiento a partir de los datos (*abajo/arriba*), más lento, repetitivo y menos perdurable por su falta de *elaboración*...

Se propone como ejemplo de metodología de trabajo la esquematización topográfica del diseño musical, como recurso de ayuda al estudio y su comprensión a través de la *visualización motora*:

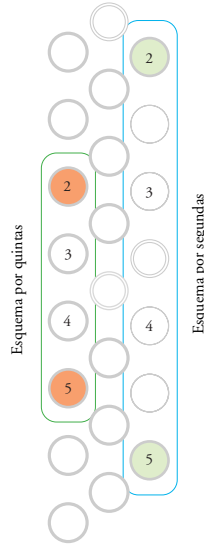
Marcos Padrón, Jorge Arribas y Tito Marcos



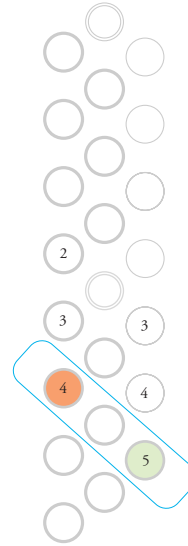
A Relación *Bajo/Acorde* (s)



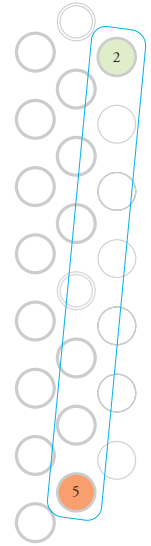
B Relación *Acordes (Bajos) Tritono (6) - 3ª m (3)*



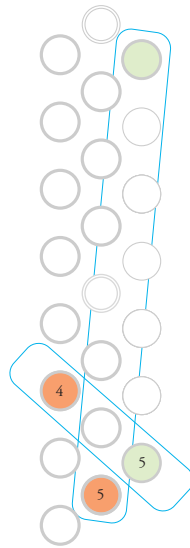
C Relación *Contrabajo/Acorde Tritono (6)*



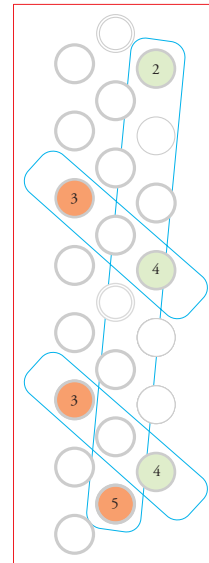
D Relación *Bajo/Acorde Tritono (6)*



E Esquema rítmico: *Bajo/Acorde Tritono (6)*



F Esquema rítmico: *Bajo/Acorde Tritono (6) + 3ª m (3)*



EJEMPLOS

Transformaciones de la idea (diseño rítmico/armónico):

MI

c. 16 Cambio de manual

MII

c. 137

Cambio de grafía: MII en *Mi*.

MII/III

c. 168

Cambio de manual: MII/MIII

(8va bassa)

Detailed description: This example shows three systems of music. System MI (Mezcla Instrumental I) is in treble clef, 5/4 time, with notes G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3. System MII (Mezcla Instrumental II) is in bass clef, 5/4 time, with notes G3, F3, E3, D3, C3, B2, A2, G2. System MII/III (Mezcla Instrumental II/III) is in bass clef, 5/4 time, with notes G2, F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. A green arrow points from the MII system to the MII/III system, labeled 'Cambio de manual: MII/MIII'. A blue box highlights the notes G2 and F2 in MII/III, and an orange box highlights the notes E2 and D2. A circled '8' with a flat sign is labeled '(8va bassa)'. Fingerings are indicated with numbers 2-5. A circled 'M' is at the top left.

MII

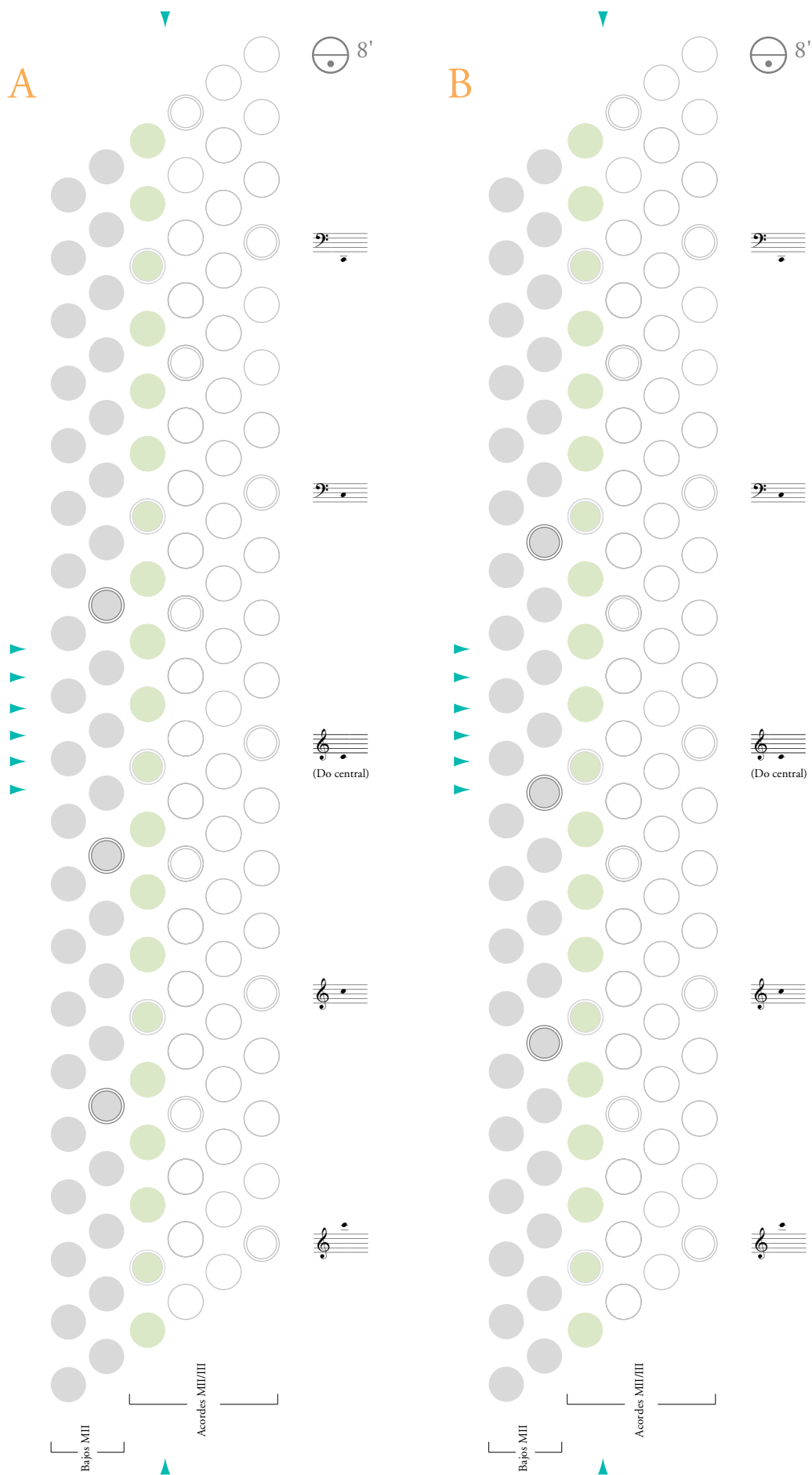
c. 152

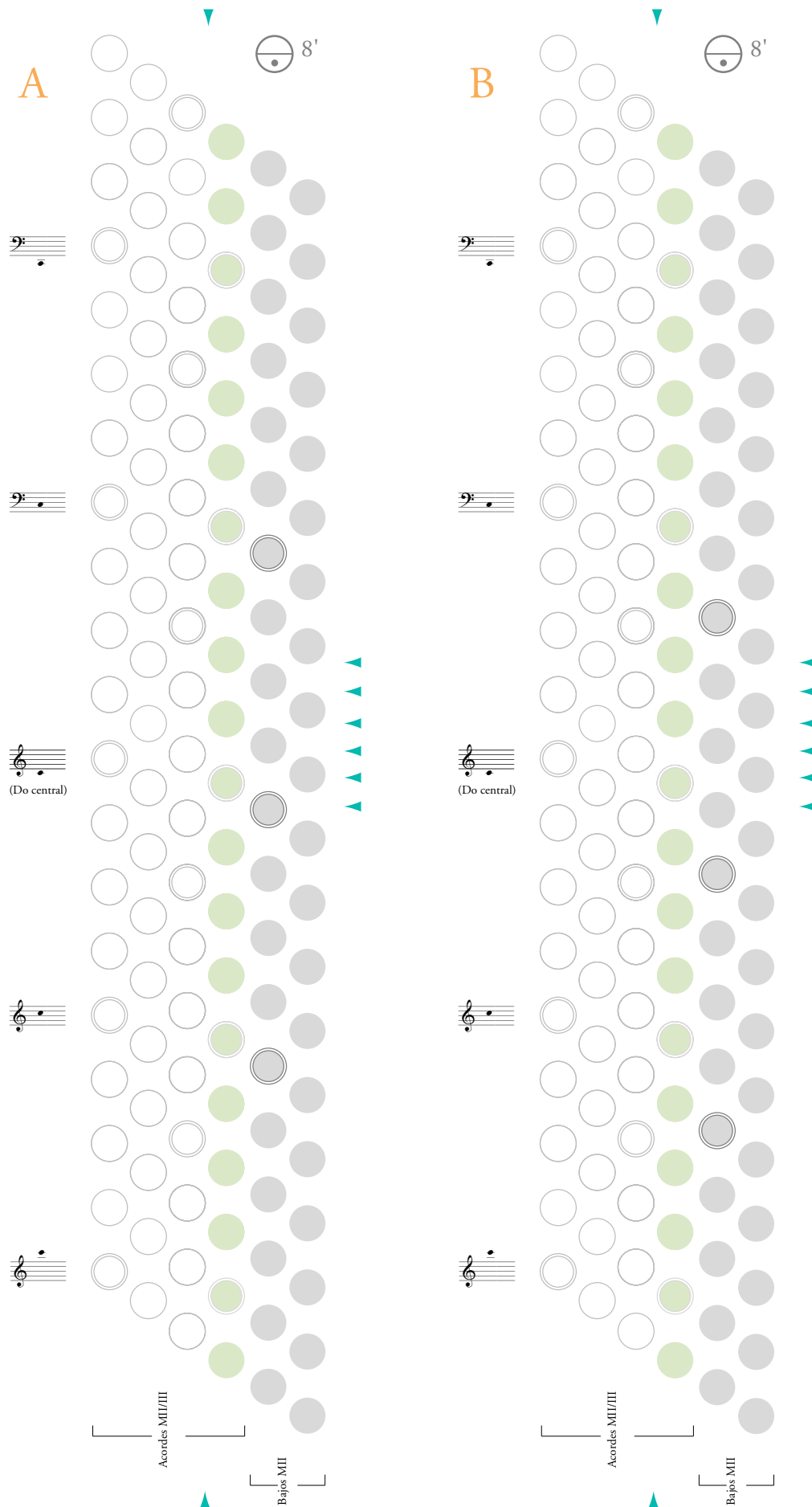
Detailed description: This example shows system MII in bass clef, 5/4 time. The melody consists of notes G3, F3, E3, D3, C3, B2, A2, G2. The accompaniment consists of chords: G3, F3, E3; G3, F3, E3; G3, F3, E3; G3, F3, E3; G3, F3, E3; G3, F3, E3; G3, F3, E3; G3, F3, E3. Fingerings are indicated with numbers 2-5. A circled 'M' is above the first note.

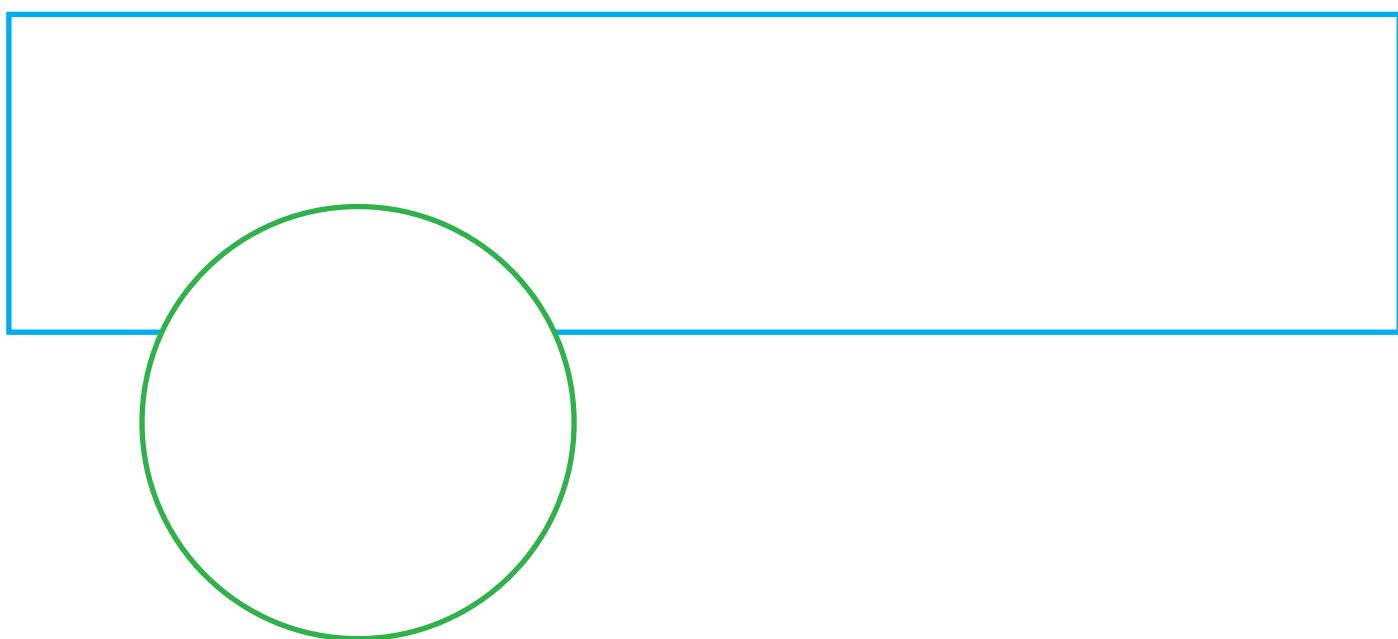
MII

c. 165

Detailed description: This example shows system MII in bass clef, 5/4 time. The melody consists of notes G3, F3, E3, D3, C3, B2, A2, G2. The accompaniment consists of chords: G3, F3, E3; G3, F3, E3; G3, F3, E3; G3, F3, E3; G3, F3, E3; G3, F3, E3; G3, F3, E3; G3, F3, E3; G3, F3, E3; G3, F3, E3; G3, F3, E3; G3, F3, E3. Fingerings are indicated with numbers 2-5. A circled 'M' is above the first note.







## ...que muero porque no muero

para soprano y conjunto instrumental sobre textos de S. Juan de la Cruz  
Julio Sánchez León, 1997

## sobre esta edición

La presente partitura es de libre difusión. Esto significa que no existen restricciones al duplicado del archivo o fotocopia de la obra impresa, debiendo respetarse únicamente el © del autor.

Para quien esté interesado en interpretar esta obra, existen versiones .pdf de las partituras parciales de cada instrumento. Éstas pueden ser solicitadas sin coste alguno a la dirección: [djulio@arrakis.es](mailto:djulio@arrakis.es)

## sobre el texto de la obra

El texto es una selección extraída del Cántico Espiritual de S. Juan de la Cruz. Son exactamente tres fragmentos de las «Coplas del alma que pena por ver a Dios»

Vivo sin vivir en mi  
y de tal manera espero,  
que muero porque no muero...  
...¿qué muerte habrá que se iguale  
a mi vivir lastimero,  
pues, si más vivo, más muero?...  
Lloraré mi muerte ya,  
y lamentaré mi vida  
en tanto que detenida  
por mis pecados está  
¡Oh Dios mio!, ¿Cuándo será  
cuando y diga de vero,  
vivo ya porque no muero?

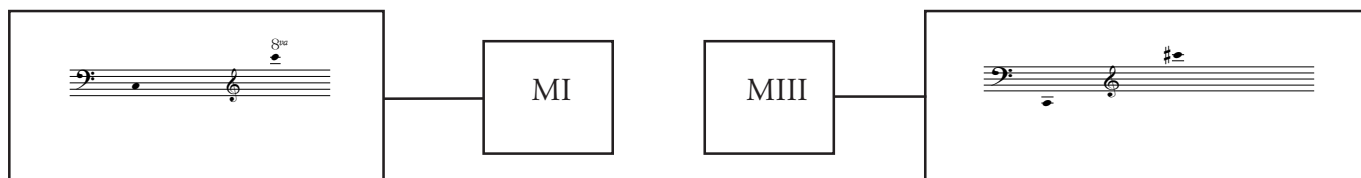
# sobre cada uno de los instrumentos

## SOPRANO

Las notas unidas mediante líneas podrán ser interpretadas con entonación relativa (canto hablado o sprechgesang1). La utilización o no de estas líneas será a juicio del intérprete.

## ACORDEÓN

La presente obra se ha concebido a partir de un acordeón con la siguiente extensión:



La registración utilizada se prodrá adecuar al instrumento con el que se interprete. La indicada en la partitura es sólo de referencia

## PERCUSIÓN

La notación para cada instrumento está indicada en la partitura con recuadros con el nombre de cada uno.

Instrumentos

1. Timbaletas
2. Gong
3. Tom-tom

## CLARINETE EN SI b

La partitura está escrita con notación real por lo que el ejecutante deberá transportarla.

## VIOLA Y CELLO



Sopr.

Clar.

Perc. TIMBALETA

ac.

Vla. *pizz* *sfz*

Cl. *pizz* *sfz*

*mp*

A

GONG *mf* TIMBALETA

*mf*

*arco* *f*

8<sup>va</sup>

5:4

Musical score for the first system. It includes a vocal line with lyrics "Vi" and "vo", a guitar part with a "GONG" effect, a piano part with a dynamic marking of *f*, and a bass line with a 5:4 time signature.

Musical score for the second system, starting with a section marker **B**. It includes a vocal line with lyrics "Vi" and "vo", a guitar part with a "TIMBALETA" effect, a piano part with a dynamic marking of *mp*, and a bass line with a 5:4 time signature.

5:4

Vi — vo — sin vi vir — en mi

*ff* 5:4 5:4

5:4 *f*

C

y de tal ma ne raes

TOM-TOM

5:4 *mf* 5:4 GONG

TIMBALETA *mf*

*f* *mf* *mf*

*pizz* *arco*

pe ro, que mue ro por que no mue ro.

5:4

5:4

5:4

D

*f*

*ff*

*f*

*f*

Musical score for the first system, featuring piano and bass staves. The piano part includes a melodic line with dynamics *p* and *f*. The bass part includes a bass line with dynamics *f*.

Musical score for the second system, including vocal lines and piano accompaniment. The lyrics are: "Que muer teha brá que sei gua le a mi vi vir". The score includes a "GONG" instruction and a dynamic marking *ff*.

F

las ti me ro

*f*

*f*

Detailed description: This system contains the first two measures of the piece. The vocal line (top staff) has lyrics 'las ti me ro' and features a triplet of eighth notes over the first measure and a quintuplet of eighth notes over the second measure. The piano accompaniment (middle and bottom staves) includes a treble clef staff with chords and a bass clef staff with a melodic line. Dynamics include a forte (*f*) marking in the vocal line and another in the piano accompaniment.

pues si más vi vo más muc

*mp*

*mp*

Detailed description: This system contains the next two measures. The vocal line (top staff) has lyrics 'pues si más vi vo más muc' and features a quintuplet of eighth notes over the first measure and another quintuplet over the second measure. The piano accompaniment (middle and bottom staves) includes a treble clef staff with chords and a bass clef staff with a melodic line. Dynamics include a mezzo-piano (*mp*) marking in both the vocal and piano parts.

G

First system of musical notation. It includes a vocal line with a *ro.* (ritardando) marking, a piano line with *sfz* and *f* dynamics, and a percussion line labeled *TIMBALETA*. The piano and percussion parts feature complex rhythmic patterns. The vocal line has a melodic phrase with a fermata. The piano and percussion parts are mostly silent in this system.

Second system of musical notation. It includes a vocal line with a melodic phrase and a fermata, a piano line with rhythmic patterns, and a bass line with a melodic phrase and a fermata. The piano line has a *f* dynamic marking. The vocal line has a *5:4* fingering marking. The piano and bass parts are mostly silent in this system.

5:4

TOM-IOM

*mf*

*ff*

5:4

Detailed description: This system contains five staves. The top staff is a vocal line with a 5:4 time signature. The second staff is a piano accompaniment. The third and fourth staves are a grand staff (treble and bass clefs) with dynamics *mf* and *ff*. The fifth staff is a bass line with a 5:4 time signature. A box labeled 'TOM-IOM' is placed above the piano accompaniment staff.

H

Llo ra ré mi muer te

*f*

*f*

TIMBALET

*f*

*f*

*f*

*f*

Detailed description: This system contains six staves. The top staff is a vocal line with a box labeled 'H' above it and the lyrics 'Llo ra ré mi muer te' below it. The second staff is a piano accompaniment with dynamics *f*. The third staff is a percussion part with a box labeled 'TIMBALET' above it and dynamics *f*. The fourth and fifth staves are a grand staff with dynamics *f*. The sixth staff is a bass line with dynamics *f*.



ya, y la men ta ré mi vi da.

TOM-TOM

TIMBALETA

*mf* en tan to que de te ni da, *ff* por mis pe ca dos es tá \_\_\_\_\_

*mf* TOM-TOM *ff*

*mf* *ff*

*mf* *ff*

*mf* *ff*

I

!Oh Dios mi o! ¿cuan do se rá

GONG 5:4

This system contains the first three measures of the piece. It features a vocal line with lyrics, a piano accompaniment with a 5:4 time signature, and a gong effect. The piano part includes a bass line with a melodic contour and a right-hand part with chords.

cuan do yo di ga de ve ro

This system contains the next three measures of the piece. It continues the vocal line and piano accompaniment from the first system. The piano part maintains the same melodic and harmonic structure.

vi vo por que no — mue ro?

5:4

Detailed description: This system contains the first three measures of the piece. It features a vocal line at the top with lyrics 'vi vo por que no — mue ro?'. The vocal line has a melisma on 'no' and a fermata on 'ro?'. Below the vocal line is a piano accompaniment consisting of a right-hand part with a rhythmic pattern of eighth notes and a left-hand part with a similar pattern. A '5:4' time signature is indicated below the piano part. The piano part includes a grand staff with treble and bass clefs.

*J*

*p*

*p*

*p*

*p*

Detailed description: This system contains the next three measures of the piece. It features a piano accompaniment consisting of a right-hand part with a rhythmic pattern of eighth notes and a left-hand part with a similar pattern. A 'J' (ritardando) marking is present above the first measure. The piano part includes a grand staff with treble and bass clefs. Dynamics markings of 'p' (piano) are placed below the vocal line and the piano accompaniment.

The musical score consists of six staves. The top staff is a treble clef with a whole rest. The second staff is a treble clef with a melodic line of eighth notes, ending with a half note and a dynamic marking of *sfz*. The third staff is a single line for TIMBALETA, showing a rhythmic pattern of eighth notes and rests, ending with a dynamic marking of *sfz*. The fourth and fifth staves are a grand staff (treble and bass clefs) with block chords, ending with a dynamic marking of *sfz*. The sixth staff is a bass clef with a melodic line of eighth notes, ending with a dynamic marking of *sfz*. The seventh staff is a bass clef with a melodic line of eighth notes, ending with a dynamic marking of *sfz*. The eighth staff is a bass clef with a melodic line of eighth notes, ending with a dynamic marking of *sfz*.

## DECÁLOGO DEL BUEN ACORDEONISTA

Revista “ El Acordeonista” Año I diciembre de 1952, página 6

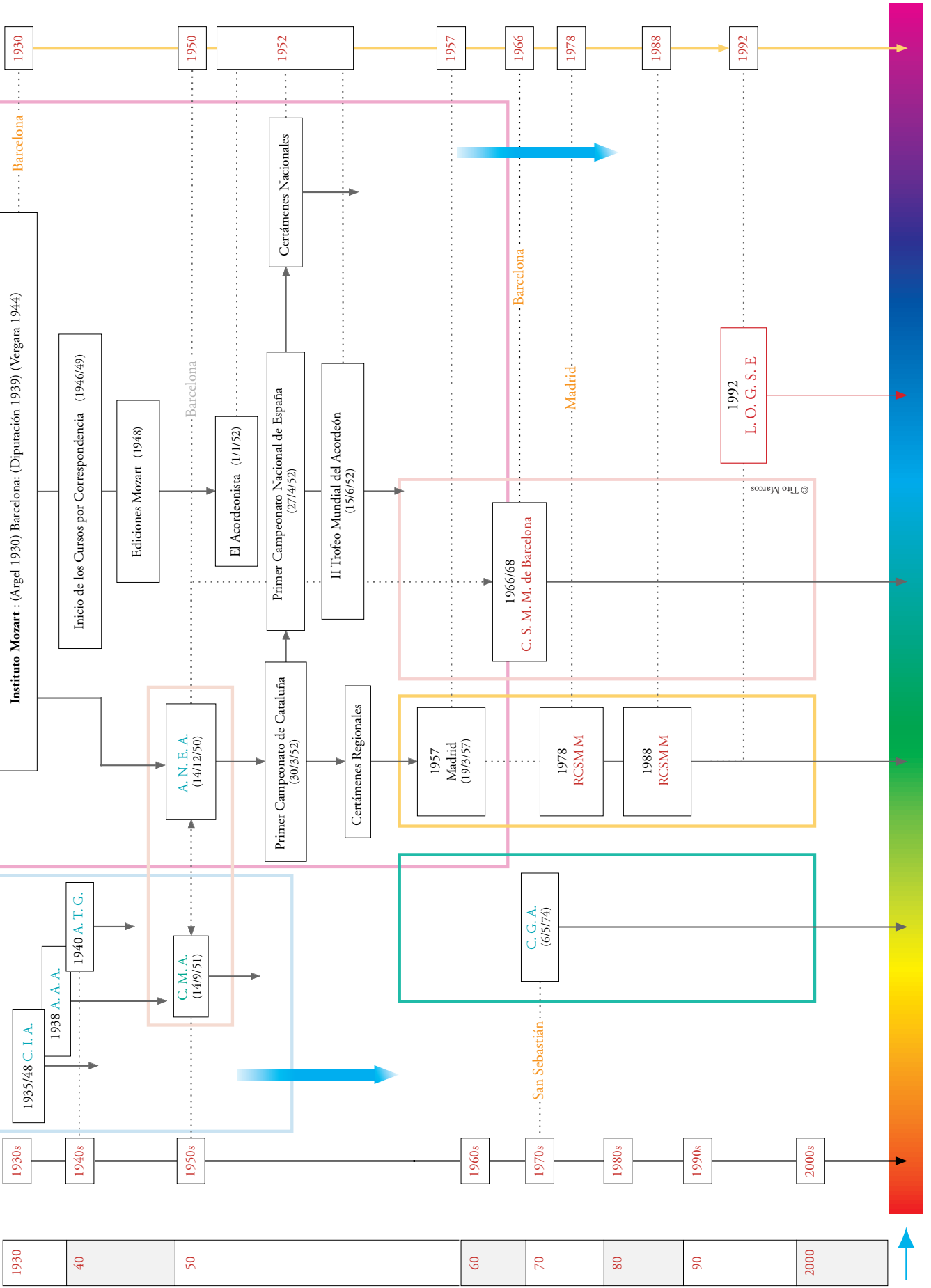
Recopilado y revisado por Julio Sánchez León

1. No elijas al buen tun tun tu instrumento; adquiere solamente un acordeón de marca.
2. Ten cuidado con tu instrumento; El calor, la humedad y el polvo son los enemigos más peligrosos del acordeón.
3. Aprecia a tu profesor y escucha sus consejos.
4. Estudia seriamente y con entusiasmo.
5. Tan pronto como puedas busca la ocasión de enfrentarte al público.
6. Participa en los concursos para acordeonistas: te servirán de acicate para estudiar más.
7. Forma un repertorio de música original para acordeón.
8. Toca con un acordeón que sea propio para tu edad y tus facultades.
9. Ten cuidado de tus libros de estudio y de la realización de las lecciones.
10. Procura oír las ejecuciones de los virtuosos del acordeón.

Revista “ metamorfosis” Año II abril del 2002

1. No pagues por una *Marca*, paga sólo por un buen instrumento; con lo que te sobre podrás comprarte un coche para transportarlo.
2. Cuida tu instrumento, de la misma manera que cuidas el resto de herramientas que usas.
3. Aprecia a tu profesor de la misma manera que aprecias al resto de tus profesores, escucha sus consejos y haz lo que creas conveniente.
4. Diviértete estudiando.
5. Nunca te enfrentes al público, toca para que se divierta
6. Ve a oír los concursos para acordeonistas: conocerás sitios y gente que piensa como tú.
7. Toca cualquier música con la que disfrutes y se lo hagas pasar bien a quien te escuche.
8. No cambies de acordeón cada año, arruinarás a tus padres.
9. Fotocopia las ediciones de mala calidad con papel de buena calidad.
10. Procura oír música; si es buena, mejor, y si está bien interpretada, mucho mejor.

Propuesta: escribe tu decálogo



ANALIZANDO...

TRIPTICO ROMANTICO (Vittorio Melocchi)

...Según H. Minay

## I tiempo. Preludio en SOL

«*Tríptico Romántico*» está construido en cierta forma como una sonata. El compositor, en el primer movimiento (2/4), en SOL menor, actuando sobre líneas horizontales, anuncia el primer tema, *Allegro sostenuto*, ( $\text{♩} = 92$  metrónomo), con un acorde tónico y un acorde de tres pasajes al unísono que rompen en un tumultuoso *allegro* ( $\text{♩} = 126$ ), un pasaje transitorio de semicorcheas para la mano derecha, con un acompañamiento de corcheas diestramente fraseado por un solo de bajos de cinco compases. Entonces, el asunto es repetido en plano diferente en el tiempo recién establecido.

Aquí lo horizontal induce a lo vertical. Un compás es utilizado para introducirnos en un compás de acordes de tresillos de corcheas. Repetido en función de desarrollo, los acordes de tresillos continúan y parecen tratar de volver a la horizontal con elipses de contrapunto entre cada parte, con enérgicos acentuamientos señalados verticalmente, que llevan a una culminación, cuyo ápice nos conduce a los compases 31 y 32, que despide una escala cromática descendente de tresillos de corcheas en la mano izquierda, con un trémolo de seisillos en la derecha.

Contrasta con los compases el 33 y siguientes: ahora tresillos de semicorcheas, el mismo número de notas, pero ¡qué diferente vibración es conseguida con el ordinario acompañamiento de corcheas en los bajos!

Después de ocho compases de este nuevo desarrollo, nos hallamos lanzados a una nueva variación de fusas, donde se siente la necesidad de que el tiempo se mantuviera más lento, aunque solo fuera por gozar mejor de la belleza del pasaje, tanto en el canto como en el acompañamiento.

Otros siete compases de esta variación y un solo de bajos constituye un movimiento divagatorio de semicorcheas, durante nueve compases, para el acompañamiento de ricas modulaciones en el canto. Este pasaje es gradualmente mantenido otra vez antes de situarnos en la recapitulación, que es, como antes, primeramente horizontal y después vertical, viniendo luego el verdadero punto de culminación, que nos deja en la cadenza en el canto y, finalmente, una efectiva codetta da fin al movimiento.

Observando todo este movimiento, es sorprendido uno por las numerosas permutaciones de las formas expresivas empleadas.



## II tiempo. Página íntima

El segundo movimiento de SOL mayor, ( 3/4) Andante sostenuto, abre con una suave introducción de cuatro compases en registro de clarinete, reflejado oblicuamente en cada compás siguiente en los bajos. La primera mitad de los primeros dieciséis compases es igualmente plácida en “estilo nocturno”. La melodía, aunque poética, tiene un diseño muy florido y comprende dos frases de cuatro compases, casi idénticas. Una pequeña emoción rompe la serenidad en los seis compases siguientes, pero se difumina suavemente en los dos últimos compases.

Un cambio completo de atmósfera se decide en el segundo tema un po' pú mosso (  $\downarrow$  = 88 negras) en el que la clave se cambia a do menor. La inspiración creadora del compositor se refleja claramente en el ardor y sentimiento de la melodía, del canto y el sostenuto del acompañamiento durante dieciséis compases, en el cual el motivo del primer tema es dado en los bajos, solo todavía en la clave menor y con expresión de predominante emoción, después de quince compases, recae en un pui lento de siete compases y se diluye con perfecta tranquilidad.

## III Tiempo. Scherzo

El tercer movimiento en sol menor. ( 2/4) Allegro en  $\downarrow$  = 126 es una toccatina fantástica, como de hadas... un estudio de velocidad en ondeantes formas de gimnasia digital en tresillo de semicorcheas (incluyendo diez compases para la mano izquierda( casi ininterrumpidos hasta la última página, con expresión viva y agilidad de movimientos.

Aún tratándose de una parte dedicada casi exclusivamente a la exhibición de rapidez digital, este movimiento requiere también cierta concentración en varios pasajes.

En la última página hallamos una pequeña permutación y después nos encontramos con un silencio que es muy elocuente.

Revisado y recopilado por [Julio Sánchez León](#)



## LA POESÍA Y EL ACORDEÓN

(Especial para “El Acordeonista”)

### Joan Salvat – Papasseit

Joan Salvat-Papasseit nació en 1884, y murió a los treinta años de vida intensa, a causa de una enfermedad lenta e imparable. Es una de las más sugestivas figuras de la poesía vernácula catalana. Es un innovador y un gran lírico. Fue el primer poeta catalán que aceptó para sí las revolucionarias corrientes artísticas del siglo veinte, pero ante todo demostró tener una soberbia pureza lírica. Sus caligramas <sup>(1)</sup>, por su absoluta sinceridad y profundo sentimiento poético, son de los mejores que se han escrito en cualquier lengua. Detrás de lo superficialmente moderno de algunas formas, temas y conceptos, se trasluce un gozo primitivo e infantil por lo simple y espontáneo. Es un poeta de lo cotidiano, en varios casos, pero lucha contra ello porque le oprime. Sobre esto dice bastante el nombre de un periódico que él fundó: “Un enemigo del pueblo”. Su lucha es puramente interna, igual a la del niño contra la cruda realidad que le rodea. Su triunfo consiste en asimilar a su enemigo, en transformarlo en algo puro, no sólo aceptable, sino absolutamente propio –el niño, con su sublime inocencia, convierte en juguetes lo más fatídico y repugnante. Esto sólo puede hacerlo un auténtico poeta.

Sus libros de poemas los publicó durante los cuatro últimos años de su agonía, y sus títulos por orden cronológico, traducidos al castellano, son: “Poemas en ondas hertzianas”, “El faro del puerto y las gaviotas”, “Las conspiraciones”, La gesta de los astros, “El poema de la rosa en los labios”. Dos años después de su muerte se publicó “Osa Menor”, que había quedado inédito.

A Salvat-Papasseit le gustaba el acordeón. Desconozco cualquier manifestación hecha por él a este respecto, pero en sus poesías cita este instrumento varias veces, y con esto basta. Ha asimilado el acordeón popular, sucio y portuario, y lo ha convertido en algo maravilloso y fantástico. Lo más característico en este aspecto es la poesía transcrita más abajo. En ella es el acordeón quien habla. Se vanagloria de ser el centro mágico de todo un ambiente descrito por él mismo. Con su expresiva voz cascada, como un viejo marino, nos habla de su vida de aventurero, de las noches de angustia en el puerto, deleitándose en su recuerdo. Parece que les diga a los demás instrumentos: “Vosotros no sabéis que es esto: sois aburguesados”. Se percibe pues el sentimiento poético casi infantil de Salvat-Papasseit.

La versión original catalana la acompaño de una traducción castellana, hecha por mí mismo con la intención de ceñirme absolutamente a la forma que le dio el poeta.

JOAQUÍN VILAR

<sup>(1)</sup> Caligrama: Composiciones en las que se intenta dar dimensión espacial a la poesía.

## NOCTURNO PARA ACORDEÓN

A Josep Aragay

Heme aquí: yo guardé madera en el muelle,  
(Vosotros no sabéis

qué es

guardar madera en el muelle:

pero yo he visto la lluvia

a cántaros

sobre los botes,

y guarecerse bajo las tablas el destajo de la angustia:

bajo los flandes

y los melis,

bajo los cedros sagrados.

Cuando los carabineros acechaban en la noche

y era un túnel la bóveda del cielo

sin luz en los vagones, hice un fuego de estrellas en la boca del lobo.

Vosotros no sabéis

qué es

guardar madera en el muelle:

pero todas las manos de todos los golfos

como una farándula

se juramentaban al abrigo de mi fuego.

Y era como un milagro que tiraba de las manos entumecidas.

Y en la niebla se perdían los pasos.

Vosotros no sabéis

qué es

guardar madera en el muelle:

ni sabéis la oración de las linternas de los buques,

que son de tantos colores

como la mar bajo el sol:

que no le hacen falta velas).

Joan Salvat-Papasseit

## NOCTURN PER A ACORDIÓ

A Josep Aragay

Heus aquí: jo he guardat fusta al moll.

(Vosaltres no sabeu

què és

guardar fusta al moll:

però jo he vist la pluja

a barrals

sobre els bots,

i dessota els taulons arraulir-se el preu fet de l'angoixa;

sota els flandes

i els melis

sota els cedres sagrats.

Quan els mossos d'esquadra espiaven la nit

i la volta del cel era una foradada

sense llums als vagons:

i he fet un foc d'estelles dins la gola del llop.

Vosaltres no sabeu

què és

guardar fusta al moll:

però totes les mans de tots els trinxeraires

com una farandola

feien un jurament al redós del meu foc

I era com un miracle

que estirava les mans que eren balbes

Vosaltres no sabeu

què és

guardar fustes al moll

Ni sabeu l'oració dels fanals dels vaixells

--que són de tants colors

com la mar sota el sol:

que no li calen veles).

Joan Salvat-Papasseit

### INTRODUCCIÓN

La lectura a vista, contemplada como contenido de la asignatura Repentización, Improvisación y Acompañamiento, dentro del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música, plantea algunos problemas tanto desde el punto de vista de su concepción como de su enseñanza y función pedagógica. Con este trabajo pretendemos iniciar un estudio de carácter interdisciplinar donde se analicen concepciones, metodologías y posibles finalidades y funciones de esta materia en el marco del aprendizaje instrumental y en concreto del acordeón (tema específico de nuestro interés), en sus distintas modalidades.

Debido a su complejidad hemos comenzado limitándonos al ámbito de aplicación de la enseñanza LOGSE en la comunidad de Madrid, teniendo en cuenta los distintos niveles de enseñanza (elemental/medio/superior) y su próxima impartición (prevista para el año académico 2003/2004) en los Cursos 3º y 4º (12 créditos -120 horas) del ciclo superior.

Por supuesto, este trabajo está abierto a cualquier tipo de colaboración personal y desde cualquier área de investigación.

A continuación se presentan unos puntos de arranque, a modo de índice temático a partir de los cuales se irán organizando los temas desarrollando el material:

### CONCEPTO DE “LECTURA A VISTA”:

- Como indicador del nivel de desarrollo global (interdisciplinar...) de la capacidad de aprendizaje (capacidad correlacional...):
  - Facilidad para “leer” repertorio (factor velocidad...).
  - Indicador de “repertorio motor” y técnica instrumental.
  - Indicador de la capacidad de “agrupamiento”: de entrada (comprensivo) y de salida (expresivo/motor).
  - Facilidad para “estudiar” (factor tiempo...).
  - Indicador de la capacidad de recursos para adaptarse al objetivo, disposición de variedad de procesos y estrategias, etc.
  - Etc.
- como capacidad para leer a un determinado tipo de escritura con uno o varios manuales combinados (modalidad instrumental): MI, MIII, MII, MI/II, MI/III, etc.
- como determinante del factor “Tiempo”...
- como variante de la lectura cantada (solfeo): igual agrupamiento de entrada/distinto agrupamiento de salida (vocal/subvocal-motor/submotor).
- Concepción de la lectura como lectura comprensiva o como decodificación de símbolos.
- Concepción LOGSE: ver [CONTEXTO LEGAL](#)

## CARACTERÍSTICAS DE LA “LECTURA A VISTA” EN EL ACORDEÓN:

- Tres manuales combinables
- Dos tipos de escritura: MI/III y MII, éste con distintas notaciones...
- Problemas derivados de la falta de estandarización de las infraestructuras no sustituibles (D. A. Norman, El ordenador invisible, Paidós 1998, p. 139)
- Diversificación de Pedagogías...
- etc.

## TIPOS DE LECTURA: CARACTERÍSTICAS:

- musicales: melodía, ritmo, armonía, etc.
- instrumentales: manuales.
- visuales: un sistema (lineal), dos sistemas (zigzagueante).
- interna: movimientos oculares regresivos: más comprensión...; externa: sin regresiones... (énfasis en el aspecto expresivo más que el comprensivo...).
- etc.

## PLANTEAMIENTOS PEDAGÓGICOS:

- Material que facilite el procesamiento arriba/abajo.
- Adaptación del material al conocimiento del alumno.
- Ejercicios de decodificación específicos del lenguaje acordeonístico: alturas, acordes, distribución de las partes entre los manuales, etc.
- Práctica dirigida al desarrollo de la lectura a vista de las características más empleadas en la grafía del repertorio acordeonístico

## CONSIDERACIONES:

Facilidad: factores:

- Distinta facilidad/velocidad de agrupación visual/comprensiva y facilidad/velocidad de agrupación/expresión motora.
- Análisis de la audición (feedback auditivo): como factor facilitador de la visión...: inferencias sonoras y visuales...
- Diferencias del lector experto y el inexperto (iguales limitaciones visuales-distinta cantidad/calidad de procesamiento): en qué se diferencian, cómo desarrollar los procedimientos que emplea el experto (menor regresión, mayor agrupamiento, etc.): creación de ejercicios: ver ejemplos en música original...: selección de material.

- instrumentales: en función del tipo de manual.
- temporales: cantidad de información (bits...).
- musicales: tipo de información, texturas, lenguajes, esquemas compositivos, etc.

#### EJERCICIOS (desarrollo del agrupamiento de entrada y de salida):

- Tocar cada parte (manual/mano) procesando sólo un parámetro: ver velocidad de lectura: notas, sin ritmo, en un solo manual; ritmos sin entonación; etc.
- Ejercicios de decodificación: ritmos, acordes, contornos, etc.
- tocar adaptando el Tempo (taps) a la lectura, controlando la entrada de información (autoadministrando el input).
- Comprobar la velocidad de lectura en cada (mano/manual) con distintos tipos de lenguajes.

#### Preguntas:

¿es más fácil leer en MI o MIII?

- Depende de la información: diferentes dificultades de procesamiento en función del agrupamiento de salida (motor): acordes disminuidos, progresiones, transporte, series cromáticas, modales, etc.
- Ver ejemplos...

#### PRIMERA PRUEBA DE ACCESO LOGSE:

REAL DECRETO 617/1995, de 21 de abril. BOE núm. 134 Martes 6 junio 1995, y ORDEN de 1754/2001, de 11 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música. (B.O.C.M. Núm. 120 martes 22 de mayo de 2001).

Fecha de la prueba: 25/9/2001.

Lugar: Real Conservatorio Superior de Música de Madrid: Auditorio Manuel de Falla.

Obra: Kleine Stücke für Akkordeon

Condiciones de la prueba: 5 minutos de lectura (sin instrumento) previa a la interpretación.

Baremación: 30% interpretación, 20% análisis y 10% lectura a vista.

Análisis: Obra: **Kleine Stücke für Akkordeon**

Alumnos presentados: 3 (ingresan los tres).

#### CONTEXTO LEGAL

Anexos I (materias) y II (contenidos): ORDEN de 1754/2001, de 11 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música.

ANEXO I (MATERIAS): ver enlace: ...

Currículo de grado superior. (Desarrollo curricular)

#### ANEXO II (CONTENIDOS)

Descripción de los Contenidos de las asignaturas obligatorias correspondientes al currículo del grado superior

de las enseñanzas musicales en la presente norma.

**Repentización.** -Desarrollo de la habilidad de lectura a vista de obras de dificultad progresiva, que permita perfeccionar tanto la capacidad de automatismo y velocidad en la lectura del texto musical como la comprensión inmediata del sentido de sus elementos esenciales -formales, armónicos, temáticos, etcétera- y su interpretación en el instrumento a medida que se lee la obra. Práctica de la transposición, tanto escrita como repentizada, a todas las tonalidades.

**Repentización, Improvisación y Acompañamiento.** -Desarrollo de la habilidad de repentizar obras de dificultad progresiva, que permita perfeccionar tanto la capacidad de automatismo y velocidad en la lectura del texto musical como la comprensión inmediata del sentido de sus elementos esenciales -formales, armónicos, temáticos, etcétera-, y su interpretación en el instrumento a medida que se lee la obra. La improvisación como medio de expresión. Improvisación a partir de elementos musicales derivados del análisis (estructuras armónico-formales, melódicas y rítmicas, tonales o no tonales). Aplicación de la improvisación a la práctica del acompañamiento.

## BIBLIOGRAFÍA (general)

**Manuel de Vega**

Introducción a la psicología cognitiva

Alianza Psicología 1984/95

**José María Ruiz Vargas**

Psicología de la memoria Alianza Psicología 1991/94/95

**Robert G. Crowder**

Psicología de la lectura

Alianza 1982/85

**Angus Gellatly (compilador)**

La inteligencia hábil: El desarrollo de las capacidades cognitivas

AIQUE 1986/97

Amalia Antorrena, Jorge Arribas, Ramiro García y Tito Marcos

**Aspectos generales de los movimientos oculares**

Continuaremos ahora examinando la lectura desde el punto de vista de lo que hacen los ojos. La tabla 2.1 proporciona información descriptiva de los movimientos oculares de niños y adultos de diversos niveles escolares. Estas observaciones proceden de un importante estudio de Taylor, Franckenpohl y Pettee (1970), en el que tomaron parte 12.143 lectores jóvenes y 39 especialistas en lectura. Los lectores, divididos cuidadosamente según factores educativos, geográficos y sociológicos, utilizaron en todos los casos materiales de un nivel de dificultad «medio» (textos de dificultad media para estudiantes normales que estaban a mitad de curso) con un 70 por 100 de comprensión.

Se observa en la tabla que, a medida que los lectores se desarrollan, algunos de los datos varían considerablemente y otros lo hacen muy poco. Por ejemplo, los que están empezando a leer realizan tres fijaciones por segundo, aproximadamente, mientras que los estudiantes universitarios realizan cuatro. El tiempo empleado en una fijación varía sólo de 0,33 segundos, aproximadamente, a 0,25 segundos, lo que no es mucho si tenemos en cuenta que la lectura de un estudiante universitario es mucho mejor en otros aspectos. (A propósito, el tiempo empleado durante la saccade es muy corto, sólo un 6 por 100 aproximadamente del tiempo total, según ciertos cálculos, por lo que podemos prescindir del mismo en este cómputo general.)

Los cambios en el número de fijaciones son otra cosa (véase la tercera columna de la tabla): en la edad

TABLA 2.1. *Datos generales sobre movimientos oculares.*

Nivel	(1) Duración media de la fijación (segunda)	(2) Regresiones por cada 100 palabras	(3) Fijaciones no regresivas por cada 100 palabras	(4) Porcentaje de todas las fijaciones regresivas	(5) Palabras por fijación	(6) Tasa de lectura en palabras por minuto
1	0,33	42	183	0,19	0,55	80
2	0,30	40	134	0,23	0,75	115
3	0,28	35	120	0,23	0,83	138
4	0,27	31	108	0,22	0,93	158
5	0,27	28	101	0,22	0,99	173
6	0,27	25	95	0,21	1,05	185
7	0,27	23	91	0,20	1,10	195
8	0,27	21	88	0,19	1,14	204
9	0,27	20	85	0,19	1,18	214
10	0,26	19	82	0,19	1,22	224
11	0,26	18	78	0,19	1,28	237
12	0,25	17	77	0,18	1,30	250
Universitario	0,24	15	75	0,17	1,33	280

Nota: Tomado de Taylor et al. (1960).

más temprana se requieren 183 fijaciones para un párrafo de 100 palabras, cuando sólo son necesarias 75 en el nivel universitario. El número de saccades regresivas, que son movimientos oculares hacia atrás, de derecha a izquierda, también varía considerablemente (columna 2). Sin embargo, el porcentaje de todos los movimientos regresivos (columna 4) permanece constante en, aproximadamente, un 20 por 100 en todas las edades.

En la lectura es importante el número de palabras que se ve en una fijación. Se puede calcular por medio de una simple división. Si los lectores más jóvenes necesitan 183 fijaciones para leer 100 palabras, tienen que captar 0,55 (100/183) palabras en cada una de ellas. Del mismo modo llegamos a la conclusión de que los adultos captan 1,33 (75/100) palabras en cada fijación. Transformando estas cifras en índices de lectura de palabras por minuto (última columna), se observa que los adultos leen, por término medio, a una velocidad de 300 palabras por minuto.

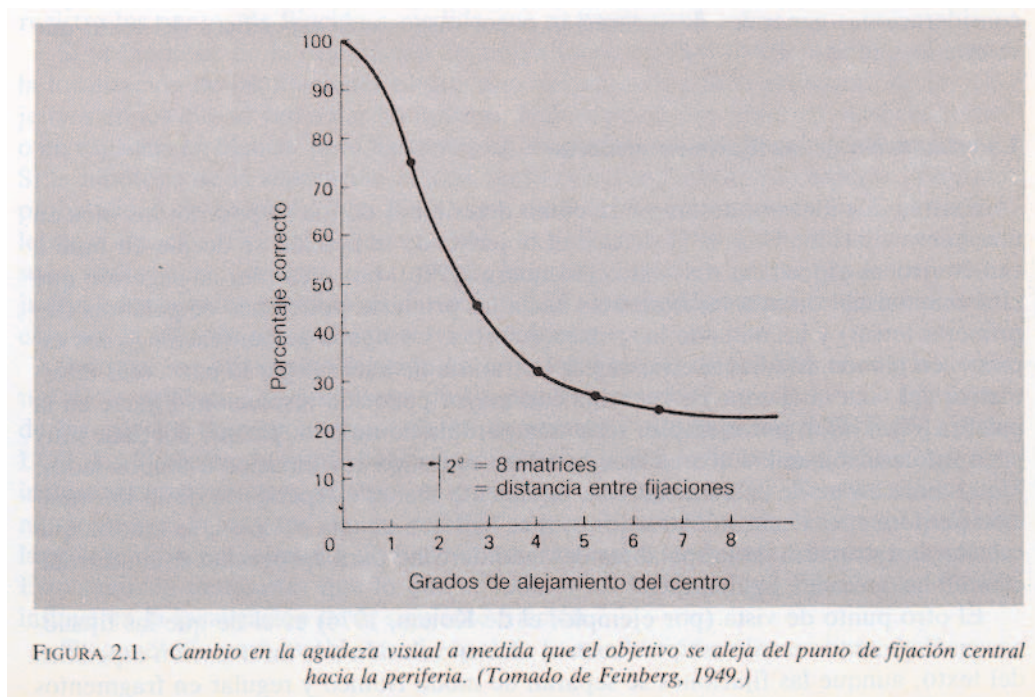
Las descripciones generales de la Tabla 2.1 no representan, por supuesto, a todos los lectores o todo el material de lectura. El sentido común nos indica que las cifras serían diferentes en la lectura de poesía, de una novela divertida o un texto de microbiología.



## Agudeza visual y espacio entre fijaciones

Los datos de la Tabla 2.1 muestran que los adultos captan 1,33 palabras en cada fijación. La Figura 2.1 nos da una idea de la información claramente disponible en cada fijación. Muestra la relación entre nuestra capacidad de decir una letra que aparece brevemente en una pantalla y la distancia a la que aparece la letra «del centro» con respecto a donde estamos mirando.

En primer lugar, tenemos que tener en cuenta que un espacio de 1,33 palabras significa que las fijaciones



sucesivas se apartan, aproximadamente, 2 grados del ángulo visual. (El tamaño de un objetivo visual tiene que medirse en grados más que en unidades reales, como por ejemplo, centímetros. Dos objetos entre los que existe un centímetro de separación se pueden ver fácilmente, si están cerca del observador, pero habría que separarlos si estuvieran a varios metros del mismo.) En términos de matrices de letras, incluyendo los espacios entre las palabras, esta separación de dos grados corresponde aproximadamente a ocho matrices. Los datos que aparecen en la Figura 2.1 muestran que la claridad de las letras, que se mide por la identificación positiva de las mismas, disminuye rápidamente a medida que las letras se separan del punto de fijación. Esto se debe a la estructura de la retina, que contiene muchos receptores, comprimidos en una pequeña zona de unos 2 grados llamada fovea. Cuanto más densas son las células de la retina, más agudamente puede apreciar los detalles el sistema visual. (Si no se comprende todo esto, rogamos que se consulte una introducción al sistema visual en cualquier libro de psicología.)

Si entre cada nueva fijación y la anterior hay unos 2 grados, las letras de una palabra estarán más o menos disponibles de modo inmediato para el sistema. Probablemente no se trata de una coincidencia afortunada, ya que se puede deducir que la separación entre fijaciones se orienta por la necesidad de leer con claridad la mayor parte de lo escrito en una página. En el apartado siguiente vamos a preguntarnos si el punto preciso en el que se produce una fijación está determinado sólo por consideraciones generales de separación o por rasgos más específicos del texto que se está leyendo.

## LA INTELIGENCIA HÁBIL

El desarrollo de las capacidades cognitivas (AIQUE 1986/97)

### tabla de contenidos:

4. LA LECTURA: UN ESTUDIO DE CASO DE HABILIDADES COGNITIVAS	65
<i>JOHN SLOBODA</i>	
LOS MOVIMIENTOS OCULARES EN LA LECTURA	66
LA LECTURA COMO APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS	68
CONOCIMIENTO ESPECÍFICO DE LA LECTURA	69
EL PAPEL DEL DISCURSO EN LA LECTURA	71
LEER CON Y SIN SONIDO	72
DIFICULTADES EN LA LECTURA	74
LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA Y EL ESTUDIO	76
CONCLUSIONES	77
LECTURAS ADICIONALES	78

## LA LECTURA: UN ESTUDIO DE CASO DE HABILIDADES COGNITIVAS

*John Sloboda*

En los capítulos 2 y 3 nos ocupamos de algunas características generales de las habilidades, usando ejemplos tomados de diferentes habilidades específicas. Esto nos ha proporcionado una imagen global de lo que comparten la mayoría de las habilidades. Pero cada habilidad es única, en algunos sentidos, y plantea problemas psicológicos también únicos. En este capítulo sometemos una habilidad muy importante a un escrutinio más detallado que el que ha sido posible hasta ahora. Semejante escrutinio es necesario para recordarnos que las habilidades humanas son más variadas y complejas que cualquier afirmación general sobre ellas.

Hay varias buenas razones para considerar a la lectura una habilidad representativa. En primer lugar, para todos los que viven en nuestra cultura, saber leer tiene una importancia vital. Pese a ello, muchas personas tienen dificultades para aprender a leer y muchas más sienten que no lee tan bien o tan rápido como quisiera. Comprender lo que conlleva la lectura experta bien puede sugerir algunos remedios que ayuden a superar las dificultades de la lectura.

Un segundo motivo para elegir el análisis de la lectura es que se han hecho muchas investigaciones sobre ella. Esto refleja en parte su importancia cultural y educativa, pero también la facilidad relativa con la que se puede construir material textual bien controlado para trabajo experimental. La tecnología moderna nos permite ejercer un control experimental casi absoluto sobre las características relevantes del entorno de un lector y verificar hipótesis específicas acerca de la forma en que los individuos procesan estas características durante la lectura. Esto no sucede con muchas otras habilidades, como, por ejemplo, jugar al fútbol.

En tercer lugar, la lectura también presenta, en una forma particularmente aguda, un problema que domina gran parte de la investigación cognitiva: que la lectura en silencio casi no implica conducta observable alguna. Los psicólogos han tenido que diseñar métodos ingeniosos para seguir los procesos psíquicos sin interrumpir o alterar la conducta en estudio. La dificultad se incrementa porque, para la mayoría de nosotros, gran parte de los subprocesos de la lectura no están abiertos a la inspección consciente. Los procesos de la lectura son rápidos y automáticos. Somos conscientes en primer lugar del sentido que “salta de la página” hacia nosotros, no del proceso por el cual lo comprendemos. Mientras usted, lector, lee esta oración, vea si puede responder: por sus propias observaciones, alguna de las siguientes preguntas:

- a) ¿Sus ojos se mueven suavemente a lo largo del renglón mientras lee?
- b) ¿Cuánto tiempo necesita desde que ve una palabra hasta que la identifica?
- c) ¿Descubre usted el sonido de una palabra antes que su significado o es la inversa?
- d) ¿En qué medida usa sus conocimientos previos para que lo ayuden en la identificación de palabras?

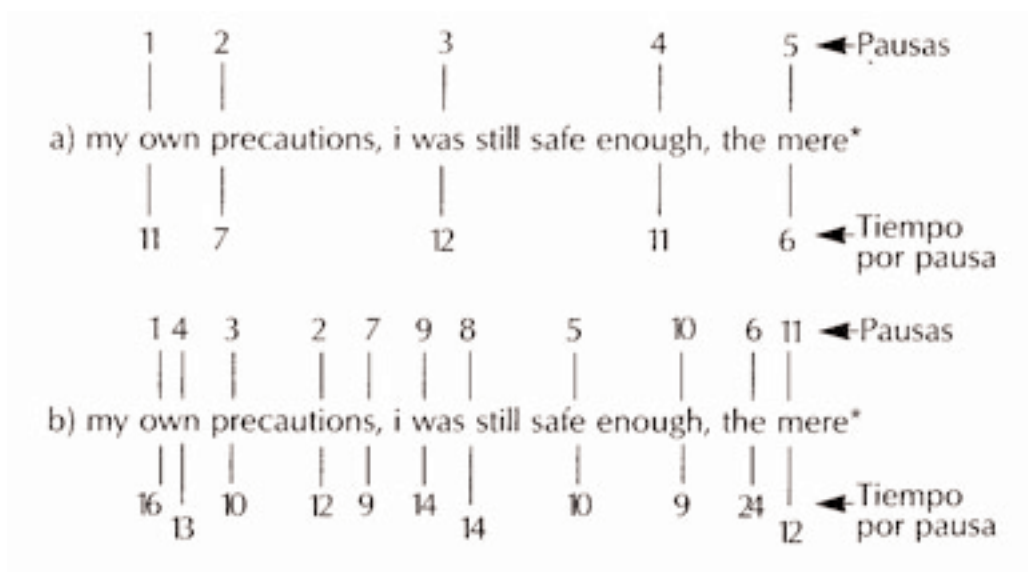
A menos que usted sea una persona muy poco común, no creo que sea capaz de usar sus propias introspecciones sobre lo que está haciendo para contestar semejantes preguntas, aunque pueda tener algunas opiniones sobre respuestas posibles. Esta inescrutabilidad del proceso de lectura hace que resulte muy difícil para cualquier lector experto ofrecer muchos consejos útiles a quien no posea la misma habilidad. Usualmente, un lector honesto dirá: “No sé cómo lo hago pero lo hago”. Como psicólogos cognitivos necesitamos y, de hecho, podemos ofrecer, mejores respuestas.

### Los movimientos oculares en la lectura

El estudio de los movimientos oculares es útil para comenzar porque es la única conducta evidente que acompaña a casi toda actividad de lectura. Se puede medir la dirección de la mirada en cualquier momento, usando combinaciones de registros fotográficos y eléctricos y sin restringir los movimientos oculares normales. Semejantes estudios han demostrado que cuando vemos cualquier escena estática, contenga objetos o texto, el ojo se mueve en pequeños saltos rápidos (conocidos en inglés como saccades) con pausas más largas (llamadas fijaciones) en el medio. Cada saccade dura unos 50 ms (1/20 de segundo) y una fijación dura unos 200-250 MS (de 1/5 a 1/4 de segundo). La visión más útil tiene lugar durante las fijaciones, así que podemos pensar en la experiencia de la lectura como una serie de “instantáneas” de pequeñas porciones de texto.

La figura 4.1 muestra cómo se distribuyeron las fijaciones en un único renglón de texto leído por un experto lector y por otro que no lo era. Los números superiores muestran el orden de las fijaciones; los de abajo, sus duraciones. Esto ilustra varias características típicas: los buenos lectores hacen menos movimientos oculares regresivos, saccades más grandes y fijaciones más cortas. Cada una de estas características significa que un lector experto leerá el mismo pasaje más rápidamente que uno inexperto. ¿Podemos deducir, a partir de esto, que las diferencias en los patrones de los movimientos oculares son responsables de las diferencias en la habilidad de lectura? Desafortunadamente, no. Hacer menos y más cortas fijaciones sólo será posible si un lector puede manejar la información de las fijaciones con más eficacia. De lo contrario, el aumento de la velocidad de los movimientos oculares sólo llevará a la pérdida de la comprensión. Los sistemas de lectura veloz que se concentran en entrenar a las personas para que economice movimientos oculares (por ejemplo, derecho hacia abajo por el centro de la página, en lugar de hacerlo de lado a lado) raramente llevan a una mejoría duradera de la velocidad que no esté acompañada de una pérdida en la comprensión (Crowder, 1982; Gibson y Levin, 1975). Más adelante, en este mismo capítulo, nos ocuparemos de evidencias adicionales que muestran que los lectores expertos superan a los inexpertos en algunas tareas de lectura en las que no se requieren movimientos oculares. La economía de movimientos oculares es un síntoma de la habilidad de lectura y no su causa.

Figura 4.1. Distribución de las fijaciones en un lector bueno y uno malo (según Tinker, 1965).



\*. "mis propias precauciones, yo todavía estaba bastante seguro, la mera"

### La lectura como aplicación de conocimientos

Cuando leemos, no estamos simplemente adquiriendo conocimientos nuevos de la página, sino que estamos utilizando muchas formas diferentes de conocimiento que ya poseemos. En los capítulos 2 y 3 vimos que todas las habilidades dependen de la movilización de los conocimientos adecuados. En la lectura, nuestro conocimiento del lenguaje nos permite reconocer palabras en las que no se han identificado todas las letras. Las "completamos" con lo que esperamos ver, como lo demuestra el bien documentado fenómeno del "error de los correctores de pruebas". Consiste en no advertir errores de copia u ortografía en el texto (como el que aparece en la oración anterior: documentando en vez de documentado). Por suerte, la redundancia del lenguaje hace que la mayoría de esos errores sean inofensivos. Obsérvese, por ejemplo, qué fácil resulta leer esta oración: lxs pxlbrxs pxxsblxs pxxdxn xdxntxfxcxrsx fxcximxntx xxnqxx nx hxyx vxcxlxs prxsxntxs. En este caso, el contexto nos permite descubrir lo que el texto no ofrece.

Morton (1964) proporcionó una de las demostraciones clásicas del papel del contexto en la identificación de palabras. Mostraba a la gente oraciones a las que les faltaba una sola palabra (por ejemplo, "Entró a su casa y colgó su \_\_\_\_\_"). Luego exhibía muy brevemente la palabra faltante en un taquiscopio (un simple equipo de laboratorio que presenta estímulos visuales para duraciones breves controladas con precisión). La duración de la exposición aumentaba gradualmente hasta que la palabra era reconocida. Morton halló que las palabras coherentes con el contexto precedente (es decir, por ejemplo, "abrigo") eran reconocidas más rápidamente que las palabras que no tenían nada que ver (por ejemplo, "barco").

Para que el contexto sea efectivo, una persona debe tener conocimiento de la situación a la que se está haciendo referencia. Su conocimiento debe llevar a esa persona a hacer deducciones sobre continuaciones posibles. Cuanto más sepa de aquello de lo que se está hablando, mejores serán sus inferencias y más eficiente su lectura. En igualdad de condiciones, es probable que el graduado en Psicología lea este libro más rápidamente que el estudiante principiante. En todas las etapas podrá usar los conocimientos que ya posee para darle sentido a lo que lee. Algunas partes del libro le resultarán familiares y le alcanzará con una lectura superficial de las mismas. Otros fragmentos usarán terminología o argumentos que ya tienen un significado bien articulado para él. Los buenos docentes de lectura saben esto y ayudan a sus alumnos eligiendo materiales de lectura iniciales que se relacionen con situaciones que ya sean familiares para sus alumnos. De este modo, los alumnos pueden hacer anticipaciones inteligentes, a partir del contexto, que los ayudan a identificar las palabras que no reconocen; el éxito que obtienen les sirve para aumentar su confianza.

Una serie de estudios realizados por **Sanford y Garrod (1981)** ilustran muy bien el papel del conocimiento en la lectura. En estos estudios, los lectores veían historias simples, presentadas en una computadora, de a un renglón por vez. Cada lector marcaba el ritmo de su propia lectura apretando un botón cada vez que quería una nueva oración. De esta forma, los experimentadores podían medir el tiempo utilizado para leer cada oración. Veamos un ejemplo del tipo de historia que utilizaron:

Juan iba a la escuela.

El colectivo avanzaba muy lentamente.

No tenía ganas de dar lección de Matemática.

Después de todo, no era una tarea habitual para un celador.

La mayoría de los lectores experimenta una leve sensación de confusión y desorientación al leer la tercera y la cuarta frases. Esperamos que Juan sea un alumno, no un docente. Cuando hemos hecho los reajustes necesarios a la nueva información, nos enteramos de que, en realidad, es celador. Sanford y Garrod mostraron que este reajuste toma un tiempo mensurable. La tercera oración de la historia requirió más tiempo de lectura que otra (“No tenía ganas de tener clase de Matemática”) coherente con la idea de que Juan era un alumno. La prosa normal bien construida no suele violar las expectativas de la forma en que decidieron hacerlo Sanford y Garrod. Sus resultados muestran que haciendo las inferencias adecuadas a partir del texto se puede luego leer oraciones con más rapidez, suponiendo que, en general, no se violen las expectativas.

### Conocimiento específico de la lectura

Las fuentes de conocimientos que acabamos de analizar no son específicas de la lectura. Tienen que ver con las formas en que operan el lenguaje (en general) y el mundo, y entran en juego cuando escuchamos hablar, cuando intentamos interpretar una escena visual y en muchas otras ocasiones. Pero también hay fuentes de conocimientos más específicas. Por ejemplo, los lectores llegan a adquirir conocimientos sobre la forma usual en que se unen las letras en su idioma, y resulta evidente que éste es un conocimiento específico de la alfabetización. Un lector hispanohablante sabe que es posible que TRENNO sea una palabra, mientras que ONETR y OTENR no. **Gibson, Pick, Osser y Hammond (1962)** han demostrado que semejante conocimiento afecta la eficacia de la lectura. Presentaron estímulos hechos de cadenas de letras ante diferentes lectores y les pidieron que dijeran todas las letras que podían recordar. Los lectores podían recordar las letras de estímulos regulares (como TRENNO) con una exposición a ellas más breve que la que necesitaban para los estímulos irregulares (como ONETR).

Otro campo que involucra conocimientos específicos de lectura es el uso de los espacios entre las palabras. Hochberg (1970) informa sobre un experimento en el que se pidió a niños de diverso nivel de lectura que leyeran textos normales y textos en los que los espacios entre palabras habían sido completados con “x”, de la siguiente forma: Recurrióaxdosxgruposxdexlectores,xbuenosyxmalos.

Aunque los buenos lectores fueron en general más rápidos que los otros, su velocidad de lectura se redujo notablemente con las “x”. en cambio, los malos lectores avanzaron más o menos a la misma velocidad (lenta) en ambos tipos de texto.

¿Por qué los espacios ayudan a los lectores expertos? Los datos proporcionados por **O’Regan (1979)** muestran que los lectores experimentados hacen movimientos oculares sacádicos más largos cuando la palabra situada a la derecha de la fijación es larga que cuando es corta. Tales lectores usan el espacio a la derecha de la palabra en la periferia de la visión como marcador para planificar el siguiente movimiento del ojo. Esto se hace, naturalmente, de una forma por completo automática. Un lector no es consciente de la medida constantemente fluctuante de sus movimientos sacádicos o de la información que rige a tales movimientos. Como sucede con muchas habilidades, nuestro sistema cognitivo parece capaz de aprender reglas complejas y adaptativas sin nuestra intervención consciente.



Todo lo que tenemos que hacer es ofrecerle la posibilidad de construir estas reglas mediante la exposición frecuente a una amplia gama de situaciones relevantes.

El consejo más confiable (aunque aburrido) que se le puede dar a cualquiera que desee mejorar su lectura es que lea mucho, con frecuencia durante mucho tiempo (igual que para cualquier otra habilidad). en un nivel de mayor detalle (y bastante menor confiabilidad) hay más que decir al respecto, especialmente si se está diseñando un programa de práctica para un individuo en particular. Quiero centrar el resto de este capítulo en tres tópicos, cada uno de los cuales proporciona información relevante para posibles causas de problemas en la lectura: el papel del discurso en la lectura, la incapacidad de lectura y las estrategias particulares que adopta un individuo cuando lee para estudiar.

### El papel del discurso en la lectura

La difundida capacidad para leer en silencio no tiene una larga historia. En la Edad Media, mucha gente pensaba que la lectura silenciosa era un logro inexplicable y que quienes eran capaces de hacerla estaban poseídos por el demonio. Parecía increíble afirmar que las marcas negras sobre el papel podían tener significado si antes no se los convertía en los sonidos discursivos que representaban. Semejante punto de vista probablemente sería compartido por algunos lectores principiantes en la actualidad, especialmente aquellos entrenados dentro de una filosofía educativa denominada “fónica”, según la cual uno aprende a leer aprendiendo los sonidos típicos de las letras y grupos de letras. Si se unen estos sonidos se producen sonidos de palabras, que luego “el oído de la mente” puede reconocer.

Otros aprenden con filosofías diferentes, a una de las cuales se la ha llamado “de mirar y decir”. en este enfoque, los niños aprenden pares objeto-palabra mediante contacto visual directo, sin una enseñanza sistemática sobre correspondencias letras-sonidos. Así, las paredes de un aula “de mirar y decir” estarán cubiertas de ilustraciones de objetos familiares, cada uno junto con la palabra correspondiente. El reconocimiento rápido de palabras sigue al constante ensayo de estos pares.

La discusión entre quienes apoyan estas dos filosofías ha sido larga, feroz. Quienes defienden lo fónico sostienen que el otro método no proporciona al niño recursos para elaborar el sonido (y, consecuentemente, el significado) de palabras que no ha visto antes. Quienes defienden el “mirar y decir” afirman que la ortografía inglesa no tiene la regularidad suficiente como para que la simple traducción letra-sonido funcione de manera confiable<sup>2</sup>. Ambos puntos de vista son válidos. Consideremos, por ejemplo, la siguiente oración: “Lah mashoría dhe loz hau-tos tienem kuarto rruedaz “<sup>3</sup>. Aunque la oración no tiene ninguna palabra castellana, es de todos modos comprensible como representación de una oración en nuestra lengua. A menos que pudiéramos realizar traducciones letra-sonido, la comprensión sería imposible.

Por otra parte, sabemos que no siempre se pueden invocar reglas letra-sonido en la lectura. No hay nada en tales reglas que nos diga que *tough* y *bough* suenan de manera completamente diferentes. Hay otras palabras que son imposibles de leer por el camino letra-sonido, porque necesitamos establecer su significado antes de poder asignarle el sonido correcto. La palabra inglesa *tear* se pronunciará de manera diferente<sup>4</sup> según se refiera a una gota (o una lágrima) o a una rotura (o desgarro).

### Leer con y sin sonido

Aunque es evidente que los lectores expertos no tienen que pronunciar en voz alta las palabras de la página, eso no significa necesariamente que la lectura basada en lo visual se apoye en la existencia interna del “sonido”. De hecho, hay evidencias experimentales de lectura “sin sonido”. **Green y Shallice (1976)** demostraron que el tiempo que se necesita para tomar una decisión sobre una palabra, basada en su significado, no depende del número de sílabas de la misma. Por ejemplo, al pedirles que presionaran un botón para demostrar que habían considerado que **SALTAMONTES** era un insecto, los lectores necesitaban el mismo tiempo que para la palabra **MOSCA**. Green y Shallice sostienen que si el sonido tuviera que ver, **SALTAMONTES** debería haber necesitado más tiempo por su mayor número de sílabas.

Como ocurre con muchas controversias en Psicología, la creciente complejidad de nuestro conocimiento ha demostrado que no podemos sacar una conclusión simple, ya sea en favor de la lectura basada en el sonido o en lo visual. La situación real es demasiado compleja como para poder hacerlo. En cuanto a los métodos de enseñanza, las investigaciones no han logrado demostrar ventajas claras en favor de ninguno de los dos métodos. En cambio, el factor más importante para el logro de una lectura experta es el docente (Williams, 1970). El buen docente probablemente usa una mezcla pragmática de enfoques, junto con la capacidad de simpatizar con sus alumnos y alentarlos. En lo que respecta a los lectores adultos expertos, el consenso generalizado afirma que estos disponen tanto de un proceso basado en el sonido como de uno basado en la visión directa para llegar al significado de las palabras, y que eligen el camino según la circunstancia. Además, actualmente se cree que no existe sólo un tipo de relación basado en el sonido sino que, más bien, puede haber tanto una forma abierta de compromiso discursivo asociada con movimientos de la laringe como una más encubierta de imaginación semejante a la del discurso, que operaría en un nivel totalmente subvocal. Esto se comprende mejor analizando los estudios de los efectos sobre la lectura de lo que se denomina supresión articularia.

Kleiman (1975) realizó una investigación en la que pedía a la gente que fuera repitiendo secuencias de dígitos que escuchaba a través de auriculares. Esto incluía la pronunciación en voz alta de los dígitos a medida que los iban oyendo. Pero semejante tarea restringe el sistema sonido-discurso. Mientras los sujetos repetían, se les pedía que emitieran diversos tipos de opinión sobre las palabras que se les presentaban visualmente. Una tarea consistía en que juzgaran si pares de palabras visualmente similares rimaban o no (por ejemplo: CASA-PASA, sí; ULTIMA-ULTIMA, no). Aunque la repetición de lo que oían disminuía la velocidad, los sujetos podían emitir opiniones correctas. Esto sugiere decididamente que no es necesario el sistema de sonido-discurso abierto para hacer juicios basados en el sonido. Parece existir algún proceso “interior” más profundamente asentado. Como observa Baddeley (1979): “Es muy evidente para mí que cuando leo, mi lectura va acompañada de algo parecido a una imagen auditiva o articularia de las palabras que se están procesando. Esto ocurre con o sin supresión articularia”.

El hecho de que algunos aspectos de la lectura basados en el sonido puedan tener lugar sin el compromiso evidente del sistema discursivo no significa, sin embargo, que el sistema discursivo no tiene importancia alguna en la lectura. Veamos un estudio de Hardyck y Petrinovich (1970), que emplearon la biorretroalimentación (ver capítulo 3) para entrenar a los individuos en la supresión de la articulación. Descubrieron que la supresión articularia no tenía efectos adversos sobre la comprensión del material de lectura fácil pero que dificultaba la comprensión del material difícil. Podemos concluir que el discurso manifiesto (si es silencioso) ayuda a la comprensión de los pasajes difíciles. Probablemente, la mayoría de nosotros somos conscientes de esto por nuestra propia experiencia. Con textos difíciles, podemos tender a pronunciar las palabras en voz alta. Pero, ¿a qué se deberá esto? Crowder (1982) sugiere que semejante discurso resulta útil para mantener las primeras palabras de las oraciones complejas en la memoria de corto plazo, mientras se lee el resto de la oración. Esto es necesario porque uno frecuentemente necesita leer el final de una oración antes de que el significado de su primera parte quede claro (ver capítulos 5 y 10).

Este hallazgo también tiene un aspecto opuesto. Si la articulación no es particularmente útil para leer material fácil, podría resultar un obstáculo, para la lectura más veloz. La tasa máxima de discurso es, quizá, de unas 4 o 5 palabras por segundo. Por lo tanto, la lectura con articulación no puede desarrollarse a una tasa mayor que unas 300 palabras por minuto. Sin embargo, hay considerables evidencias de que los lectores consumados pueden leer material simple a más del doble de esa velocidad sin pérdida de comprensión. Esto sólo se puede lograr si se suprime la articulación. Si usted tiene la impresión de que articula durante la lectura, puede convenirle practicar lectura sin vocalización. Una forma simple de obligarse a uno mismo a no vocalizar lo que lee consiste en repetir alguna palabra una y otra vez mientras se lee (por ejemplo, “doble-doble-doble”, etc.).

## Dificultades en la lectura

Las dificultades de lectura pueden producirse por muchas razones. Algunos psicólogos creen que deberíamos hacer una distinción entre aquellos cuyas dificultades de lectura van acompañadas de toda otra gama de dificultades intelectuales y aquellos cuya incapacidad parece limitarse solamente a la lectura. Estos psicólogos sostienen que la palabra disléxico debería reservarse para la gente de este segundo tipo. En consecuencia, un disléxico es aquel individuo de capacidad intelectual promedio o superior al promedio que tiene dificultades de lectura. Curiosamente,

alrededor del 80% de ellos son hombres. Otros lectores inexpertos, que tienden a no desempeñarse tan bien como el promedio del espectro intelectual, pueden ser tanto hombres como mujeres (Jorm, 1983).

Otros psicólogos desconfían de una categorización tan prolija y les resultaría difícil distinguir entre disléxicos y otro tipo de malos lectores. En todo caso, muchas investigaciones no hacen esta diferenciación al elegir sus sujetos. En este ensayo, usaré la palabra dislexia para referirme a cualquier incapacidad crónica de lectura que se resista a los métodos de enseñanza normales.

¿Hay algo específico que tienda a funcionar mal en la dislexia? Parece que a muchos disléxicos les cuesta elaborar los sonidos de las palabras que intentan leer: el camino hacia el significado basado en los sonidos. Así, por ejemplo, los disléxicos tienen un desempeño particularmente pobre en la pronunciación de palabras absurdas e inexistentes como BLEN, PORSUN y TELD. Un experimento realizado por Perfetti, Goldman y Hogaboam (1979) demostró que los disléxicos tienden a compensar esta dificultad apoyándose mucho más en el contexto que los lectores normales. Se midió el tiempo que les llevaba a los niños pronunciar palabras impresas. En un caso, se les presentaron palabras sueltas; en un segundo caso, se les presentaron palabras incluidas en un cuento. La tabla 4.1 muestra los tiempos promedio de lectura por palabra en los dos grupos, en ambos casos. Aunque ambos grupos se beneficiaron con el contexto, los lectores inexpertos se beneficiaron más. Aparentemente, los lectores inexpertos intentan compensar su dificultad con el “camino del sonido” asignando mayor peso a la información contextual.

Tabla 4.1. Tiempos promedio de lectura por palabra (ms)

	<i>Sin contexto</i>	<i>Con contexto</i>
<i>Buenos lectores</i>	786	665
<i>Malos lectores</i>	1069	751

Sin contexto Con contexto Buenos lectores 786 665 Malos lectores 1069 751 El déficit de lectura en el método basado en el sonido formarla parte de una dificultad mayor que la que tienen los disléxicos para utilizar la memoria de corto plazo (u operativa), que, según se sabe, es la responsable de retener información verbal de manera acústica (ver capítulo 5). Parecen ser menos capaces de recordar la redacción precisa (en oposición a la esencia) de cuentos que acaban de oír, y la duración de su memoria de corto plazo suele resultar más baja que el promedio. En la sección previa afirmamos que la capacidad de retener material verbal en la memoria de corto plazo ayuda a la comprensión del material difícil. Por lo tanto, un déficit en la capacidad de usar memoria de corto plazo bien puede llevar a dificultades en la comprensión.

¿Cuál es el origen de la dislexia? Hay ciertos indicios sobre la existencia de un componente genético. La desigual distribución por sexo es tónica de ciertos rasgos que se transmiten genéticamente. La condición también tiende a darse en familias, y la incidencia conjunta de la dislexia en los gemelos es mayor que en los mellizos (Hermano, 1959). Aunque no es posible descartar las explicaciones ambientales para estos hechos, es significativo que los niños disléxicos tengan con frecuencia hermanos y hermanas que son muy buenos lectores, pese a crecer en el mismo medio.

La cuestión de importancia práctica más apremiante es: ¿puede ayudarse a los disléxicos a mejorar su lectura? Y, si la respuesta es afirmativa, ¿cómo? La respuesta a la primera parte de la pregunta parece ser un cauteloso “sí”. Aunque pocos son capaces de superar sus dificultades por completo, algunos programas de entrenamiento ayudan a los disléxicos a conseguir mejorías duraderas cuando se los compara con grupos de control que no han recibido ese entrenamiento. El enfoque más exitoso parece ser el que ofrece al lector la posibilidad de practicar precisamente aquellas habilidades en las que tiene dificultades, es decir los procesos basados en los sonidos (Naidoo, 1970). Pero algunos investigadores han sostenido que también se puede tener éxito alentando a los lectores inexpertos a utilizar mejor sus puntos fuertes (como su capacidad para aprovechar el contexto). Desafortunadamente, no hay estudios de evaluación suficientes para tener un juicio definitivo sobre este punto.



Es difícil obtener conocimiento científico confiable en el campo de la dislexia porque el docente/investigador se enfrenta a un dilema: ¿debe ofrecerse al alumno (en un juicio considerado pero subjetivo) el mejor enfoque y el más factible para el docente? ¿O debe ofrecérselo algo que no esté bien probado (o que no tenga, de hecho, “control” comparativo alguno) con el objeto de avanzar en los conocimientos científicos? No se puede culpar a quienes elijan la primera opción. Los dilemas de este tipo son comunes en muchas ramas de la Psicología. Explican en parte por qué, pese a todas las investigaciones hay, en este campo, menos respuestas definitivas que las que nos gustaría tener.

### Las estrategias de lectura y el estudio

Supongamos que uno es un lector experimentado, que lee razonablemente rápido y sin vocalización excesiva, tiene un vocabulario amplio y conocimientos generales buenos. ¿Hay algún motivo por el que podría tener dificultades con las exigencias que plantea la lectura para el estudio? Por desgracia, sí. **Smith (1967)** les pidió a lectores-alumnos expertos e inexpertos que leyeran textos para obtener: a) impresiones generales, b) detalles. Descubrió que **los buenos lectores ajustaban sus procedimientos de acuerdo con las instrucciones**. Cuando leían en busca de detalles, releían cosas del tipo de nombres y fechas. Al leer para obtener impresiones generales, se detenían a evaluar ideas al terminar los párrafos y, si releían, leían secciones enteras en vez de puntos individuales. Los lectores inexpertos, en cambio, recurrían a procedimientos mucho más parecidos en los dos casos. (Este es un ejemplo de la importancia de las habilidades metacognitivas - ver capítulo 12).

Una clave para la lectura eficiente parece ser la noción de economía. Los alumnos de bajo nivel de rendimiento pierden tiempo leyendo material que no es esencial en un nivel de detalle demasiado elevado. En cambio, es muy probable que los lectores expertos recorran el material superficialmente, notando lo que es irrelevante para sus propósitos y aquello que deben releer para tener más detalles. Semejante conducta presupone una clara idea sobre cuál es el propósito de la lectura. Así, cuando el docente pide: “Lea el capítulo 5”, el lector experto debe saber correctamente el propósito de lectura del capítulo 5 y realizar ese modo de lectura eficiente.

En lo que concierne a la lectura superficial, es conveniente hacer una advertencia. Si se pide a alguien que lea algo “sólo para saber las ideas básicas”, la lectura superficial no hará el trabajo por sí sola. No es posible seguir un argumento destacando una palabra o una frase especial cada tanto. Antes bien, la lectura superficial sirve más como “análisis” preliminar, particularmente útil cuando uno tiene en mente un conjunto específico de propósitos.

### Conclusiones

Éste es, quizá, el punto adecuado para terminar nuestro análisis de la lectura. Aunque la cuestión de la evaluación del resultado de la lectura es crucial para el estudio efectivo, se lo encarará más adelante en el contexto más amplio de las habilidades de aprendizaje (capítulo 12). Apenas hemos recorrido superficialmente la vasta literatura existente sobre lectura, pero espero que por lo menos **cinco características importantes de la lectura experta** hayan quedado claras:

- 1) La lectura involucra una compleja interacción del conocimiento en muchos niveles, desde el conocimiento del mundo hasta el de las reglas ortográficas.
- 2) Este conocimiento está ampliamente automatizado y se aplica sin tener conciencia de ello.
- 3) No hay sólo un modo de leer sino una variedad de procesos y estrategias entre las que los lectores expertos pueden elegir según su propósito y las circunstancias.
- 4) Las dificultades de lectura pueden asociarse, con frecuencia, a deficiencias en los subcomponentes específicos del proceso total, como la traducción de símbolo a sonido.
- 5) La mejora de las habilidades de lectura en los adultos puede lograrse mediante la eliminación de la vocalización innecesaria y mediante una mayor conciencia de las posibilidades de adaptar la propia estrategia de lectura a objetivos de lectura formulados específicamente.

VII

Andante con moto ♩ = 138

*mp* stacc.

*mp*

*mf*

*mp*

cresc.

*mf*

poco rit.

a tempo

stacc. *p* sub.

*f*

3 ricercari  
(Girolamo Diruta-ca.1554/ca.1610)

The image displays a musical score for three ricercari by Girolamo Diruta. The score is organized into six systems, each consisting of two staves (treble and bass clef). The first system begins with a treble clef and a common time signature. The music is written in a style characteristic of the early 16th-century Italian lute or keyboard repertoire, featuring a mix of eighth and sixteenth notes, often beamed together. The second system shows a change in clef to bass for the upper staff. The third system returns to a treble clef. The fourth system features a key signature change to one sharp (F#) for the upper staff. The fifth system shows a key signature change to one flat (Bb) for the upper staff. The sixth system returns to a treble clef. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and phrasing slurs, typical of the ricercari genre.

Fughetta HWV 582  
(Georg Friedrich Händel- 1685/1759)

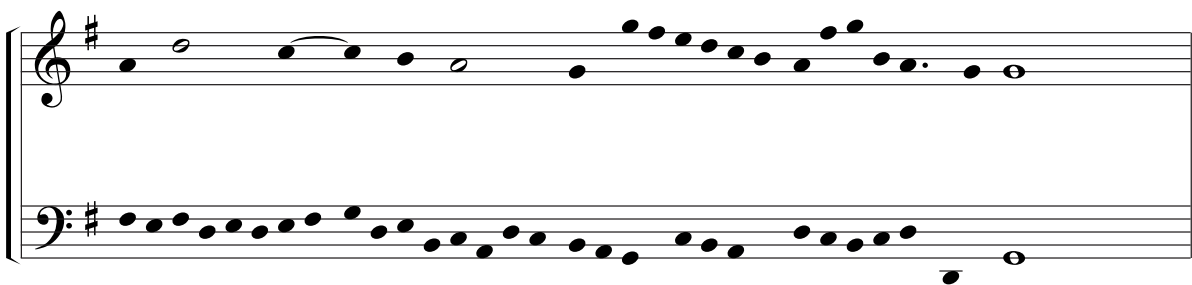
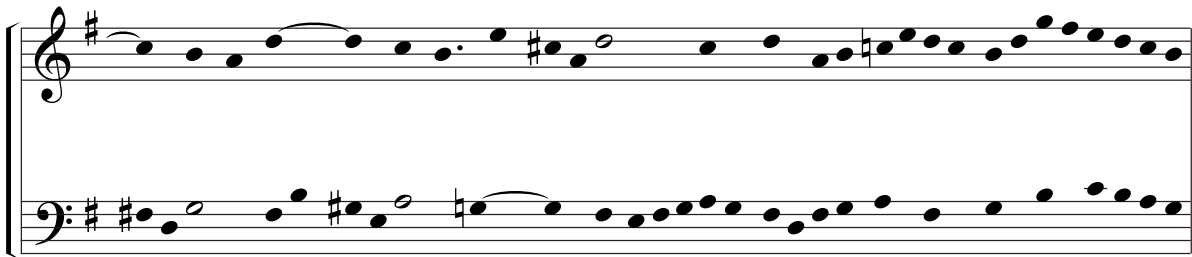
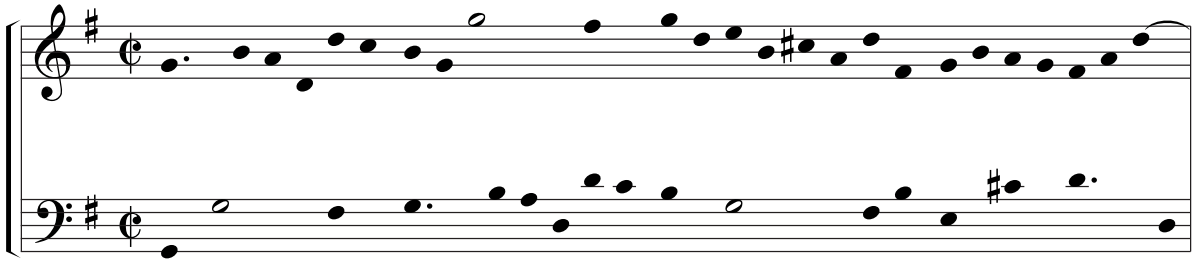
The first system of the musical score consists of two staves, treble and bass clef, in G major and common time. The melody in the treble clef begins with a dotted quarter note G, followed by eighth notes A, B, and C. The bass clef accompaniment starts with a quarter note G, followed by eighth notes A, B, and C. The system concludes with a repeat sign.

The second system continues the piece with measures 5 through 8. The treble clef features a melodic line with a half note G, a quarter note A, and a dotted quarter note B. The bass clef provides a rhythmic accompaniment with eighth notes. A measure rest is indicated in the bass clef at the end of the system.

The third system covers measures 9 to 12. The treble clef melody includes a half note G, a quarter note A, and a dotted quarter note B. The bass clef accompaniment continues with eighth notes. A measure rest is shown in the bass clef at the end of the system.

The fourth system contains measures 13 through 16. The treble clef melody features a half note G, a quarter note A, and a dotted quarter note B. The bass clef accompaniment consists of eighth notes. The system ends with a double bar line.

Fughetta HWV 582  
(Georg Friedrich Händel- 1685/1759)



Fughetta HWV 582  
(Georg Friedrich Händel- 1685/1759)

The first system of musical notation for Fughetta HWV 582. It consists of two staves: a treble clef staff on top and a bass clef staff on the bottom. The treble staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature (C). The bass staff begins with a bass clef and a common time signature (C). The music is written in a style that uses vertical stems and beams to represent notes and rests, with some accidentals (sharps) and slurs.

The second system of musical notation for Fughetta HWV 582. It consists of two staves: a treble clef staff on top and a bass clef staff on the bottom. The treble staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature (C). The bass staff begins with a bass clef and a common time signature (C). The music is written in a style that uses vertical stems and beams to represent notes and rests, with some accidentals (sharps) and slurs.

The third system of musical notation for Fughetta HWV 582. It consists of two staves: a treble clef staff on top and a bass clef staff on the bottom. The treble staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature (C). The bass staff begins with a bass clef and a common time signature (C). The music is written in a style that uses vertical stems and beams to represent notes and rests, with some accidentals (sharps) and slurs.

The fourth system of musical notation for Fughetta HWV 582. It consists of two staves: a treble clef staff on top and a bass clef staff on the bottom. The treble staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature (C). The bass staff begins with a bass clef and a common time signature (C). The music is written in a style that uses vertical stems and beams to represent notes and rests, with some accidentals (sharps) and slurs.

Fughetta HWV 582  
(Georg Friedrich Händel- 1685/1759)

The image displays a musical score for the Fughetta HWV 582 by Georg Friedrich Händel. The score is presented on four staves, arranged in two pairs. The top pair of staves uses a treble clef and a key signature of one sharp (F#), while the bottom pair uses a bass clef and the same key signature. The music is written in a single melodic line across all staves, with various rhythmic values and accidentals. The notation includes eighth and sixteenth notes, rests, and sharp signs for the key signature. The piece concludes with a final note on the bottom staff.

**Impertinence** HWV494  
(Georg Friedrich Händel- 1685/1759)



## DIÁLOGOS



La orquesta de Cámara Claroscuros es uno de los principales grupos de acordeones de nuestro país. Desde su formación en 1987, como el “grupo acordeonístico vallisoletano” ha ofrecido conciertos por la Península Ibérica. Su director Ángel Huidobro es un músico completo; ha realizado estudios de acordeón, piano, contrapunto y fuga y composición con profesores como Elio Boschello, Manuel Carra, Daniel Vega y García Abril.

En este segundo trabajo discográfico, el primero fue “Sinfonía de Cámara” en 1997, nos propone un paseo por la música española desde finales del siglo XIX hasta compositores actuales. Fragmentos de Chapí, Granados, Falla, Joaquín Turina, Gaos, Donostia, García Abril, Legido, Igoa y Galán componen el registro.

Mención especial para las piezas de los tres últimos compositores. Jesús Legido (Valladolid, 1943), pianista y compositor se forma en su ciudad natal, Barcelona y Madrid con Xavier Monsalvatge, Antón García Abril y Román Alís. Además de su faceta compositiva imparte clases de armonía y contrapunto en la Escuela Superior de Música Reina Sofía de Madrid. Su obra Claroscuros está articulada en tres movimientos: Preludio, Fado y Toccata.

Diálogos, de Enrique Igoa Mateos (Madrid, 1958), es la pieza que da título al disco. Igoa después de su formación en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, completa su formación en Estados Unidos y Alemania, además de licenciarse en Geografía e Historia en la Universidad Complutense de Madrid. Ha desarrollado su labor pedagógica en diferentes conservatorios españoles y actualmente es profesor de Análisis Musical en el R.C.S.M. de Madrid. Ha sido galardonado en diferentes concursos de composición internacionales y sus obras se han interpretado en Europa, América y Asia. Esta no es su primera obra dedicada al acordeón (ya sea a solo o como miembro de un grupo). Dentro de su catálogo encontramos Estudio V, Estudio VI, ambas para acordeón solo y Torcal opus 32a para guitarra y acordeón.

El último corte del disco está dedicado a la orquesta de Cámara Claroscuros por Carlos Galán (1963): Interludio Matérico IV. Una pieza cargada de efectos sonoros con momentos bastante interesantes.

Alfredo Calvo