



## **Tesis Doctoral**

«NUEVAS APROXIMACIONES DIDÁCTICAS AL CONTEXTO Y EL  
SIGNIFICADO MUSICAL DEL REPERTORIO PARA VIOLA DE LOS  
SIGLOS XX-XXI»

○○○

## **Ph.D. Dissertation**

«NEW DIDACTIC APPROACHES TO THE CONTEXT AND MUSICAL  
MEANING OF THE REPERTOIRE FOR VIOLA FROM THE 20<sup>TH</sup> AND 21<sup>ST</sup>  
CENTURIES»

Autor: Pedro Antonio Rodríguez Cortés

Directora: María Amparo Porta Navarro

Directora: Guadalupe López Íñiguez

OCTUBRE, 2022.





Programa de Doctorado en Educación

Escuela de Doctorado de la Universitat Jaume I

«NUEVAS APROXIMACIONES DIDÁCTICAS AL CONTEXTO Y EL  
SIGNIFICADO MUSICAL DEL REPERTORIO PARA VIOLA DE LOS  
SIGLOS XX-XXI»

Memoria presentada por Pedro Antonio Rodríguez Cortés para optar al grado de doctor por la

Universitat Jaume I

Pedro Antonio Rodríguez Cortés

Dra. María Amparo Porta Navarro

Dra. Guadalupe López Íñiguez

Castellón de la Plana, octubre, 2022







---

# ÍNDICE

---

Índice. . . . .	7
Lista de Figuras. . . . .	11
Lista de Tablas. . . . .	21
Lista de Gráficos. . . . .	24
Preámbulo. . . . .	25
Estructura organizativa de la Tesis Doctoral. . . . .	26
Resumen. . . . .	27
Abstract. . . . .	31

## **SECCIÓN PRIMERA: INTRODUCCIÓN TEÓRICA Y OBJETIVOS GENERALES**

Introducción. . . . .	37
Preguntas de Investigación. . . . .	49
Objetivos Generales. . . . .	52
Capítulo 1. El paradigma constructivista en la música y su análisis. . . . .	57
Capítulo 2. La comprensión de las partituras y el sistema de notación musical. . . . .	71
Capítulo 3. El análisis musical y sus métodos como herramientas constructivistas. . . . .	83
Capítulo 4. Análisis de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. . . . .	97
▪ Análisis del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. . . . .	102
▪ Discusiones sobre el análisis del primer movimiento. . . . .	161
▪ Conclusiones del análisis del primer movimiento. . . . .	167
▪ Epílogo. . . . .	175

Capítulo 5. El contexto educativo de los estudios empíricos. . . . .	179
--	-----

- Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas. .181
- Decreto 48/2011, de 6 de mayo, del Consell, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana. . . . .186

## **SECCIÓN SEGUNDA: ESTUDIOS EMPÍRICOS**

Introducción a los Estudios Empíricos. . . . .	197
--	-----

Capítulo 6. Favoreciendo la comprensión de las músicas del siglo XX por medio del análisis musical: un «despertar» en los alumnos (Estudio Empírico 1)

- Resumen. . . . .201
- Objetivos. . . . .202
- Preguntas de investigación. . . . .203
- Método. . . . .204
- Resultados. . . . .210
- Discusión. . . . .225
- Conclusiones. . . . .231

Capítulo 7. Autorregulación y motivación como factores clave para el aprendizaje de músicas del siglo XX en Enseñanzas Profesionales de Música (Estudio Empírico 2)

- Resumen. . . . .237
- Objetivos. . . . .238
- Preguntas de investigación. . . . .239
- Método. . . . .239
- Resultados. . . . .248
- Discusión. . . . .259
- Conclusiones. . . . .268

Capítulo 8. Autorregulación y análisis musical como factores clave para un alto grado de desempeño en el estudio de una música del siglo XX (Estudio Empírico 3)

- Resumen. . . . .275
- Objetivos. . . . .276
- Preguntas de investigación. . . . .277
- Método. . . . .278
- Resultados. . . . .285
- Discusión. . . . .293
- Conclusiones. . . . .295



## SECCIÓN TERCERA: SÍNTESIS Y CONCLUSIONES GENERALES

Conclusiones generales. . . . .303

- Resumen y conclusiones generales del estudio sobre las aportaciones que ofrece el análisis musical a estudiantes de interpretación en las Enseñanzas Superiores de Música para la comprensión de la música para viola de los siglos XX y XXI (Estudio Empírico 1) . . . . .303
- Resumen y conclusiones generales del estudio sobre las concepciones del aprendizaje para las músicas de los siglos XX y XXI en estudiantes de Enseñanzas Profesionales de Música y un músico profesional (Estudios Empíricos 2 y 3) . . . . .307

Implicaciones generales: la consideración didáctica en las músicas de los siglos XX y XXI.311

Limitaciones y líneas de investigación futuras. . . . .315

General conclusions. . . . .319

- Summary and general conclusions of the study on how musical analysis aids interpretation students from higher musical education in understanding viola music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries (Empirical Study 1) . . . . .319
- Summary and general conclusions of the study on learning conceptions for music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries in students from professional musical education and a professional musician (Empirical Studies 2 and 3) . . . . .323

General implications: the didactic application of music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries. . . .327

Limitations and future lines of research. . . . .331

REFERENCIAS. . . . .337

## ANEXOS

ANEXO I. Partitura del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich, analizada y utilizada en el Estudio Empírico 1

ANEXO II. Fragmento musical empleado como ejemplo de música del siglo XX (Estudios Empíricos 2 y 3)

ANEXO III. Informe favorable de cumplimiento con las normas deontológicas exigidas



---

## LISTA DE FIGURAS

---

Figura 1. Compases iniciales de la viola en el primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. . . . .	103
Figura 2. Final del Cuarteto de cuerda núm. 8, op. 110, de D. Shostakovich. . . . .	104
Figura 3. Final del primer movimiento de la Sonata, op. 147, de D. Shostakovich. . . . .	104
Figura 4. Compases 1-4 del primer movimiento de la Sonata, op. 147, de D. Shostakovich. . .	106
Figura 5. Relación entre el desplazamiento $la^{\sharp} - do^{\sharp}$ y el material del desarrollo. . . . .	107
Figura 6. Compases 5-9 de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. . . . .	108
Figura 7. Relación de intervalos de cuarta del quinto al noveno compás en la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. . . . .	109
Figura 8. Comparación entre la firma musical de D. Shostakovich y los compases 6-7. . . . .	109
Figura 9. Fragmento de la obra “Prelude In Memoriam Dmitri Shostakovich”, de Schnittke.	110
Figura 10. Análisis del compás 10 al compás 14 de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. . . . .	111
Figura 11. Relación entre la escala pentatónica descendente de la viola y el modelo-repetición ascendente del piano. . . . .	112

Figura 12. Comparación entre las melodías dodecafónicas de la viola y el piano. . . . .	112
Figura 13. Análisis del compás 15 al compás 17, final de la subsección del Tema A. . . . .	113
Figura 14. Comparación entre las escalas pentatónicas de la viola c.10 y el piano c.18. . . . .	114
Figura 15. Análisis del enlace A-B, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. . . . .	115
Figura 16. Análisis del Tema B del compás 21 al compás 34, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. . . . .	119
Figura 17. Análisis del Tema B del compás 35 al compás 38, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. . . . .	120
Figura 18. Análisis del del compás 38 al compás 43, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. . . . .	121
Figura 19. Análisis del comienzo del tema B2, compases 44-45, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. . . . .	122
Figura 20. Análisis de la viola en los compases 46-48, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. . . . .	123
Figura 21. Análisis de los compases 46-50, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. . . . .	124
Figura 22. Análisis de los compases 51-55, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. . . . .	125

Figura 23. Análisis de los compases 56-57, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	126
Figura 24. Análisis de los compases 57-61, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	127
Figura 25. Análisis de los compases 62-66, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	128
Figura 26. Análisis de los compases 67-71, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	129
Figura 27. Análisis de los compases 72-76, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	130
Figura 28. Análisis de los compases 77-81, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	131
Figura 29. Análisis de los compases 82-85, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	132
Figura 30. Análisis de los compases 86-88, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	133
Figura 31. Análisis de los compases 89-90, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	134

Figura 32. Análisis de los compases 91-94, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	135
Figura 33. Análisis de los compases 95-96, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	135
Figura 34. Análisis de los compases 97-98, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	136
Figura 35. Análisis de los compases 99-103, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	137
Figura 36. Análisis de los compases 104-106, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	138
Figura 37. Análisis de los compases 105-108, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	139
Figura 38. Análisis de los compases 109-112, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	140
Figura 39. Análisis de los compases 113-117, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	140
Figura 40. Análisis de los compases 118-119, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	141

Figura 41. Análisis de los compases 120-121, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	142
Figura 42. Análisis de los compases 122-124, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	142
Figura 43. Análisis de los compases 125-127, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	143
Figura 44. Análisis de los compases 128-130, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	144
Figura 45. Análisis de los compases 131-139, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	145
Figura 46. Análisis de los compases 140-147, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	146
Figura 47. Análisis de los compases 148-157, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	148
Figura 48. Análisis de los compases 158-172, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	149
Figura 49. Análisis de los compases 173-177, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	150

Figura 50. Análisis de los compases 178-189, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	151
Figura 51. Análisis de los compases 190-192, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	152
Figura 52. Análisis de los compases 193-195, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	153
Figura 53. Análisis de los compases 196-201, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	154
Figura 54. Análisis de los compases 202-205, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	155
Figura 55. Análisis de los compases 206-225, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	157
Figura 56. Análisis de los compases 220-241, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	158
Figura 57. Análisis de los compases 242-246, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	159
Figura 58. Análisis de los compases 247-255, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	160



Figura 59. Análisis de los compases 256-261, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	161
Figura 60. Movimiento contrario sobre el compás 71 del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	167
Figura 61. Análisis de los compases 19-23, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	169
Figura 62. Análisis de los compases 193-201, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	172
Figura 63. Análisis de los compases 193-201, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. ....	173
Figura 64. Resumen del plan de estudios de la especialidad de Viola en las Enseñanzas Profesionales de Música en la Comunidad Valenciana. ....	185
Figura 65. Ejemplo del proceso de codificación para un fragmento de la entrevista de uno de los participantes (Estudio Empírico 1) . ....	208
Figura 66. Frecuencia expresada en % para el primer momento del estudio (pre-video) (Estudio Empírico 1) . ....	212
Figura 67. Frecuencia expresada en % para el segundo momento del estudio (post-video) (Estudio Empírico 1) . ....	212

Figura 68. Frecuencia expresada en % de los códigos valoración-positiva y valoración-negativa (Estudio Empírico 1) . . . . .	213
Figura 69. Frecuencia en % de los códigos para el estudiante 1 en la fase pre-video (Estudio Empírico 1) . . . . .	214
Figura 70. Frecuencia en % de los códigos para el estudiante 1 en la fase post-video (Estudio Empírico 1) . . . . .	215
Figura 71. Frecuencia en % de los códigos para el estudiante 2 en la fase pre-video (Estudio Empírico 1) . . . . .	216
Figura 72. Frecuencia en % de los códigos para el estudiante 2 en la fase post-video (Estudio Empírico 1) . . . . .	216
Figura 73. Frecuencia en % de los códigos para el estudiante 3 en la fase pre-video (Estudio Empírico 1) . . . . .	217
Figura 74. Frecuencia en % de los códigos para el estudiante 3 en la fase post-video (Estudio Empírico 1) . . . . .	218
Figura 75. Frecuencia en % de los códigos para el estudiante 4 en la fase pre-video (Estudio Empírico 1) . . . . .	219
Figura 76. Frecuencia en % de los códigos para el estudiante 4 en la fase post-video (Estudio Empírico 1) . . . . .	219

Figura 77. Frecuencia en % de los códigos para el estudiante 5 en la fase pre-video (Estudio Empírico 1) . . . . .	220
Figura 78. Frecuencia en % de los códigos para el estudiante 5 en la fase post-video (Estudio Empírico 1) . . . . .	221
Figura 79. Ejemplo del proceso de codificación de la grabación de una sesión de estudio de un participante (Estudio Empírico 2) . . . . .	246
Figura 80. Ejemplo del tratamiento de los datos codificados en Excel para su posterior representación gráfica. . . . .	246
Figura 81. Progreso en tanto por ciento de los códigos establecidos para la sesión de estudio del participante 1 (Estudio Empírico 2) . . . . .	253
Figura 82. Progreso en tanto por ciento de los códigos establecidos para la sesión de estudio del participante 2 (Estudio Empírico 2). . . . .	254
Figura 83. Progreso en tanto por ciento de los códigos establecidos para la sesión de estudio del participante 3 (Estudio Empírico 2) . . . . .	255
Figura 84. Progreso en tanto por ciento de los códigos establecidos para la sesión de estudio del participante 4 (Estudio Empírico 2) . . . . .	256
Figura 85. Esquema resumen del perfil profesional del participante (Estudio Empírico 3) . .	278
Figura 86. Ejemplo del proceso de codificación de la grabación de la sesión de estudio del músico profesional (Estudio Empírico 3) . . . . .	282

Figura 87. Ejemplo del tratamiento de los datos codificados en Excel para su posterior representación gráfica. ....	282
Figura 88. Ejemplo del proceso de codificación de la transcripción del habla privada del músico profesional (Estudio Empírico 3) .....	283
Figura 89. Progreso en tanto por ciento de los códigos establecidos para la sesión de estudio del participante (Estudio Empírico 3) .....	287
Figura 90. Codificación de la transcripción del habla privada del músico profesional expresada en tanto por cien (Estudio Empírico 3) .....	289

---

## LISTA DE TABLAS

---

Tabla 1. Preguntas de investigación generales y preguntas de investigación específicas concretadas a través de los diferentes estudios empíricos propuestos. . . . .	50
Tabla 2. Objetivos generales y objetivos específicos concretados en los diferentes estudios empíricos propuestos. . . . .	53
Tabla 3. Niveles de comprensión de la partitura. . . . .	74
Tabla 4. Estructura formal de la obra (Exposición, Desarrollo, Recapitulación) . . . . .	104
Tabla 5. Subsecciones que forman la Exposición. . . . .	105
Tabla 6. Esquema formal de la sección del Desarrollo. . . . .	128
Tabla 7. Esquema formal del segundo segmento del Desarrollo. . . . .	133
Tabla 8. Indicaciones de carácter o dinámica en el primer movimiento. . . . .	163
Tabla 9. Efectos o recursos técnicos instrumentales hallados en el movimiento. . . . .	163
Tabla 10. Objetivos generales y objetivos específicos recogidos en los artículos 4 y 5 del Decreto 158/2007. . . . .	182
Tabla 11. Composición de la muestra (Estudio Empírico 1) . . . . .	204

Tabla 12. Preguntas de la entrevista semiestructurada de aplicación en el primer estudio empírico (Estudio Empírico 1) . . . . .	205
Tabla 13. Definición y ejemplo de los códigos empleados para el análisis de las entrevistas (Estudio Empírico 1) . . . . .	208
Tabla 14. Frecuencia de los códigos en cada momento del estudio (pre y post) (Estudio Empírico 1) . . . . .	211
Tabla 15. Composición de la muestra (Estudio Empírico 2) . . . . .	240
Tabla 16. Preguntas y áreas temáticas de la entrevista semiestructurada para el segundo estudio empírico (Estudio Empírico 2) . . . . .	241
Tabla 17. Códigos empleados para el análisis de las sesiones de estudio de los participantes (Estudio Empírico 2) . . . . .	245
Tabla 18. Códigos empleados para el análisis de las entrevistas semiestructuradas de los participantes (Estudio Empírico 2) . . . . .	247
Tabla 19. Códigos, expresados en tanto por cien, de la sesión de estudio de todos los participantes (Estudio Empírico 2) . . . . .	257
Tabla 20. Comparación de los códigos, expresados en tanto por cien, de los estudiantes 1 y 4 (Estudio Empírico 2) . . . . .	259
Tabla 21. Comparación de los códigos, expresados en tanto por cien, de los estudiantes 1, 2 y 4 (Estudio Empírico 2) . . . . .	264

Tabla 22. Participantes del segundo estudio empírico, pertenecientes a las Enseñanzas Profesionales de Música (Estudio Empírico 3) . . . . .	279
Tabla 23. Códigos empleados para el análisis de las sesiones de estudio de los participantes (Estudio Empírico 3) . . . . .	284
Tabla 24. Códigos empleados para el análisis del habla privada del participante durante la sesión de estudio (Estudio Empírico 3) . . . . .	284

---

## LISTA DE GRÁFICOS

---

Gráfico 1. Transcurso de los códigos establecidos para la sesión de estudio del participante 1 (Estudio Empírico 2) . . . . .	249
Gráfico 2. Transcurso de los códigos establecidos para la sesión de estudio del participante 2 (Estudio Empírico 2) . . . . .	250
Gráfico 3. Transcurso de los códigos establecidos para la sesión de estudio del participante 3 (Estudio Empírico 2) . . . . .	251
Gráfico 4. Transcurso de los códigos establecidos para la sesión de estudio del participante 4 (Estudio Empírico 2) . . . . .	252
Gráfica 5. Valoración realizada por un experto de Viola de los resultados interpretativos en una escala de 1 a 100 (Estudio Empírico 2) . . . . .	258
Gráfico 6. Transcurso de los códigos establecidos para la sesión de estudio del participante músico profesional (Estudio Empírico 3) . . . . .	286



---

## PREÁMBULO

---

La música clásica perteneciente a los siglos XX y XXI es una gran desconocida para buena parte de nuestra sociedad. Resulta curioso pensar que, pese a haber sido escrita en los últimos años o en el presente mismo en que vivimos, con todos los medios de difusión que hoy en día tenemos a nuestro alcance, esta música académica que se compone hoy en día en los conservatorios, es la música menos programada, interpretada y escuchada.

Esta problemática no atiende a un aspecto social, ni a una moda, ni a un simple desinterés, ni se trata de una música que va exclusivamente dirigida a una minoría, ni tiene por qué ser tampoco una elección. Es simplemente arte: manifestaciones artísticas que son también parte de nuestra cultura y que ahora más que nunca necesitan ser provistas de herramientas que faciliten su comprensión. Al igual que la música de otras épocas, se trata de un lenguaje que maneja los sonidos en base a un código propuesto por el compositor y que puede ser entendido y disfrutado de la misma forma que cualquier otra obra de diferente estética.

Por tanto, esta Tesis Doctoral se encarga de analizar la manera en la que las músicas de los siglos XX y XXI pueden ver favorecido su entendimiento y aprendizaje para que los aprendices de hoy, que son los intérpretes y docentes del mañana, puedan tener acceso al conocimiento necesario para comprender y apreciar esta música, y de otras que seguirán componiéndose en el futuro, y así disfrutar de su interpretación o escucha. Es nuestra responsabilidad como músicos y docentes promover también las músicas de nuestro siglo porque si no se toman acciones para que se conozcan y vivencien siempre seguirán siendo desconocidas hasta el punto en que se obvie su existencia.

---

## **ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA TESIS DOCTORAL**

---

Esta Tesis Doctoral se divide en tres secciones: (1) Introducción Teórica y Objetivos Generales; (2) Estudios Empíricos; y (3) Síntesis y Conclusiones Generales. Asimismo, adaptamos su estructura para la obtención del certificado de Mención Internacional, por lo que el Resumen y el apartado de Síntesis y Conclusiones Generales (tercera sección) están escritas en español e inglés, mientras que la primera y segunda sección están únicamente escritas en español.

En la primera sección se presentan los marcos teóricos en los que nos hemos basado para concretar los objetivos generales, a la vez que sirvieron de guía para el diseño y planificación de los estudios empíricos planteados después.

En la segunda sección encontramos los tres estudios empíricos propuestos, dirigiéndose el primero a las Enseñanzas Superiores de Música, el segundo a las Enseñanzas Profesionales de Música y, el tercero, a un ámbito profesional de la música. Así, a través de los diferentes contextos planteados podemos acceder a un paradigma educativo más completo en lo concerniente a la consideración didáctica para las músicas de los siglos XX y XXI.

Finalmente, en la tercera sección, junto a la Síntesis y Conclusiones Generales, presentamos también las correspondientes limitaciones y líneas de investigación futuras que surgen de este trabajo. Asimismo, se muestran las referencias utilizadas a lo largo de esta Tesis Doctoral y un apartado de Anexos con diferentes materiales empleados, así como permisos concedidos que posibilitaron el desarrollo de la investigación.

---

## RESUMEN

---

Esta Tesis Doctoral se enmarca dentro de la sublínea 4 de investigación “Educación musical y exploración del entorno sonoro como herramientas de comprensión de la música en la sociedad actual y sus consecuencias en el ámbito de la educación general y de la didáctica de la música, metodologías de análisis y comprensión del hábitat sonoro, efectos y búsquedas de alternativas”, perteneciente al Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Jaume I de Castellón, España. En este contexto, y a través de los tres estudios empíricos planteados en esta Tesis Doctoral, se analizó la manera en la que se puede favorecer la comprensión de las músicas de los siglos XX y XXI y, por tanto, su consideración didáctica, de aplicación a diferentes contextos educativos: en Enseñanzas Profesionales de Música, Enseñanzas Superiores de Música y en el rol profesional del músico.

A lo largo de los estudios empíricos planteados se utilizaron diversas metodologías tanto para la recogida de los datos como para su análisis. Así, se destaca principalmente el desarrollo de entrevistas semiestructuradas, videgrabaciones de sesiones de estudio y entrevistas post práctica, que fueron analizadas a través de diferentes métodos de codificación entre los que se destaca el Sistema para el Análisis de las Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje de la música (SAPEA) y métodos derivados del análisis musical, por medio del software Atlas.ti (versión 9).

Todo ello se contextualiza mediante los marcos teóricos presentados que parten desde la visión global del paradigma constructivista de aplicación en el aprendizaje musical hasta su concreción en los procesos de comprensión de las partituras y la herramienta que facilita dicho entendimiento, el empleo del análisis musical.

De esta forma, en el primer estudio empírico se contó con un grupo de estudiantes de Viola pertenecientes a las Enseñanzas Superiores de Música que, por la naturaleza de su plan de estudios, conocen diversos métodos de análisis musical a la vez que se muestran más familiarizados con las músicas de los siglos XX y XXI. El segundo estudio empírico fue protagonizado por un grupo de estudiantes de Viola pertenecientes a las Enseñanzas Profesionales Música quienes pese a no tener unos conocimientos específicos de métodos de análisis musical o no estar tan familiarizados con las músicas de los siglos XX y XXI sí que disponen de los recursos técnicos e interpretativos para llevar a cabo el estudio de estas obras. Finalmente, el tercer estudio empírico contó con un único participante músico profesional especializado en Viola y Composición, elegido en concordancia con nuestro marco teórico.

A lo largo de los estudios empíricos se emplearon diversos métodos, eminentemente cualitativos, cuya aplicación tuvo lugar por medio de diseños pre-post intrasujetos en el primer estudio empírico; ex post facto prospectivo en el segundo estudio empírico; y estudio de caso único de carácter introspectivo en el tercer estudio empírico.

Los resultados del primer estudio pusieron de manifiesto cómo el hecho de visualizar un vídeo explicativo de análisis musical sobre una obra de repertorio del siglo XX modificó el autoconcepto de los alumnos favoreciendo, no solo el interés por las músicas del siglo XX y XXI, sino también el proceso de autorregulación en su aprendizaje orientado hacia una formación más integral de la música donde el análisis musical es visto como una herramienta constructiva. Por otro lado, los resultados del segundo y tercer estudio empírico han constatado que la presencia de procesos de autorregulación en el estudio de una obra del siglo XX es un factor indispensable para la obtención de un mejor resultado interpretativo. Asimismo, también se puso de manifiesto en el tercer estudio empírico cómo el análisis musical de la obra sirve de guía tanto para la consecución de objetivos de aprendizaje como para los procesos de

autorregulación. Finalmente, se discute la importancia de las evidencias mostradas en cuanto a sus diferentes implicaciones metodológicas, pedagógicas, musicales y sociales, así como las limitaciones y líneas futuras de investigación que surgen de este trabajo.

### **Palabras clave**

Análisis musical; autorregulación; constructivismo; educación musical; expertos; intervención pedagógica; música contemporánea; música del siglo XX y XXI; Shostakovich; viola.



---

## ABSTRACT

---

This Doctoral Dissertation lies within the research subline 4 of the Doctoral Programme in Education by Universidad Jaume I (Castellón, Spain): “Musical education and exploration of the sound environment as tools for understanding music in current society and its effects on the fields of general education and music didactics. Methods of analysis and understanding of sound habitat, effects, and research for alternatives”. In this context, three empirical studies were proposed to analyse how the understanding of music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries can be improved, in order to increase its didactic value and application in different educational contexts such as higher and professional musical education, as well as in the professional role of the musician.

Along the proposed empirical studies, several methods for collecting and analysing data were used, namely semi-structured interviews, video recordings of study sessions and post-practice interviews. These were analysed through different encoding methods, including SAPEA (Sistema para el Análisis de las Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje de la música), as well as methods derived from musical analysis, by means of the Atlas.ti software (9th version).

This data was then contextualised in relation to the theoretical framework presented, which ranges from an overall view of the application of constructivism on musical education to a more specific approach to the processes involved in reading and understanding music scores, as well as to the main tool used in that process: musical analysis.

The participants selected for the first empirical study were a group of viola students on higher musical education level that had knowledge on various musical analysis methods, due

to the nature of their study programme, and were also more familiarised with the music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries. The participants selected for the second empirical study were a group of viola students from professional musical education who, despite not having specific knowledge of musical analysis methods nor familiarity with music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries, were in possession of the technical and interpretative resources required to study the works. Lastly, for the third empirical study, a single participant was selected: a professional musician with expertise on viola and composition, chosen based on our theoretical framework.

For these empirical studies several, mainly qualitative methods were applied by means of a pre-post within subject design on the first study, an ex post facto prospective design on the second study and a single case introspective design on the third study.

The results of the first study show how viewing an explanatory video on musical analysis of a work from the 20<sup>th</sup> century changed the self-concept of the students, increasing not only their interest in music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries, but also the self-regulation process of their learning, reaching towards a more comprehensive musical education in which musical analysis is used as a constructive tool. The results of the second and third studies show that the presence of self-regulation processes in the analysis of a work from the 20<sup>th</sup> century is essential to obtain a better interpretation result. Besides, the third empirical study also served to demonstrate how a musical analysis of the work serves as a guide to accomplish learning goals as well as for the self-regulation process. Finally, this dissertation will cover the discussion on the relevance of the evidence found and its methodological, educational, musical, and social implications, as well as the future lines of research that stem from this work.



## **Keywords**

Musical analysis; self-regulation; constructivism; musical education; experts; pedagogical intervention; contemporary music; music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries; Shostakovich; viola.



# **SECCIÓN PRIMERA:**

**INTRODUCCIÓN TEÓRICA Y**

**OBJETIVOS GENERALES**



---

## INTRODUCCIÓN

---

Este trabajo doctoral pone de manifiesto la necesidad de valorar y reflexionar sobre las prácticas docentes que se llevan a cabo en España, concretamente en la Comunidad Valenciana, para el estudio de las músicas de los siglos XX y XXI, de tal forma que permitan al discente que cursa las Enseñanzas Profesionales de Música o Enseñanzas Superiores de Música adquirir los conocimientos necesarios para desarrollar un aprendizaje autónomo y significativo a fin de abordar el estudio de una obra de estos períodos.

El estudio de los procesos de aprendizaje de una obra llevado a cabo por los estudiantes de interpretación, con independencia de su nivel, ha sido objeto de interés científico en los últimos años (Chaffin & Imreh, 2001; Chaffin et al., 2003; Lehmann & Ericsson, 1997; Marín, 2013; McPherson, 2005; Nielsen, 1999; Pozo et al., 2020; Sloboda, 2012). En estos estudios se tomó como elemento fundamental la práctica que el músico realiza con su instrumento, considerándose este como un factor determinante para el desarrollo de la pericia musical (Marín, 2013; Miklaszewski, 1995; Sloboda, 2012).

Observamos dos variables relativas a esta práctica en relación con el progreso en la ejecución musical: la cantidad y la calidad del estudio (Jørgensen & Hallam, 2016). Estas se encuentran a su vez condicionadas por el conocimiento previo y las destrezas ya adquiridas que pudiera mostrar el discente en cuestión. Además, con independencia del bagaje que pudiera poseer, se ha visto que el tipo de música que se esté estudiando influye en el aprendizaje y práctica del discente (Marín, 2013), sobre todo cuando se trata de un repertorio contemporáneo, refiriéndonos particularmente en este trabajo a aquel comprendido entre los siglos XX y XXI dentro de un contexto musical académico.

Este tipo de obras parece demandar un mayor tiempo de estudio (Miklaszewski, 1995; Lehmann & Ericsson, 1997), incluso para los intérpretes expertos, debido seguramente a las exigencias técnicas de las mismas con el añadido de las dificultades que supone la comprensión de la estética de su lenguaje. Se pueden hallar tanto elementos gráficos como instrumentales de nueva creación, e incluso elementos convencionales con una función semántica distinta a la de su concepción clásica. Estos nuevos elementos o funciones dentro del sistema de notación musical pueden enmascarar las relaciones semánticas de la música, influyendo en la concepción que el oyente tiene para estas obras. Sin embargo, la música de los dos últimos siglos es en apariencia más irregular de lo que realmente es (Meyer, 2009), y tal es así, que como se verá a lo largo de este trabajo doctoral, las estrategias para su comprensión e interpretación no difieren tanto de las que convencionalmente se suelen utilizar en estéticas anteriores (obras eminentemente tonales cuyas ideas musicales se rigen por reglas implícitas en la tonalidad), siempre y cuando se comprenda el proceso constructivo que da lugar a la obra en sí misma, es decir, su significado.

De esta forma, el discente podrá reestructurar las representaciones sobre su aprendizaje y conocimiento instrumental e integrarlas a un nivel superior (Karmiloff-Smith, 1994), siendo este proceso de notable importancia puesto que el hecho de quedarse en un nivel superficial de comprensión y estrategias limita el desarrollo epistemológico de los músicos y su interpretación (Sullivan y Cantwell, 1999). Asimismo, un estudiante de interpretación, con independencia del instrumento con el cual realiza sus estudios, si concibe la partitura como un conjunto de símbolos yuxtapuestos, probablemente se centrará tan solo en la reproducción de estos, dejando en un segundo plano la lógica interna de la partitura, su sentido artístico y significado (e.g., Bautista et al., 2009). Sin embargo, si se adopta una perspectiva constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje (Pozo et al., 2006; 2020), el estudio de estas consideraciones musicales adquiere importancia desde una vertiente educativa.

El profesor servirá de guía al estudiante para orientar su proceso de aprendizaje hacia una visión más sofisticada de la partitura que le permita abordar la interpretación de una obra teniendo como referencia los elementos constructivos de la misma y su contexto histórico-estilístico. Por consiguiente, la postura que ejerza el docente durante la etapa formativa del discente resultará esencial.

Podemos observar diferentes actitudes o concepciones por parte del profesor en lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje de un instrumento musical. Diferentes autores (Bar Tikva, 2010; Hermans et al., 2008; Tsai, 2002) proponen una clasificación basada en dos posturas contrastantes. Por un lado, se alude a aquella de corte tradicionalista que tiene como objeto la pura transmisión de conocimiento y, en contraposición a esta, otra de índole constructivista mediante la cual el docente promueve la metacognición y autorregulación del aprendiz (Winne & Nesbit, 2010). Esta clasificación parte del hecho de que cuando se enseña un conocimiento, de índole musical en nuestro caso, el docente, con mayor o menor experiencia en el ámbito de la enseñanza, posee una representación implícita, es decir, una idea previa de carácter pedagógico sobre las expectativas asociadas a su rol como docente y a lo que debiera ser el rol del discente para un aprendizaje concreto. Estas concepciones o creencias que tienen los agentes educativos sobre lo que sucede en el aula dan lugar a teorías implícitas. Como indica López-Íñiguez (2013):

Sabemos que las concepciones que se mantienen en los claustros de los conservatorios, al igual que en otros ámbitos educativos, se organizan en función de unos principios o supuestos teóricos que les dan cohesión y que dan lugar a diferentes teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje en diferentes dominios. (pp. 41-42)

En los últimos años se ha incrementado el interés por investigar acerca de las concepciones como teorías implícitas que tienen alumnos y profesores en un contexto de enseñanza-aprendizaje en diferentes ámbitos educativos (Olafson & Schraw, 2006; Scheuer et al., 2009; Pozo et al., 2006; 2020), así como la manera en la que las personas generan conocimientos intuitivos adquiridos mediante la práctica (Torrado, 2003). De esta forma, además de las dos posturas contrastantes ya citadas encontramos otras investigaciones que se han centrado en el estudio de las teorías implícitas en la enseñanza y aprendizaje de la música en varios niveles educativos (Bautista & Pérez-Echeverría, 2008; López-Íñiguez & Pozo, 2014a; López-Íñiguez & Pozo, 2014b, Marín et al., 2012, Pozo & de Dios, 2014) donde dichas teorías se basan en una serie de supuestos de carácter epistemológico (donde se valora la relación sujeto-objeto del conocimiento así como la naturaleza del mismo), ontológico (donde se valora la entidad del aprendizaje: si se entiende como un proceso, un resultado o una condición) y conceptual (donde se valora la relación entre los componentes de las teorías implícitas). En base a este contexto, se identifican en el docente tres posibles concepciones sobre cómo enseñar y aprender música: directa, interpretativa y constructivista.

En la concepción directa el rol que ejerce el profesor consiste en exponer al discente el contenido lo más claro posible sin instrucciones explícitas, adoptando por tanto una visión tradicionalista de la enseñanza.

En la concepción interpretativa, se tiene como punto de partida la concepción anterior, pero la función que el profesor adquiere en este caso es de mayor complejidad al regular de forma externa los procesos mentales y motores que conciernen al aprendiz durante la ejecución a fin de alcanzar un mayor dominio técnico y conceptual de la interpretación de la obra en un contexto académico.



Por último, en la concepción constructiva, el profesor sirve de guía y supervisa el desarrollo del discente para que este construya su aprendizaje a través de su propia experiencia, sintiéndose protagonista del mismo, hecho que fomenta su autorregulación y metacognición para los procesos que tendrán lugar tanto en la interpretación musical en particular como a lo largo de las distintas etapas formativas que conformen su desarrollo integral como músico en general.

Entre las distintas concepciones expuestas especificamos que será la de naturaleza constructiva aquella en la que nos basaremos para conceptualizar y analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del presente trabajo, como pasaremos a exponer en las siguientes líneas y de manera más detallada en el Capítulo 1 de esta Tesis Doctoral.

La elección de esta o de cualquier otra postura no es garantía de éxito desde un punto de vista educativo ya que, como señalan López-Íñiguez y Bennett (2020; 2021) son muchos los factores que determinan el desarrollo de las capacidades del instrumentista: motivación, tiempo, sistemas educativos, preocupaciones vocacionales, expectativas de futuro, entre otros. Sin embargo, lo que sí resulta significativo cuando se aborda una visión constructivista es la postura que adopta el discente a lo largo del proceso y su concepción sobre el aprendizaje.

En línea con Marín (2013), nos referimos a las concepciones del aprendizaje como el “conjunto de representaciones mentales de una persona acerca de qué es aprender, cómo se aprende y qué requisitos son necesarios para que el aprendizaje se produzca” (p. 47). En este proceder será conveniente la cesión de control por parte del profesor para que el alumno pueda gestionar internamente sus procesos de aprendizaje promoviendo, por tanto, su autonomía, considerándose así la concepción que muestra el profesor sobre el aprendizaje y la enseñanza también como un factor importante (López-Íñiguez y Pozo, 2014b; Pozo et al., 2006; 2020).

Esta independencia por parte del profesor le permitirá al alumno tomar las riendas de su aprendizaje a la vez que desarrolla habilidades metacognitivas que provocarán cambios cualitativos en su formación, viéndose reflejado en procesos como, por ejemplo, la fijación de objetivos, la supervisión de la tarea y el establecimiento de estrategias de autoevaluación para la misma (Marín 2013), puesto que la toma de conciencia sobre su propio conocimiento con la expectativa de asociarlo a un factor externo, como pudiera ser, además de los ya citados, tener que enseñarlo, puede influir positivamente en el aprendizaje del discente ya que al tener que hacerlo comprensible para otros, este tendrá que clarificar y reorganizar los conocimientos que ha adquirido (Pozo y Casas, 2008). Asimismo, tal y como referencia Mateos:

[...] además de este componente procedimental de la metacognición, se ha definido un componente declarativo, relativo al conocimiento que la persona tiene acerca de ella misma como aprendiz, de las características de la tarea de aprendizaje, y de las estrategias que tiene disponibles para llevarla a cabo. (Marín, 2013, p.41).

Este componente declarativo resultará fundamental ya que el discente, a medida que adquiere más pericia en el dominio de la tarea de aprendizaje, siendo en este caso el estudio de una obra, tomará más conciencia sobre las estrategias que aborda en la identificación de dificultades aislándolos para su estudio por separado (Nielsen, 1999).

El hecho de tratar en esta Tesis Doctoral obras correspondientes a los siglos XX y XXI nos orienta hacia un perfil de alumnado que debiera pertenecer a las Enseñanzas Profesionales o Superiores de Música ya que es a lo largo de esta etapa formativa cuando, de acuerdo con los planes de estudio según se muestra en el Capítulo 5 de esta Tesis Doctoral, el alumnado ha desarrollado mayormente no solo las habilidades técnico-musicales de carácter instrumental requeridas para la interpretación de la música de estos periodos sino que también ha adquirido

los conocimientos estéticos y analíticos necesarios que favorezcan el entendimiento del proceso constructivo de las obras de los siglos XX y XXI. Asimismo, se observan materias en los planes de estudios de las Enseñanzas Superiores de Música en la Comunidad Valenciana que proporcionan al alumnado formación especializada en torno a la música compuesta en estos periodos que les permite conocer las normas de estilo por las que se rige su lenguaje.

Estos estudiantes de cursos más avanzados, que pudieran pertenecer a las Enseñanzas Superiores o Profesionales de Música, a diferencia de los de un nivel académico elemental, poseen, en términos generales, una concepción más sofisticada del aprendizaje, es decir, tienen un nivel de comprensión de la obra más complejo que les permite establecer diferentes estrategias de estudio que se prestan a parámetros musicales hallados en la partitura (Marín et al., 2014). Sin embargo, contextualizar bajo esta tipología de alumnos nuestra aplicación didáctica no nos exime de que podamos encontrar entre el alumnado hábitos de aprendizaje que no contribuyan a la adquisición de un proceso de aprendizaje enfocado para realizar un estudio eficaz, produciendo un estancamiento en la calidad de la ejecución (Marín, 2013).

Entre estos factores es común observar la toma de una velocidad invariable para el estudio de la obra que se aúna a la tendencia de tocar ininterrumpidamente de principio a fin, o el hecho de que se practique la obra varias veces sin tomar conciencia o someter a reflexión las dificultades halladas o los errores que pudieran producirse (Jørgensen y Hallam, 2016). Esto último puede deberse a una falta de conciencia sobre el proceso de aprendizaje que provoca en los alumnos que no se percaten de los errores que cometen como consecuencia de no tener una representación mental de cómo debiera sonar la obra, representación a la cual se refieren diversos autores como “notational audiation” (Brodsky et al., 2003; 2008).

Con el fin de suplir estas necesidades de aprendizaje el profesor deberá orientar al aprendiz en el desarrollo de una práctica efectiva, definida por Hallam como “aquella a través de la cual se consigue el producto final deseado, en el menor tiempo posible y sin interferir negativamente con los objetivos a largo plazo” (Marín, 2013, p. 39). Para ello, el profesor, haciendo referencia a la definición de *práctica deliberada* propuesta por Ericsson et al. (1993), diseñará una serie de actividades prácticas que el alumno realizará en cada sesión. Este término de *práctica deliberada* podría definirse como un conjunto estructurado de actividades que los expertos en un área concreta consideran relevantes para un alto grado de desempeño (Lehmann et al., 2018). Sin embargo, el concepto de *práctica deliberada* atiende a múltiples definiciones y matices (Macnamara & Maitra, 2019) a los cuales, según Jørgensen (2008), habría que añadir también el uso de estrategias, puesto que “consiste en aquella práctica dirigida hacia un objetivo determinado, estructurada e individual, aunque dicha estructuración y la evaluación provengan predominantemente de un agente externo como es el profesor” (Marín, 2013, p.39).

En lo referido al concepto de *estrategia*, este ha sido definido por diversos autores (Pozo, 2008; Mateos, 2001) como “un tipo de procedimiento consistente en una secuencia de acciones que se ponen en marcha de forma deliberada y planificada cuando se presenta un problema de aprendizaje” (Marín, 2013, p. 40). Por problema de aprendizaje nos referimos a aquella situación de aprendizaje en la que el discente en cuestión se enfrenta a una dificultad para la que no tiene una solución clara.

El establecimiento de estrategias puede ser abordado desde dos puntos de vista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde un punto de vista de carácter docente, como acabamos de mencionar, puede ser entendido como un recurso para solventar un problema de aprendizaje, es decir, como un procedimiento deliberado que desencadena una serie de acciones por parte del profesor. Sin embargo, desde un enfoque constructivista, debemos

adoptar un punto de vista que sitúe al discente en el centro del aprendizaje, y es por ello que, para el concepto de estrategia, además del citado carácter procedimental, nos refiramos a su vez a uno de índole más conceptual o de naturaleza cognitiva, que pueda ser adquirido por el aprendiz de tal forma que se le permita acceder a él de forma autónoma durante el estudio en solitario. Un ejemplo de estas estrategias podría ser cuando, ante una dificultad técnica, el discente disminuye la velocidad del fragmento en cuestión para que, solventadas las dificultades, se vaya incrementando progresivamente la velocidad hasta alcanzar el *tempo* del fragmento (Chaffin et al., 2003). Otro ejemplo de este tipo de estrategias podría ser, aunque en los comienzos del aprendizaje de esta estrategia sea imprescindible la orientación del profesor, que el propio aprendiz estableciera el *qué* y el *cómo* propuesto por Pramling (1996) para el estudio de una obra. Esta estrategia en particular aborda ambos enfoques, el procedimental y el conceptual, puesto que a través del *qué* se pretende que el alumno describa las metas u objetivos a alcanzar en el aprendizaje de una obra o estudio, y mediante el *cómo*, que especifique los procedimientos, procesos o estrategias que ha de emplear para adquirir el aprendizaje de dicha obra o estudio, refiriéndonos, por tanto, a aquellos elementos didácticos y técnicos que se desprenden de la misma.

La aplicación de los distintos tipos de estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje deberán considerarse desde el contexto del que emanan, debiéndose diferenciar como señala Jørgensen (2002), entre su aplicación en el progreso en general o de ejecución instrumental global, y el progreso en la práctica instrumental en lo referido a una obra concreta. Asimismo, según Marín (2013, p. 35), “el desarrollo global de la pericia parece estar influido por la cantidad de práctica, pero la práctica y ejecución de piezas concretas depende de un alto número de variables”. De esta forma, atendiendo a la necesidad de diferenciación que proponen Jørgensen y Marín, será el primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de

Dmitri Shostakovich, la obra elegida en el desarrollo de los estudios empíricos propuestos y cuyo análisis musical se expone en el Capítulo 4 de la presente Tesis Doctoral.

Las investigaciones que han analizado los objetivos y estrategias de los músicos profesionales a la hora de aprender una nueva obra han considerado dividir el proceso en diferentes fases (Miklaszewski, 1995) y, esta división “ha resultado útil no sólo para acceder a las metas y actividades de una forma más detallada, sino también para analizar las relaciones entre ellas y su evolución a lo largo del proceso de estudio” (Marín, 2013, p.197). Así, de acuerdo con diversos autores (Chaffin, Imreh & Crawford, 2002; Lehmann, Sloboda & Woody, 2007) encontramos cuatro fases.

La primera fase del proceso de estudio, en la que se establece un primer contacto con la obra pudiendo incluso realizar una lectura general de la misma con el instrumento; la segunda fase del proceso de estudio, donde se trabajan en profundidad los aspectos técnicos y musicales de la obra; la tercera fase del proceso de estudio, que tiene lugar en el estudio previo a la interpretación en público a fin de pulir los detalles artísticos de la interpretación; y por último, la cuarta fase del proceso de estudio, que va más allá del aprendizaje de la obra en cuestión, es decir, se llevan a cabo procesos de mantenimiento como pudieran ser la realización de pequeñas modificaciones en la interpretación, revisión de pasajes técnicos complejos o tareas de memorización a largo plazo (Ericsson y Kintsch, 1995).

Estas fases se hallan profundamente relacionadas entre sí, puesto que “lo realizado en una depende de lo que se hizo en la anterior y determina lo que se hará en las siguientes” (Marín, 2013, p. 39). Estas relaciones entre fases favorecen que el alumno pueda aprender a autorregular su aprendizaje con la orientación del profesor desde una postura constructivista.

La principal motivación de este trabajo doctoral se centra en profundizar, desde un punto de vista constructivista, en los procesos de enseñanza y aprendizaje del repertorio para viola de los siglos XX y XXI. Por consiguiente, cabe resaltar que los estudios empíricos abordarán las tres primeras fases del proceso de estudio de una obra, dado que en estas fases es donde se produce mayormente el aprendizaje. Es decir, es a lo largo de las tres primeras fases donde se hace referencia al proceso en el que el discente construye su aprendizaje desde que se produce el primer acercamiento a la obra hasta su interpretación, emplazando así las labores de mantenimiento del estudio de una obra (cuarta fase) para futuros trabajos relacionados.





---

## PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

---

Antes de continuar con los objetivos generales y dar paso a los capítulos que conforman el marco teórico del presente trabajo doctoral, con motivo de favorecer al lector la contextualización y comprensión del mismo se muestra a continuación las preguntas que sirvieron de guía para la investigación:

- ¿Se verán enriquecidas la comprensión interpretativa y motivación de aprendizaje de las músicas de los siglos XX y XXI por medio del análisis musical enseñado de manera constructivista a través de una intervención pedagógica?
- ¿Existen diferencias en las maneras en que los estudiantes de Viola de Enseñanzas Profesionales de Música abordan el estudio de un mismo fragmento de música del siglo XX o XXI (el cual pertenece a una estética con la que no se encuentran familiarizados) viéndose reflejado en la calidad interpretativa de los resultados?
- ¿Cuáles serán los factores diferenciales existentes entre el estudio llevado a cabo por estudiantes de Viola pertenecientes a las Enseñanzas Profesionales de Música y un violista profesional para un mismo fragmento de música del siglo XX o XXI donde los métodos empleados por el músico experto, de paradigma constructivista, se ven enriquecidos por el uso del análisis musical desde un enfoque constructivo?

Para una mayor concreción sobre este apartado se emplaza al lector a la Segunda Sección del presente trabajo doctoral donde se muestran las preguntas de investigación en torno a las cuales tuvo lugar el desarrollo de cada estudio empírico. No obstante, se muestra a continuación una tabla donde se recogen las preguntas de investigación específicas de cada estudio empírico junto a las preguntas de investigación de carácter general recién citadas.

Tabla 1. Preguntas de investigación generales y preguntas de investigación específicas concretadas a través de los diferentes estudios empíricos propuestos.

<b>PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</b>	
Preguntas de investigación generales	¿Se verán enriquecidas la comprensión interpretativa y motivación de aprendizaje de las músicas de los siglos XX y XXI por medio del análisis musical enseñado de manera constructivista a través de una intervención pedagógica?
	¿Existen diferencias en las maneras en que los estudiantes de Viola de Enseñanzas Profesionales de Música abordan el estudio de un mismo fragmento de música del siglo XX o XXI (el cual pertenece a una estética con la que no se encuentran familiarizados) viéndose reflejado en la calidad de los resultados interpretativos?
	¿Cuáles serán los factores diferenciales existentes entre el estudio llevado a cabo por estudiantes de Viola pertenecientes a las Enseñanzas Profesionales de Música y un violista profesional para un mismo fragmento de música del siglo XX o XXI donde los métodos empleados por el músico experto, de paradigma constructivista, se ven enriquecidos por el uso del análisis musical desde un enfoque constructivo?
Preguntas de investigación del Estudio Empírico 1	¿Cuáles son los conocimientos previos que tienen los alumnos de Viola de las Enseñanzas Superiores de Música acerca del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich?
	¿Comprenden los estudiantes de Enseñanzas Superiores de Música (especialidad de Viola) el repertorio del siglo XX que interpretan?
	¿Tienen los estudiantes de Viola autonomía suficiente como para analizar este tipo de repertorio sin ningún tipo de ayuda o soporte externo? En función de eso, ¿de qué manera puede un vídeo pedagógico con explicaciones de análisis musical ayudar a los estudiantes a desarrollar un criterio interpretativo propio y autorregular progresivamente su estudio?
	En relación a lo anterior, ¿cómo de favorable consideran los estudiantes de Viola la incorporación de prácticas analíticas en el estudio o en la interpretación?
Preguntas de investigación	¿De qué manera abordará el alumnado de Viola de Enseñanzas Profesionales de Música el estudio de un fragmento de música del siglo XX?
	¿Será consciente el alumnado de Viola de las diferentes/posibles elecciones en cuanto a digitaciones y arcos para un mismo fragmento de música?

del Estudio	¿realizarán esta toma de decisiones en base a un criterio musical o atendiendo a una comodidad técnica?
Empírico 2	¿Cuáles serán las valoraciones de los estudiantes para el estudio e interpretación de una música cuya estética difiere de lo que normalmente están acostumbrados a tocar?
Preguntas de investigación	¿De qué manera abordará un músico profesional con un doble perfil, violista y compositor, el estudio de un fragmento de música del siglo XX haciendo uso del análisis musical desde un enfoque constructivista?
del Estudio Empírico	¿En qué se diferenciará el estudio llevado a cabo por el músico profesional del realizado por estudiantes de Enseñanzas Profesionales de Música para un mismo fragmento de música del siglo XX?
3	¿Favorece el empleo del análisis musical la calidad del estudio y, por ende, de la interpretación si es introducido en el estudio desde un enfoque constructivista?

---

## OBJETIVOS GENERALES

---

Esta Tesis Doctoral, tal y como se verá en los planteamientos teóricos mostrados en los próximos capítulos que conforman la presente Sección Primera, pretende ampliar el trabajo realizado hasta la fecha por otros investigadores en el área de las concepciones de enseñanza-aprendizaje, aportando nuevas perspectivas como:

- La valoración del análisis musical como una herramienta constructivista que favorece la comprensión de las músicas de los siglos XX y XXI a lo largo del proceso de estudio de una obra con vistas a una futura interpretación.
- La profundización acerca de los procedimientos de estudio llevados a cabo por músicos profesionales expertos en un área concreta a fin de conocer, desde un enfoque constructivista, un mejor desempeño en los procesos de estudio para las músicas de los siglos XX y XXI viéndose enriquecido, por tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación musical para el estudio de las obras de estos periodos.
- El estudio sobre las concepciones del aprendizaje en estudiantes de música pertenecientes a las Enseñanzas Superiores de Música y Enseñanzas Profesionales de Música para obras de los siglos XX y XXI.

Todo ello centrándonos en dos poblaciones muy concretas: alumnos de Viola pertenecientes a las Enseñanzas Superiores de Música y Enseñanzas Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana, y un músico profesional experto en la pedagogía de la viola y la composición musical.

Para una mayor concreción sobre los objetivos generales se emplaza al lector a la Segunda Sección del presente trabajo doctoral donde se recogen los objetivos específicos de

cada uno de los estudios empíricos planteados. No obstante, a continuación se muestra una tabla donde se concretan los objetivos generales de la investigación, así como cada uno de los objetivos específicos establecidos a lo largo de los estudios empíricos propuestos.

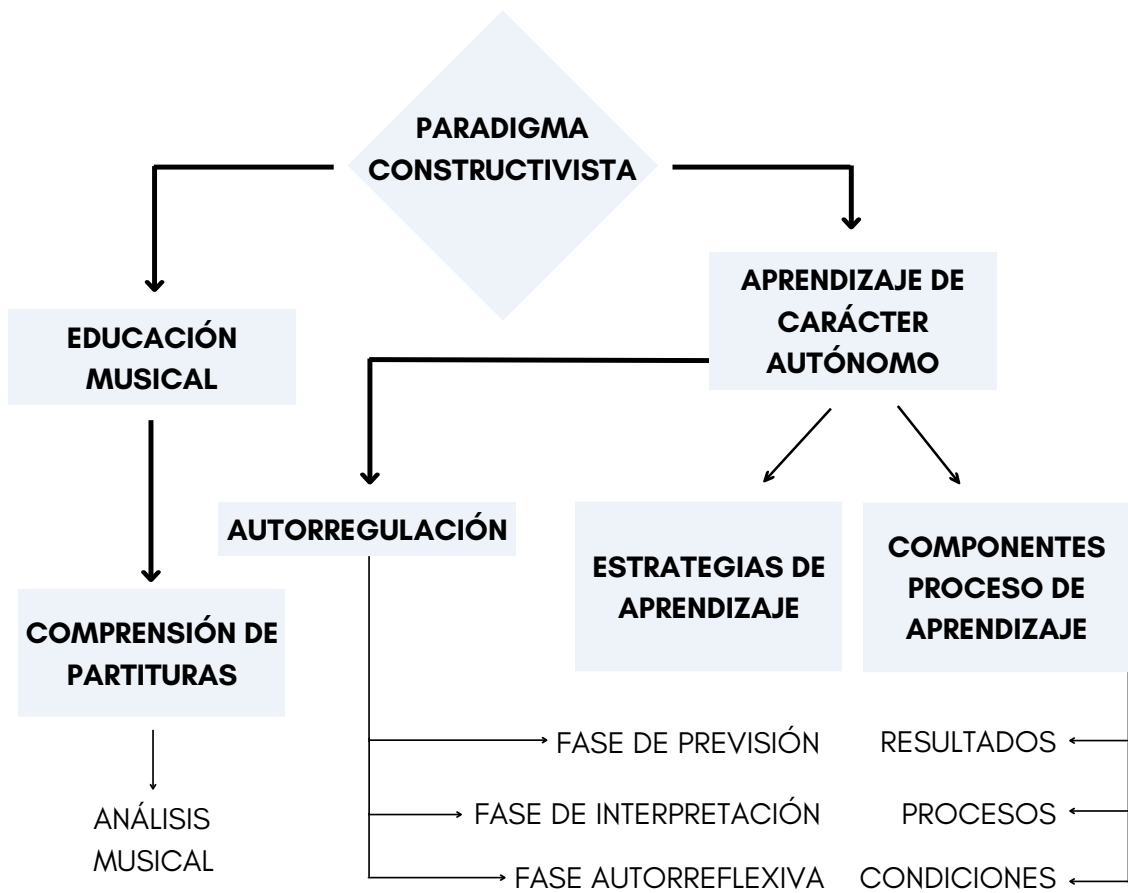
Tabla 2. Objetivos generales y objetivos específicos concretados en los diferentes estudios empíricos propuestos.

<b>OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
<b>Objetivos generales de la investigación</b>	Favorecer la comprensión interpretativa y la motivación de aprendizaje de las músicas de los siglos XX y XXI mediante el empleo del análisis musical desde un enfoque constructivista.
	Conocer las diferencias que pudieran existir en los procesos de aprendizaje de cara al estudio de un fragmento de música del siglo XX o XXI (estética con la que no se encuentran familiarizados) en un mismo grupo de estudiantes de Viola pertenecientes a las Enseñanzas Profesionales de Música atendiendo a la calidad de los resultados interpretativos mostrados.
	Valorar los factores diferenciales existentes entre el estudio llevado a cabo por un grupo de estudiantes de Viola de Enseñanzas Profesionales de Música y un violista profesional para un mismo fragmento de música del siglo XX o XXI donde los métodos empleados por el músico experto, de paradigma constructivista, se ven enriquecidos por medio del empleo del análisis musical desde un enfoque constructivista.
<b>Objetivos específicos del Estudio Empírico 1</b>	Conocer los conocimientos previos que tienen los alumnos de Viola de las Enseñanzas Superiores de Música acerca del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich.
	Conocer la opinión de los estudiantes acerca de si incorporar prácticas analíticas para el estudio de una obra resulta beneficioso de cara a una futura interpretación y si se ve modificado el autoconcepto de ellos mismos en lo que respecta al grado de comprensión de la obra y el nivel de autonomía para emprender por sí solos el análisis de esta música.
	Analizar si se produce «un despertar» en los alumnos al visualizar las aportaciones que ofrece un vídeo pedagógico de análisis musical para el estudio de una obra, desde un enfoque constructivista, de aplicación al primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich.
<b>Objetivos específicos</b>	Conocer la manera en que los estudiantes de Enseñanzas Profesionales de Música de la especialidad de Viola abordan el estudio en solitario para un fragmento de música del siglo XX.

del Estudio Empírico 2	Conocer las valoraciones de los estudiantes de Viola sobre la experiencia de estudio y las estrategias llevadas a cabo para la interpretación de un fragmento de música del siglo XX.
	Comparar las estrategias y motivaciones de aquellos estudiantes cuyos procesos de estudio dan lugar a resultados de diferente calidad interpretativa.
Objetivos específicos del Estudio Empírico 3	Conocer la manera en que aborda el estudio en solitario un músico profesional con un doble perfil, violista y compositor, para un fragmento de música del siglo XX.
	Conocer los factores diferenciales existentes entre el músico profesional y un grupo de estudiantes de Viola pertenecientes a las Enseñanzas Profesionales de Música para el estudio de un mismo fragmento de música del siglo XX.
	Profundizar en el empleo de los conocimientos sobre análisis musical desde un enfoque constructivista para el estudio de un fragmento de música del siglo XX.

# CAPÍTULO 1:

## El paradigma constructivista en la música y su análisis







---

## CAPÍTULO 1

### *El paradigma constructivista en la música y su análisis*

---

Los sistemas educativos actuales presentan una gran complejidad al comprender una amplia variedad de teorías educativas, currículos, programas pedagógicos e incluso métodos y estrategias de enseñanza (Crawford, 2019). Esta realidad educativa en nuestro trabajo es abordada desde un enfoque constructivista persiguiendo, con este primer marco teórico, aproximarnos no solo al concepto de constructivismo al que se hará referencia sino también a cómo se relaciona con la música y la herramienta que favorecerá su comprensión, el análisis musical.

El constructivismo, pese a que ya posee una larga trayectoria en el mundo educativo, en lo que respecta a la educación musical sigue siendo un término joven de no más de treinta años de historia aproximadamente (Webster, 2011). Dentro de la gran variedad de métodos de enseñanza que podemos encontrar en el ámbito de la educación musical cabe destacar que aludir al uso del constructivismo no hace referencia a un método como tal, sino más bien a unas lentes que nos permiten examinar la realidad del aula y tomar decisiones sobre cómo el aprendizaje y la enseñanza debieran tener lugar. De esta forma se nos permite ver el constructivismo como una herramienta que examina el proceso de enseñanza-aprendizaje que se está llevando a cabo. Manteniendo una visión abierta para el término constructivismo y favoreciendo su aplicación en nuestra didáctica evitamos que se asocie a un método concreto residiendo su concepción en un conjunto de principios educativos (Shively, 2015).

Hay muchos principios e ideas comunes que se asocian a enfoques de enseñanza y aprendizaje situados dentro de un marco constructivista (Crawford, 2019), entre los que se destaca:

- la implementación de tareas y aprendizajes significativos;
- entornos de aprendizaje que resulten desafiantes;
- un aprendizaje y enseñanza centrados en el discente;
- el desarrollo de un aprendizaje colaborativo y de responsabilidad compartida;
- el andamiaje de conceptos y contenido;
- las oportunidades para el desarrollo de un aprendizaje autorregulado, de la metacognición y el aprendizaje reflexivo.

En el constructivismo se han desarrollado a lo largo de la historia varias escuelas y resultaría difícil a la vez que extenso definirlo como una sola. Sin embargo, Biggs considera que un consenso general sería que “los estudiantes lleguen al significado seleccionando activamente y construyendo acumulativamente su propio conocimiento, tanto a través de la actividad individual como social” (Holland, 2015, p. 25). En un modelo constructivista, el alumno siempre es protagonista de su aprendizaje.

De esta forma, a través de una actividad individual o social el alumnado puede construir su propio conocimiento, de manera significativa, cumpliendo a su vez con uno de los retos de la educación musical, aproximarse cada vez más hacia el desarrollo de un aprendizaje de carácter autónomo (McPherson & Zimmerman, 2011). Para lograr tal fin, los estudiantes necesitan aprender a equilibrar los componentes que forman parte de su aprendizaje, de manera reflexiva, haciendo uso de la autorregulación para su aprendizaje.

En lo referido a los procesos de autorregulación del aprendizaje, al igual que McPherson et al. (2017), aludimos a tres fases de carácter cíclico que conforman el proceso autorregulador del aprendizaje:

- *Fase de previsión:* se analiza la tarea que se pretende realizar recurriendo a una variedad de creencias automotivacionales que fundamentan la práctica musical.
- *Fase de interpretación:* se aplican diferentes técnicas de autocontrol y autoobservación que ayudan a concentrar la atención y fuerza de voluntad en la música que se interpreta.
- *Fase autorreflexiva:* se produce una evaluación acerca de lo que funcionó durante la fase de interpretación y surgen autocríticas y reacciones que influyen en la planificación (fase de previsión) a fin de obtener un mayor refinamiento en futuros momentos de práctica o interpretación, dando lugar a un nuevo inicio del ciclo.

Por otro lado, los componentes que integran el proceso de aprendizaje han sido concretados por Pozo (2008) en resultados, procesos y condiciones. Para este autor, los resultados nacen de lo que se aprende como consecuencia del aprendizaje llevado a cabo; los procesos son todas aquellas actividades mentales y manifiestas que realiza el discente para aprender; y las condiciones son definidas como el conjunto de circunstancias que envuelven al discente y el entorno, necesarias para que exista el aprendizaje. Estos componentes subyacen bajo una concepción constructivista basada en principios epistemológicos donde, como indican Casas-Mas, Montero y Pozo (2015, p. 60), “se contempla la realidad como múltiple y se promueve que sea construida por el individuo, de manera que la adquisición de ese conocimiento implica la transformación del contenido y la del propio aprendiz”.

En este contexto se han realizado diversos estudios sobre la epistemología personal, término que hace referencia a “las creencias que las personas sostienen acerca del conocimiento, tanto respecto de su naturaleza como de la adquisición y justificación del mismo” (Leal-Soto, 2010, p. 382). En concreto, en lo referido al área de la música, destacamos dos estudios que han abordado las concepciones del aprendizaje desde el punto de vista de las creencias epistemológicas. Al igual que Marín (2013), nos referimos al estudio desarrollado por Hallam (1995a) con músicos profesionales donde se analizan las estrategias de aprendizaje y la posición de dichos músicos con respecto a la naturaleza del conocimiento; y el realizado por Nielsen (2012) con estudiantes universitarios de música donde se estudiaron no solo las creencias epistemológicas de los alumnos sino también el uso de las estrategias de aprendizaje propuestas así como la relación existente entre estos dos aspectos, obteniendo cuatro factores:

- la *certeza de conocimiento*, que comprende desde la creencia de que los grandes intérpretes realizan interpretaciones indiscutibles hasta la creencia de que las interpretaciones en música pudieran ser provisionales o inciertas;
- el *control de la adquisición del conocimiento*, que abarca desde la creencia en que la habilidad de aprender un instrumento es de carácter innato hasta la creencia en que dicha habilidad resulta ser cambiante y se ve influenciada por la práctica;
- la *ambigüedad del conocimiento*, que evoluciona desde la creencia en que podemos encontrar soluciones inequívocas a problemas técnicos y musicales hasta la idea de que “las soluciones a dichos problemas representan un conocimiento general de una serie de interpretaciones alternativas” (Marín, 2013, p. 51);
- la *simplicidad de conocimiento*, que abarca desde la creencia en que el conocimiento se encuentra organizado en estancos independientes hasta la idea de que la interpretación musical resulta de la concepción del conocimiento como un conjunto de partes integradas.

Por medio de la valoración de estas cuatro dimensiones Nielsen encontró una relación entre las creencias del alumnado y la complejidad de las estrategias de aprendizaje que llevaban a cabo de tal forma que los alumnos con concepciones más sofisticadas tendían a elegir estrategias de mayor elaboración. Sin embargo, aquellos alumnos que se aproximaban a concepciones menos sofisticadas tendían hacia una menor organización en las estrategias aunado a una peor regulación del esfuerzo.

Otro estudio llevado a cabo por el grupo de Göteborg (Marín, 2013) analiza la manera en que los estudiantes se aproximan al proceso de aprendizaje a partir de tareas de lectura de textos distinguiendo dos enfoques, uno superficial y otro profundo. Los estudiantes que optaron por un enfoque superficial mostraron una concepción reproductiva del aprendizaje basado en la repetición y la memorización. Sin embargo, los estudiantes que optaron por un enfoque profundo prestaban más atención al significado del contenido, a fin de comprender el mensaje del texto, aquello que se pretendía comunicar. Ahora bien, como indica Navarro (2017, p. 147), “la formación de conceptos musicales requiere del despliegue de operaciones cognitivas, así como del desarrollo de la atención y la memoria”, por lo que ambos enfoques, superficial y profundo, resultan ser necesarios para la preparación, desarrollo y consecución de cualquier interpretación musical con independencia de estilo.

En lo referido a las estrategias de aprendizaje Pask (1976) llevó a cabo un estudio sobre los estilos y estrategias de aprendizaje en el que se diferencian tres categorías:

- el *aprendizaje comprensivo*, donde los estudiantes mostraban una perspectiva más amplia de lo que había que aprender en cuestión, así como la tendencia a construir descripciones globales;

- *el aprendizaje operativo*, en el que los aprendices priorizan dominar el aspecto procedimental de la tarea aportando descripciones concretas;
- *el aprendizaje versátil*, en el que el estudiante adoptaría una postura intermedia entre las dos anteriores.

Asimismo, Biggs (1988), quien muestra una concepción parecida a la de Pask, define el estilo de aprendizaje como “una manera estable de enfocar una tarea de aprendizaje característica de cada individuo” y la estrategia “como una forma de manejar una tarea concreta” (Marín, 2013, p. 55). Este autor defiende que los estilos poseen un enfoque más arraigado en la persona mientras que la estrategia se centra en la tarea, de tal forma que la interacción entre estilo y estrategia residirá en el enfoque de aprendizaje, entendiendo este como aquel proceso que nace de la percepción que tiene el discente ante una tarea concreta influido por sus características personales. En este contexto, Biggs diferencia tres estrategias de aprendizaje:

- *el enfoque profundo*, que quienes lo adoptan muestran mayor motivación por la tarea desarrollando otras estrategias destinadas a satisfacer su curiosidad buscando comprender los significados inherentes a la tarea;
- *el enfoque superficial*, en el que los estudiantes que lo adoptan se centran en aquellos aspectos que son esenciales a fin de reproducirlos de la forma más precisa posible;
- *el enfoque de logro*, en el que los estudiantes están centrados en la capacidad resolutive de la tarea a través de su calificación, quedando este enfoque más vinculado a la organización de la tarea y gestión del tiempo que a la manera en que se aborda el contenido.

Desde un enfoque fenomenográfico (González-Ugalde, 2014), donde se presta especial atención a las distintas formas de experimentar cualitativamente las experiencias de aprendizaje por parte de alumnos y profesores, Reid (2001) describe cinco formas de concebir el aprendizaje de la música instrumental sostenidas por estudiantes universitarios de música. Estas concepciones, ordenadas de menor a mayor complejidad, resultan ser:

- el *instrumento* o nivel 1, donde por medio de la imitación del profesor se logra aprender la técnica instrumental;
- los *elementos* o nivel 2, donde la toma de conciencia sobre elementos notacionales se añade a lo ya descrito en el nivel anterior;
- el *significado musical* o nivel 3, donde con la ayuda del profesor se atiende a la comprensión del estilo musical y del significado de la propia música;
- la *comunicación* o nivel 4, donde se toma como punto de partida el nivel anterior prestando mayor atención a la comunicación del significado musical;
- la *expresión del significado* o nivel 5, donde el discente se centra en la comunicación con el público dando voz propia a su interpretación por medio de su entendimiento acerca de la música, de sí mismo y del mundo que le rodea.

Todos estos estudios, pese a pequeños matices que los diferencian unos de otros, tienen en común el hecho de que parten de unas mismas preocupaciones: la razón de ser del conocimiento; las estrategias y procedimientos que se ponen en marcha para favorecer su comprensión; y las creencias que tienen los alumnos sobre su proceso de aprendizaje. Asimismo, promueven una visión constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje al tratar el conocimiento como una construcción humana que se desarrolla en un contexto particular y que es inseparable de la cultura, siendo el alumno el principal protagonista del aprendizaje

construyendo para tal fin su propio conocimiento a través de diversas fuentes entre las que se encuentra el profesor.

En el ámbito de la educación musical, otra de las fuentes de las que emana el conocimiento, y que abordaremos en detalle en el siguiente capítulo, es el texto musical, es decir, la partitura, por lo que el alumnado deberá aprender a comprender y manejar diferentes herramientas que le permitan elaborar una representación de aquello que se acontece en el texto musical, proceso en el que partirá de sus conocimientos previos viéndose estos enriquecidos y reforzados por la información que pudiera obtener a través de otras fuentes relacionadas, como son los libros, grabaciones, archivos históricos, entre otras.

Estas fuentes relacionadas serán fundamentales ya que permitirán al discente acceder a un conocimiento que le facilite comprender el contexto en el que se elaboró la música que es objeto de estudio o, en términos más amplios, entender su significado. La música, como manifestación artística que resulta ser, una vez creada pasa a ser un objeto independiente de su creador, existiendo y perdurando, aunque la persona que le dio vida ya no esté presente, es decir, constituye una verdadera memoria musical (Casas & Pozo, 2008). Por consiguiente, para su comprensión será imprescindible tener un acercamiento a la propia música a través del estudio de su notación.

La manera en la que está escrita una partitura, el tipo de notación que se empleó en el proceso compositivo e incluso cómo se procesa esa información condicionarán la forma en la que se aprende y se enseña la música. Por tanto, una de las herramientas en la que nos basaremos para favorecer el entendimiento de la notación y, por ende, de la música, será el análisis musical.



Cuando analizamos una partitura realmente estamos recreando esa partitura para nosotros, con el mismo sentido de pertenencia que el propio compositor siente para su música (Cook, 1994). En este proceso descubrimos patrones y relaciones en la música que le otorgan sentido y que promueven nuestra cognición para un mejor entendimiento de la música. Detectamos una serie de normas que rigen la obra, así como pautas mediante las cuales llevamos a cabo su análisis (Meyer, 1973).

El hecho de conocer el funcionamiento interno de la música ofrece un punto de vista más objetivo de la experiencia musical. Es decir, una vez se conocen cuáles son las normas de estilo de una obra concreta o llegamos a comprender de qué manera se interrelacionan sus partes para que de dicha obra se perciba una sensación de unidad, es cuando puede procederse al estudio y análisis del contenido afectivo de la misma en su contexto estético (Meyer, 2009). No obstante, iniciar este proceso no resulta fácil puesto que analizar una obra musical supone valorar las alternativas posibles para su composición, es decir, ponerse en la piel del compositor y preguntarse por qué se llevó a cabo una elección y no otra (Cook, 1994). Conocer el contexto en el que se compuso la obra y el estilo de su lenguaje ayudará a entender por qué un determinado pasaje funciona de una manera concreta y no de otra, o servirá para establecer hipótesis que pudieran justificar más adelante su razón de ser (Meyer, 1973).

Sin embargo, lo más importante de este proceso es que la persona que lo lleva a cabo resulta ser, como se mencionó en los estudios anteriormente descritos, protagonista de su aprendizaje puesto que parte de unos conocimientos previos para esa obra concreta que se amplían a medida que va descubriendo y comprendiendo cómo se relacionan los elementos musicales para generar una idea concreta o representar un pensamiento estético, posicionándose por tanto, ante una visión constructivista para su desarrollo musical. De aquí se desprende la importancia que pudiera tener valorar esta praxis dentro del proceso enseñanza-

aprendizaje ya que promueve la cognición y entendimiento de la música mediante estrategias que el propio estudiante autorregula de acuerdo a sus conocimientos para una música concreta, no quedando indiferente ante su aprendizaje. Ahora bien, como afirma Meyer (2009):

Pues si se quiere que la estética y la crítica musical salgan alguna vez de los campos del capricho, la imaginación y el prejuicio, y que el análisis musical vaya alguna vez más allá de una descripción que se vale de una jerga especial, entonces debe darse cuenta del significado, del contenido y de la comunicación de la música de una forma más adecuada que de la que actualmente se dispone. (p. 20)

Para que el análisis musical vaya más allá de ser una mera descripción ha de ser el propio alumno quien tome las riendas de su aprendizaje y descubra de qué manera estas estrategias favorecen su desarrollo como músico. Como indica Vilar (2003, p. 637) “aprender análisis debería ser, sobre todo, aprender a analizar, tanto o más que aprender cosas sobre lo que se analiza”. Por consiguiente, se fomenta el progreso en otras capacidades transversales imprescindibles para el desarrollo del discente como son la observación, el pensamiento crítico y la resiliencia siendo necesario practicar unas formas de análisis y enseñanza que permitan una aplicación de lo aprendido en un contexto en el que se conciba el análisis como una herramienta versátil y polivalente que actúa según las necesidades que el aprendizaje musical requiera para ese momento.

El análisis musical, desde un punto de vista metodológico, ha avanzado notablemente en los últimos sesenta años convirtiéndose en un verdadero campo interdisciplinar al verse influido por otras áreas:

El análisis musical se vale, además, de aportaciones de metodologías de otras disciplinas como la lingüística, la acústica, la psicología cognitiva, la filosofía o la

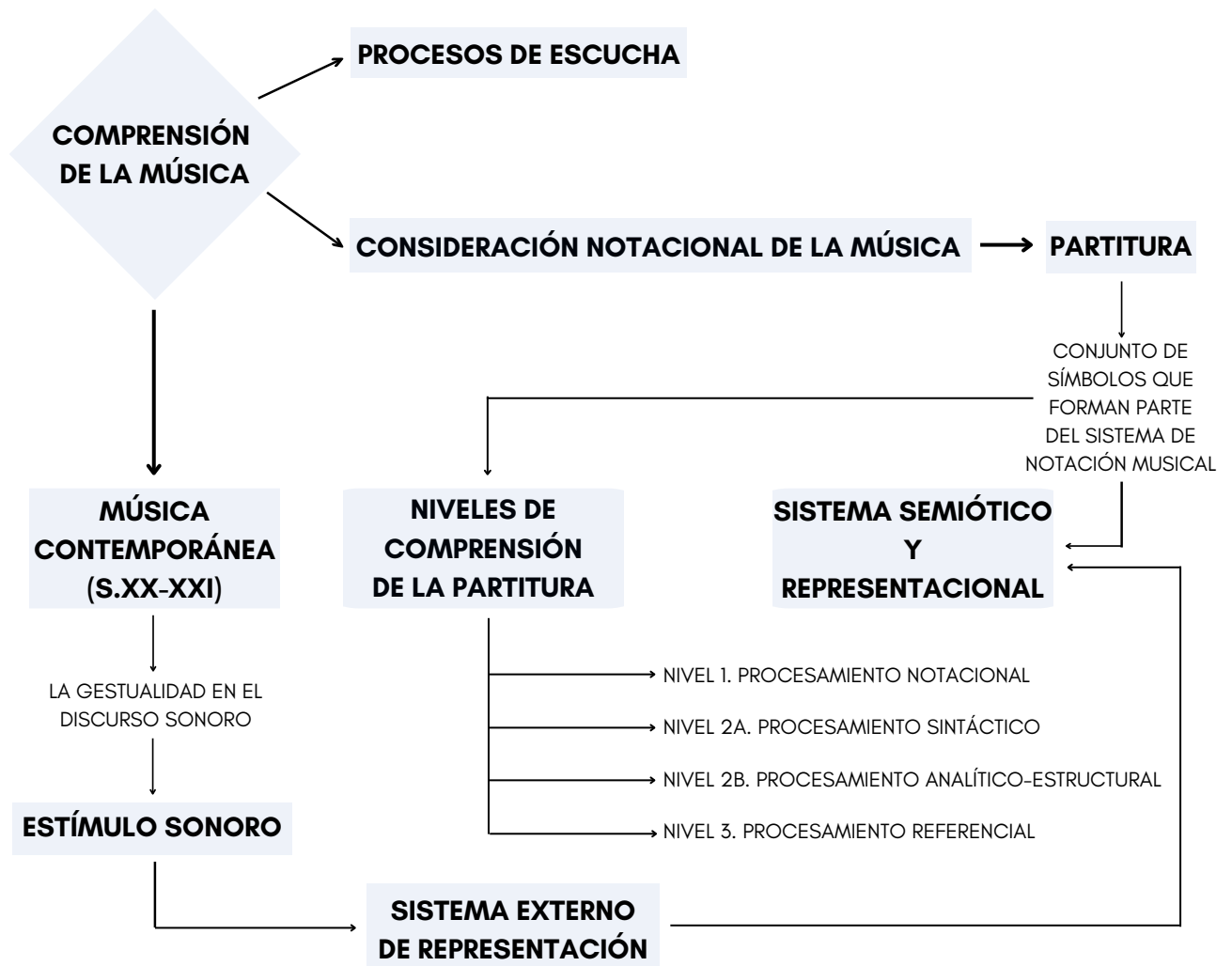
matemática de conjuntos. La influencia de estas disciplinas en algunos casos es clara, como la de la psicología y la Gestalt en las obras de Leonard Meyer, la respuesta verbal psicológica y psicoanalítica a la música en los trabajos de Michel Imberty, la lingüística y la semiótica en la obra de Jean-Jacques Nattiez, la teoría matemática de conjuntos en los escritos de Allen Forte, la teoría lingüística de Chomsky y la psicología cognitiva de Lerdahl y Jackendoff, además de otras aportaciones de la psicoacústica, la física del sonido, la informática y la inteligencia artificial. (Sobrino, 2005, p. 669).

Esta evolución metodológica supuso a mediados del siglo XX un triunfo para el análisis que, según Jean Molino (1995), nace de una voluntad de saber, y dicha voluntad es producto de una necesidad para llegar a comprender la música resultante de las nuevas estéticas y corrientes compositivas que florecieron en esta época y que han perdurado hasta el día de hoy. Por tanto, para una mejor contextualización del presente trabajo doctoral es necesario abordar en profundidad la comprensión de las partituras y el sistema de notación para así llegar a valorar las distintas herramientas que nos brinda el análisis musical a nivel metodológico y su aplicación al primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de D. Shostakovich, obra que sirve de hilo conductor para los diferentes estudios empíricos presentados.



# CAPÍTULO 2:

## La comprensión de las partituras y el sistema de notación musical





---

## CAPÍTULO 2

### *La comprensión de las partituras y el sistema de notación musical*

---

Una vez introducida la visión constructivista a la que hace referencia este trabajo, cabe profundizar en los procesos necesarios para la comprensión de las partituras y, por ende, del sistema de notación.

Uno de los objetivos más importantes que persiguen las Ciencias Humanas es descubrir y definir las relaciones existentes en una obra de arte a fin de explicar cómo esas relaciones son comprendidas y vivenciadas por las personas (Meyer, 2000). En el ámbito de la música, o al menos en lo referido a contextos de aprendizaje formal, para favorecer su entendimiento resulta esencial el aprendizaje de la lectura de partituras (López-Íñiguez & Pozo, 2014b). Por ello, para poder tocar una obra, además de saber tocar un instrumento, es necesario comprender la obra en cuestión (Marín, 2013).

En el transcurso del estudio de una obra tienen lugar distintos procesos que aportan al músico información relevante acerca de cómo y hacia dónde orientar su interpretación favoreciendo, además, el entendimiento de la propia música. Pese a que en este apartado nos centramos principalmente en la consideración notacional de la música, nos referimos también con estos procesos a la escucha ya que “la notación informa de algunas cosas que no se traducen en sonido, así como hay ciertas cuestiones sonoras que no aparecen en la partitura” (Marín, 2013, p.18). Sin embargo, nos centramos principalmente en la notación porque a través de la lectura de la partitura el músico genera una representación interna nueva de la música que es

objeto de estudio, complementando y enriqueciendo aquella visión o imagen que se pudiera haber adquirido previamente a través de la escucha.

De esta forma, la partitura está actuando como si fuera un soporte de información del cual se sirven los músicos para alcanzar su objetivo, que no es otro que el aprender y hacer música. Asimismo, al igual que sucede con los textos, los gráficos, los mapas o los números, la partitura se compone de signos o símbolos que, formando parte del sistema de notación musical, son considerados un sistema semiótico y representacional (Marín et al., 2012).

A diferencia de otros sistemas de notación o tipos de sistemas gráficos, la notación musical posee un carácter secuencial por el hecho de representar el sonido atendiendo a una variable temporal, lo que convierte a las partituras en auténticos guiones para la acción, requiriendo del intérprete gran cantidad de habilidades procedimentales para su interpretación (Casas & Pozo, 2008).

Estos guiones se rigen por una serie de reglas por las que se establecen relaciones entre los distintos elementos que lo componen, visibilizando la existencia de una sintaxis que viene a representar el pensamiento de su creador. De este modo, la notación musical representa a su vez el complejo mundo sonoro que reside en el interior de cada compositor al cual tiene acceso el intérprete gracias al conocimiento y entendimiento de un sistema común notacional. Por consiguiente, las partituras deberían considerarse también elementos protagonistas en las investigaciones que tienen lugar en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje musical (López-Íñiguez & Pozo, 2014b).

Entre los diferentes estudios que han abordado el rol de las partituras como soporte notacional encontramos la investigación llevada a cabo en estudiantes y músicos profesionales



por Hultberg (2002) donde las partituras se conciben como un mediador de significado distinguiéndose dos enfoques:

- el *enfoque reproductivo*, donde la partitura se concibe como un documento normativo en la que el compositor plasma de forma detallada su pensamiento musical. La labor del intérprete en este contexto se limita a reproducir la notación de forma literal viéndose anulada su propia voz.
- el *enfoque exploratorio*, donde se entiende la partitura como la fuente primaria de información en la que se encuentra codificada la idea del compositor teniendo el intérprete que explorar la partitura, decodificarla y hacerla suya para poder transmitir su mensaje sirviéndose de su propia interpretación musical en la que se aúnan los conocimientos de la interpretación de la notación con la imaginación y el estilo propio (Marín et al., 2012).

En este mismo contexto Chaffin et al. (2003) proponen otro modelo para el aprendizaje de las partituras en el que se hace referencia a dimensiones que debieran considerarse en el aprendizaje de una obra como:

- la dimensión básica, en la que se tratan los elementos superficiales de la partitura, así como la reproducción de las notas;
- la dimensión interpretativa, en la que se da forma al carácter musical de la obra;
- la dimensión expresiva, la cual alude a la intención comunicativa o voz propia del intérprete, quien requerirá de una atención constante durante la interpretación.

En relación a este trabajo, Lain (2006) observó que los músicos profesionales abordan el estudio de la notación musical de acuerdo a tres fases que se encuentran relacionadas con los elementos explícitos e implícitos existentes en la música que denominó ‘macro-micro-macro’.

Una vez hemos descrito diferentes posturas en lo que respecta al estudio de la notación, para nuestro trabajo en concreto hacemos referencia a tres niveles que se corresponden con el dominio de los lenguajes y códigos presentes en las partituras, diferenciándose varios niveles de procesamiento (Bautista y Pérez Echeverría, 2008; Casas y Pozo, 2008; Marín y cols., 2012; Marín, 2013) de la misma forma que establecen Pozo et al. (2020), esquematizado en la siguiente tabla:

Tabla 3. Niveles de comprensión de la partitura.

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Ejemplos</b>
<b>Nivel 1. Procesamiento Notacional</b>	Verbalizaciones o acciones dirigidas a aprender, decodificar o practicar los símbolos o marcas gráficas explícitas de la partitura, así como añadir otras marcas básicas.	Atender a notas, alteraciones, indicaciones rítmicas, indicaciones dinámicas, indicaciones de articulación.
<b>Nivel 2a. Procesamiento Sintáctico</b>	Verbalizaciones o acciones en las que se manejan términos que por sí mismos necesitan de un procesamiento sintáctico de la partitura, es decir, de combinación de elementos notacionales que dan lugar a un elemento con entidad propia y diferente a cualquier de los que lo forman.	Manejar conceptos como forma, estructura, melodía/acompañamiento, modalidad/tonalidad, célula/motivo-tema/frase, voces, textura, variación.
<b>Nivel 2b. Procesamiento Analítico- Estructural</b>	Verbalizaciones o acciones que conlleven el procesamiento global de la obra y su análisis en relación a alguna dimensión, como puede ser la estructura, la armonía, la melodía, la textura, etc.	Realizar un análisis armónico, melódico, formal, textural, etc.
<b>Nivel 3. Procesamiento Referencial</b>	Verbalizaciones o acciones que conlleven poner en relación elementos de la obra propios de los niveles anteriores con sus dimensiones comunicativas, estéticas, estilísticas, expresivas, semánticas, perceptivas y psicológicas, no presentes directamente en la partitura.	Intentar expresar al público la idea del compositor de la pieza y la interpretación propia de dicha idea. Entender el significado de la partitura, su estilo y estética.

Fuente: Tabla 8.1. Niveles de comprensión de la partitura en Pozo, J. I., Pérez-Echeverría, M. P., Torrado, J. A., & López-Íñiguez, G. (Eds.) (2020). *Aprender y enseñar música: Un enfoque centrado en el alumnado*. Madrid, España: Morata. Tabla extraída con permiso de los autores.

En lo que respecta al primer nivel, el *procesamiento notacional*, hace referencia a cada uno de los símbolos que se encuentran en la partitura, ya sean notas, ritmos, acentos, dinámicas, etcétera; y que, según proponen Casas y Pozo (2008), podrían clasificarse en diferentes códigos:

- el *código 1*, que alude al título de la obra;
- el *código 2*, que hace referencia al compositor;
- el *código 3*, que indica el *tempo* de la obra;
- el *código 4*, que hace referencia a la rítmica;
- el *código 5*, que recoge la altura de los sonidos;
- el *código 6*, que hace referencia a las indicaciones dinámicas;
- el *código 7*, que señala las líneas de fraseo y las articulaciones;
- el *código 8*, que indica la numeración de las digitaciones;
- el *código 9*, que alude a la numeración de los trastes;
- el *código 10*, que hace referencia al texto en partituras de carácter vocal.

Asimismo, este primer nivel por el hecho de perseguir el conocimiento y la comprensión de los procesos relacionados con los caracteres gráficos recibe también los nombres de procesamiento notacional-explicito (Bautista & Pérez Echeverría, 2008) o procesamiento básico (Bautista et al., 2009).

El segundo nivel de procesamiento hace referencia a la *información de carácter implícito de la partitura*, lo que supone una comprensión más profunda que la lectura o reconocimiento de ciertos símbolos. Los caracteres gráficos a los que se aludía en el nivel anterior se relacionan entre sí dando lugar a estructuras más complejas que forman conceptos con un nuevo significado que pueden ser de diferente o mayor complejidad que si se trataran

sus componentes de forma aislada. Ante dicha complejidad, este segundo nivel se encuentra subdividido en dos subniveles:

- el subnivel de *procesamiento sintáctico*, el cual hace referencia a la relación existente entre varios caracteres gráficos dando lugar a un nuevo elemento sintáctico, como pudiera ser una melodía o un acorde;
- el subnivel de *procesamiento analítico-estructural* que, partiendo de los elementos sintácticos del subnivel anterior, “considera el análisis global de la obra” (Marín, 2013, p. 21), es decir, se llevan a cabo tareas como la realización de un análisis formal, armónico o melódico, procesos para los que se precisa de una mayor comprensión de la música dada la complejidad conceptual bajo la que subyacen los elementos sintácticos del subnivel precedente.

Por último, el tercer nivel de procesamiento, denominado *procesamiento referencial*, pone de manifiesto el establecimiento de relaciones entre los conocimientos previos y los propios de la partitura, es decir, el discente establece relaciones conceptuales entre la información hallada en la partitura y otros conocimientos que ya posee y que se encuentran relacionados con el contenido de la obra, como pudieran ser los referidos al contexto histórico o estético e incluso sobre la figura del compositor. Asimismo, en este nivel de procesamiento se ha de tener en consideración el rol activo del músico en la interpretación, así como los objetivos establecidos para dicha obra si se tratara de un contexto de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, este nivel también ha recibido el nombre de procesamiento artístico (Bautista et al., 2009) o nivel artístico (Marín, 2013).

Los niveles de procesamiento expuestos parecen atender a una jerarquía dada la necesidad de comprender los elementos de un nivel para poder progresar al siguiente. Sin

embargo, estos niveles no constituyen departamentos aislados carentes de relaciones entre sí, sino que el músico puede trabajar en varios de ellos al mismo tiempo cuando se realiza una tarea en la que está presente algún tipo de notación.

La estructura del sistema de notación musical se rige por una serie de códigos o reglas que establecen las relaciones entre las distintas marcas del sistema, como si se tratara de una verdadera sintaxis que está viva, puesto que estas reglas e incluso el propio sistema de notación evolucionan con la propia historia de la música (Casas & Pozo, 2008). Esta evolución de la notación musical ha promovido la codificación de más parámetros sonoros, así como la búsqueda de una mayor precisión para su escritura.

Como referencia Jofré i Fradera (2003), los sistemas de notación musical han ido adquiriendo una representación cada vez más compleja como consecuencia de las demandas técnicas y estéticas que surgen a raíz de la evolución de la propia música.

Estas nuevas grafías y la precisión de la escritura parecen haber desembocado en un nuevo código para el que se requiere del conocimiento de una jerga singular o de estudio específico. Sin embargo, como indica Meyer (2009, p. 133), “la música contemporánea parece a veces mucho más irregular de lo que realmente suena”.

Esta complejidad que se le atribuye a la comprensión de la música contemporánea en ocasiones viene determinada por la ruptura con respecto a la música que se venía componiendo en los siglos XVIII y XIX, donde la regularidad tiende a ser más o menos la norma como sucede, por ejemplo, en la formación de las melodías principales observando cierta irregularidad en cuanto a su estructura métrica en aquellas de estética más vanguardista que contrasta con la regularidad mencionada para la de los siglos anteriores (Meyer, 2009). Con el propósito de favorecer la comprensión y el análisis de este sistema, a lo largo del siglo XX el

tratamiento del sistema de notación se vio influido por la psicolingüística considerando, de la misma forma que los lingüistas, los fonemas como unidad significativa del discurso que pueden ser de manera consciente escuchados y articulados (Cook, 1994).

Esta nueva aproximación a la notación y, por ende, a la partitura, permitió un desarrollo más profundo sobre el concepto de gestualidad en la música, considerando el discurso sonoro de forma análoga al lenguaje. Según Meyer (2009):

Un sonido o un grupo de sonidos (sean simultáneos, sucesivos o de ambos tipos) que indican, implican o llevan al oyente a esperar un consecuente más o menos probable, son un gesto musical o término sonoro dentro de un sistema estilístico determinado. El estímulo físico real que es condición necesaria, pero no suficiente, para el término sonoro será llamado estímulo sonoro. Un mismo estímulo sonoro puede dar lugar a distintos términos sonoros en diferentes sistemas estilísticos o dentro de un mismo sistema, lo que es análogo al hecho de que una misma palabra (estímulo sonoro) pueda tener diferentes significados (pueda convertirse en diferentes términos sonoros, lo que implicará diferentes consecuentes) en lenguajes distintos o dentro de un mismo lenguaje. (p. 63).

Por consiguiente, para este autor, un estímulo sonoro no se concibe como término sonoro hasta que no llega a ser comprendido como parte integrante de un sistema de relaciones sonoras o notacionales y hasta que no se ha manifestado su función dentro de dicho sistema, es decir, su función dentro de la sintaxis de la obra. Asimismo, se debe destacar también la repercusión que tiene el hecho cultural para la comprensión del término sonoro, a lo que Meyer (2009) añade:

Por otro lado, aunque está claro que un estímulo sonoro no puede convertirse en un término sonoro fuera del contexto de un sistema estilístico determinado, debe recordarse que, desde el momento en que el oyente forma parte de una cultura que él da por sentada, un simple estímulo sonoro aislado tenderá a ser interpretado como parte del sistema estilístico predominante de dicha cultura, esto es, como un término sonoro. (pp. 63-64).

Un estímulo sonoro adquirirá significado cuando el receptor, en base a sus conocimientos y experiencias previas, se lo atribuya internamente contribuyendo a la creación de una representación mental para dicho gesto. Por ello, estos gestos o términos sonoros se engloban dentro del Sistema Externo de Representación.

Los sistemas externos de representación son “conjuntos de marcas gráficas plasmados en un soporte físico que constituyen potentes herramientas culturales y cognitivas a través de las cuales los grupos sociales y las personas conservamos, transmitimos y generamos conocimiento” (Marín, 2013, p. 11). Asimismo, estos sistemas no solo conservan y difunden conocimiento, sino también permiten elaborar y reelaborar las representaciones internas modificando el entorno que rodea al sujeto, así como su propia mente. Se distinguen tres diferentes niveles en cuanto a su procesamiento e interpretación:

- el primer nivel, que se centra en el procesamiento explícito de la información visual;
- el segundo nivel, donde se procesa la información implícita proveniente de la interpretación o análisis de al menos dos elementos explícitos;
- el tercer nivel, donde se establecen relaciones conceptuales basadas en el análisis global de la estructura que suponen los símbolos gráficos en cuestión (López-Íñiguez & Pozo, 2014b).

Estos tres niveles parten de la consideración de las partituras como objetos físicos que se componen de una serie de marcas desplegadas en un espacio bidimensional y que, por tanto, quedan englobadas dentro de un sistema externo de representación. En este sentido, el sistema de notación musical puede considerarse como un objeto representativo cuya función es construir una realidad a través del conjunto de signos gráficos que lo forman y que poseen la cualidad de permanecer en el tiempo, de ser manipuladas, transportadas y conservadas, de tal forma que pueden ser relacionadas con otras representaciones explícitas favoreciendo su redescipción en otras representaciones. (Casas & Pozo, 2008).

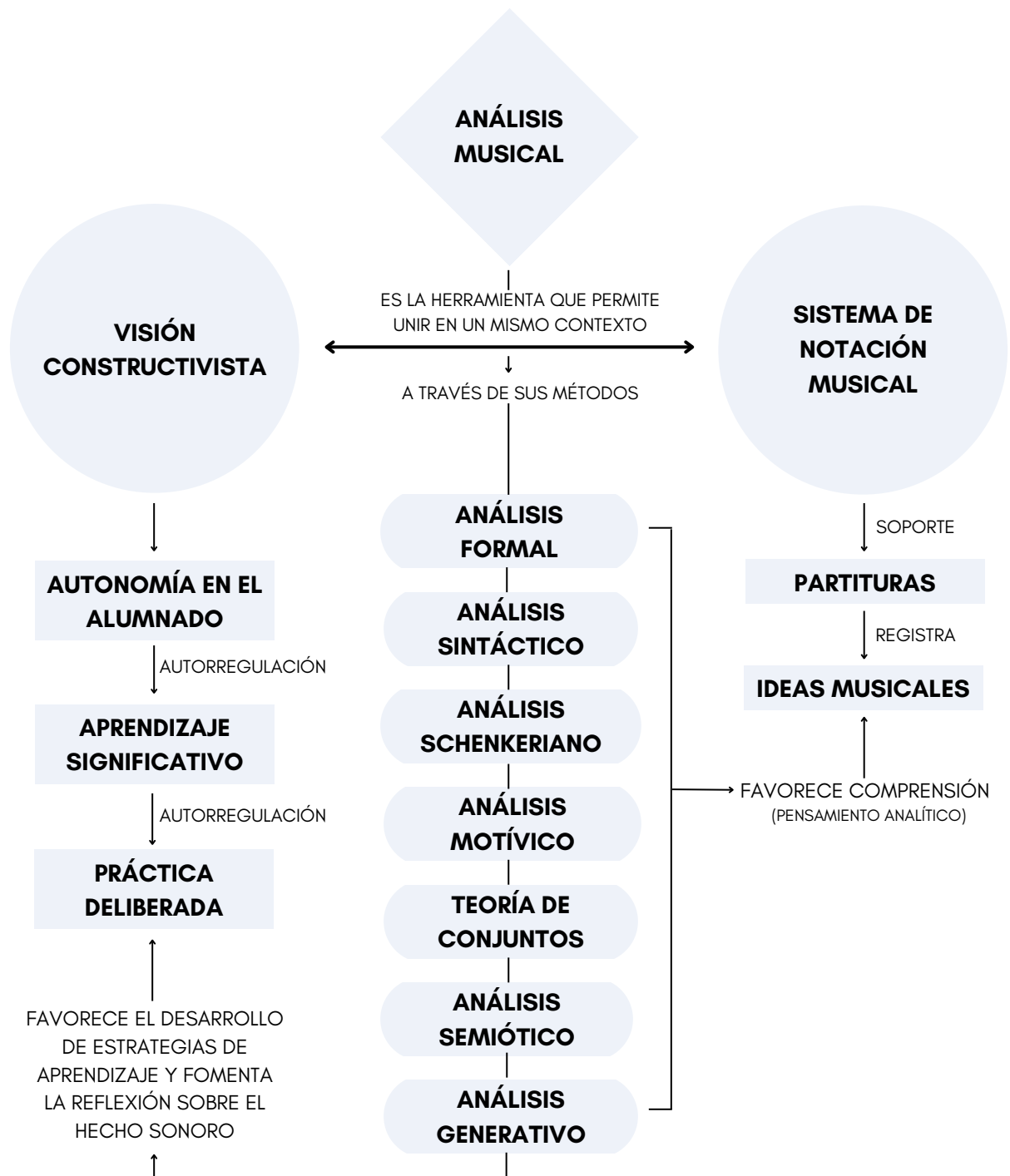
En suma, atendiendo a las motivaciones del presente trabajo doctoral y al contexto musical de enseñanza-aprendizaje que lo envuelve, hacer referencia a la notación musical es hacerlo a un sistema de representaciones externas cuya función es promover la conexión entre el compositor y el intérprete puesto que permite comunicar los deseos del compositor al músico, con la información necesaria para la interpretación de la obra.

Sin la consideración de estos sistemas de representación en los planes de estudio de conservatorio para el desarrollo formativo del alumno sería imposible la adquisición de ciertos procesos cognitivos que permitan la concepción de las partituras como un objeto que va más allá de ser un mero soporte, un objeto de conocimiento que hace reflejo de la música que porta y que promueve la reflexión y la autorregulación del discente para su aprendizaje musical.



# CAPÍTULO 3:

## El análisis musical y sus métodos como herramientas constructivistas





---

## CAPÍTULO 3

### *El análisis musical y sus métodos como herramientas constructivistas*

---

Una vez se ha hecho referencia a la visión constructivista de aplicación en este trabajo doctoral y a la comprensión de las partituras y los sistemas de notación musical, cabe profundizar en la herramienta que permite unir ambos elementos —constructivismo y sistema de notación musical— en un mismo contexto, el análisis musical. Esta herramienta, como se verá a lo largo de este capítulo y, de manera empírica en los capítulos 6 y 8, resulta ser uno de los pilares fundamentales en los que se basa el presente trabajo doctoral. El análisis musical, o bien, como indica Vilar (2003):

Aprender análisis debería ser, sobre todo, «aprender a analizar», tanto o más que «aprender cosas sobre lo que se analiza». Si, por el contrario, se aprende análisis para aprender cosas sobre lo que se analiza, o si este aprendizaje se usa finalmente para otras finalidades, éste es un segundo paso que puede situarse en el terreno de la programación didáctica o en el de la libertad del alumno-usuario. (p. 637).

En base a esta cita, cabe matizar que en el presente capítulo, por lo extenso que supondría tratar el aprendizaje del análisis musical, este contenido no se abordará. Sin embargo, lo que sí se describen son los principales métodos de análisis y la manera en la que el empleo de estos métodos puede favorecer al músico, aprendiz o profesional, no solo en cuanto a la comprensión del sistema de notación musical, sino también en lo referido al desarrollo de estrategias de aprendizaje, autorregulación y significación del mismo. De esta forma, a

continuación pasamos a describir cómo pueden unirse la visión constructivista de la educación musical con la comprensión profunda de las partituras a través del análisis.

Las partituras, concebidas como un soporte en el que se registran diferentes ideas musicales a través de un código, requieren de un pensamiento analítico para su comprensión. Por tanto, resulta inevitable aludir a algún tipo de prácticas analíticas que permitan descifrar y esclarecer el significado que se halla intrínseco en la propia música y que, además, favorezcan el estudio de cara a la interpretación. Por consiguiente, se considera el análisis musical como una actividad previa y necesaria que debiera incluirse dentro de otras actividades como la interpretación o la escucha (Vilar, 2003).

El análisis musical, según Nicholas Cook (Edgar, 1999), podría definirse como el proceso de examinar obras musicales con el fin de descubrir, o decidir, cómo funcionan, pretendiendo así demostrar la existencia de una coherencia funcional dentro de cada obra de arte. Asimismo, el análisis musical podría considerarse como “la ciencia del estudio de la música que toma como punto de partida la música misma, y no sus elementos externos” (Sobrino, 2005, p. 668), puesto que “trata de descomponer una estructura musical en sus elementos constitutivos más simples y descubrir la función de cada elemento dentro de dicha estructura” (Bent, 1987, p. 1).

Este tipo de prácticas analíticas pueden resultar divergentes dado que atienden a múltiples contextos, como la finalidad, el objeto a analizar o incluso el propio método de análisis que se pretenda utilizar, lo que ha generado ciertas controversias en lo referente a la cientificidad del análisis musical.

Por un lado, se destaca la postura de Yizhak Sadaï quien, inspirado por la figura de Heinrich Schenker, considera que “un análisis digno [...] se construye siempre sobre una

intuición analítica que implica una sensibilidad musical, y que conduce al analista hacia un descubrimiento, en torno al cual se forma el proceso analítico” (Sobrino, 2005, p. 671), aproximándose, por tanto, hacia una concepción del análisis como un arte y no como una ciencia. Sin embargo, Nicolas Meeùs defiende que el análisis musical debe ser una ciencia, y no un arte, por el hecho de que sus producciones, al igual que toda obra científica, quedan abiertas a la refutación, no pudiendo adquirir un carácter definitivo como el que sí tendría si fuera considerado un arte (Sobrino, 2005).

Leonard Meyer (2000), por su parte, distingue tres áreas interrelacionadas: la teoría, el análisis estilístico y el análisis crítico, mostrándose este último en concordancia con la postura de Nicolas Meeùs, puesto que Meyer considera el análisis crítico de una obra como algo inconcluso, que nunca puede ser definitivo dado que la teoría musical y aquellas áreas relacionadas con la psicología están en constante cambio y, por tanto, como parte dependiente de esas teorías, el análisis crítico también estaría sujeto al cambio (Meyer, 1973).

También, cabe considerar que el analista a la hora de construir su propio modelo con un mayor o menor grado de cientificidad parte del estudio de un objeto musical y, como todo objeto simbólico, puede ser entendido:

- como resultado de una estrategia de producción;
- como un objeto presente en el mundo con independencia de sus orígenes y función;
- como un objeto de recepción común a varios públicos que escuchan la misma música provocando reacciones frente a ella (Sobrino, 2005).

De esta forma, surge una tripartición en cuanto a la dimensión de existencia del objeto musical que distingue en el análisis musical una triple vertiente, expuesta por Jean Molino y sistematizada por Jean-Jacques Nattiez (Saavedra, 2014). Estos autores distinguen:

- el *nivel poiético*, que hacen referencia al conjunto de elementos que ponen de manifiesto la relación entre el compositor y la producción de la obra musical;
- el *nivel neutro*, en el que se considera la obra musical en sí misma;
- el *nivel estésico*, donde convergen la interpretación musical de la obra y la percepción del oyente para dicha música (Molino & Tamine-Gardes, 1982).

Una vez expuesta la tripartición propuesta por Jean Molino y Jean-Jacques Nattiez, se pueden contemplar seis situaciones analíticas que resultan de la forma de valorar las relaciones entre el objeto musical y los tipos de procesos analíticos (Sobrino, 2005):

- la primera situación analítica, que hace referencia al estudio de la obra que nace del nivel neutro y que solo se ocupa de la configuración inmanente de la obra musical, pudiendo tomar como ejemplo los análisis de Forte (procedimientos de análisis basados en la relación de las alturas de sonidos llamado “Pitch Class” o “Set Theory”);
- la segunda situación analítica, que alude al análisis que parte del nivel neutro con el fin de obtener conclusiones sobre el nivel poiético afirmándose la opinión del analista a raíz de lo que conoce de otras obras del mismo periodo o por el hecho de pertenecer a un mismo autor;
- la tercera situación analítica, que hace referencia al análisis que se inicia en el nivel poiético para recabar conclusiones acerca del nivel neutro, sirviéndose el analista de documentos como cartas, ensayos u otros borradores —documentos poiéticos— a fin de estudiar la obra basándose en esta información;
- la cuarta situación analítica, donde el análisis tiene como punto de partida el nivel neutro para alcanzar conclusiones sobre el nivel estésico, y se basa en la introspección perceptiva teniendo como referencia las teorías planteadas por Meyer;

- la quinta situación analítica, que hace referencia al análisis que nace de la información procedente del canal auditivo a fin de conocer cómo se ha percibido la obra, siendo utilizado mayormente en las ciencias cognitivas y en contextos musicales de la psicología experimental;
- la sexta situación analítica, donde se trata aquel análisis que pretende abarcar los niveles neutro, poético y estético, considerando la teoría formulada por Schenker, descrita más adelante, como un ejemplo de esta situación analítica.

Una vez valorado diferentes puntos de vista en torno a la consideración analítica de la música, cabe mencionar que estas teorías, o incluso los propios métodos de análisis existentes, pueden parecer muy diferentes, sin embargo, todos pretenden dar respuesta a una misma serie de preguntas (Cook, 1994). Se pretende comprender cuál es el significado de la obra en cuestión, cómo se relacionan unos elementos con otros, de qué manera se podría definir una jerarquía entre las distintas relaciones halladas, e incluso, cómo de determinantes pueden llegar a ser dichas relaciones para que de ellas se desprenda un sentido global de unidad. Entre los diferentes métodos de análisis musical encontramos algunos que en el ámbito didáctico pudieran ser considerados como métodos tradicionales de análisis musical, refiriéndonos al análisis formal, armónico y sintáctico.

El análisis formal, en su forma más sencilla, consiste en procesar y codificar la música en símbolos deduciendo, de las relaciones entre dichos símbolos, una estructura (Cook, 1994). Cuando se pretende llevar a cabo el análisis formal de una obra intentamos asimilarlo a una estructura ya predefinida, ya sea referido a la forma (binaria, ternaria...) o al carácter histórico-estilístico que le preceda (sonata, aria da capo, rondó...). Para aquella persona que quisiera ahondar más en este método de análisis recomendamos la lectura de los trabajos realizados por Rosen (1986, 1987). Para este autor, la forma musical no solo presenta un modelo de superficie,

sino también un drama que nace de las relaciones inherentes a la tonalidad estructural, desarrollando así las ideas de disonancia estructural y equilibrio formal. Ahora bien, desde una mirada constructivista, el hecho de delimitar la música atendiendo a su estructura o forma musical puede favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje ya que al segmentar la dificultad de estudiar una obra completa en cada una de sus partes permite ahondar en cada aspecto técnico-musical a la vez que se ve favorecida la organización del estudio por bloques.

En el análisis armónico, a la hora de valorar la estructura armónica de una obra se hace referencia a la identificación de las armonías dentro de un sistema, valiéndonos de una jerga específica como es el uso del bajo cifrado, de números romanos que indican el grado e inversión de los acordes e incluso el contrapunto de Fux o de especies, que considera las disonancias “como elaboraciones lineales de formaciones armónicas más simples” (Sobrino, 2005, p. 676). El hecho de identificar las armonías que conforman una obra musical permite al discente reflexionar, en términos de tensión y distensión, hacia dónde discurre la música pudiendo así elaborar un plan estratégico de interpretación coherente a las normas de estilo de dicha obra.

La teoría sintáctica musical parte de la distinción de dos conceptos fundamentales, frase y periodo, abordados desde dos corrientes lingüísticas: la Retórica y la Poética. La teoría retórica hace referencia a un período como aquel elemento que desemboca en una cadencia formal. Sin embargo, la teoría poética “hace reposar el período sobre una correspondencia métrica entre un primer y segundo miembro” (Sobrino, 2005, p. 677). En este contexto, nuevamente el alumno puede ver favorecida su comprensión acerca del discurrir de la música por medio de la delimitación de las frases y periodos, lo que facilita la identificación de las diversas ideas musicales por las que se constituye el texto musical.



Estos métodos de análisis musical tradicional en muchas ocasiones son englobados por otras teorías o métodos, como es el caso del Análisis Schenkeriano. Dentro de este método de análisis nos referimos tanto a las teorías desarrolladas por su autor, Heinrich Schenker, como por sus discípulos Felix Salzer, Oswald Jonas y Ernst Oster. La teoría analítica de Schenker persigue omitir lo innecesario para resaltar las relaciones verdaderamente importantes (Cook, 1994). Para tal fin, estos análisis parten de la base de que la música tiene una forma porque sus partes adquieren un significado estético de las relaciones con su unidad total construyendo así una teoría sintética de la música tonal que pone en igualdad las relaciones contrapuntísticas y armónicas con sus implicaciones rítmicas, métricas y formales. De esta forma, se establece una estructura fundamental que, como explica Sobrino (2005), resulta ser una abstracción que se aleja de la experiencia auditiva de la obra musical pretendiendo mostrar cómo la música en cuestión se deriva mediante la elaboración del acorde de tríada (Cook, 1994). Los resultados de este tipo de análisis se muestran mediante gráficos superpuestos donde el gráfico superior indica el nivel más profundo de la estructura compositiva, los gráficos centrales el nivel medio y, el gráfico inferior, el nivel superficial que resultaría ser, en cierto modo, lo más parecido a la partitura (Sobrino, 2005). La labor analítica, propiamente dicha, tendría lugar principalmente en los niveles medios mostrando las relaciones entre la estructura del nivel profundo y el nivel superficial. Para aquella persona que quisiera profundizar más en las teorías del análisis schenkeriano se recomienda la lectura de Salzer (1990) y Forte & Gilbert (2002). Esta teoría analítica permite diferenciar lo importante de lo verdaderamente importante de cara a la interpretación, es decir, al trabajar por niveles (profundo, medio y superficial) el discente podrá establecer relaciones entre ellos y reflexionar acerca de los pilares constructivos de la obra a la vez que se ve modificada la representación mental que se tiene para la obra misma.

Otro método analítico que defiende que los patrones de recurrencia y transformación motivica tienen un rol crucial en la música es la teoría analítica propuesta por uno de los

discípulos de Schoenberg, Rudolf Reti (Cook, 1994). Reti basa su análisis en la presencia de motivos que justifican la estructura de la obra dotándola de coherencia interna, ofreciendo conclusiones que se refieren más al proceso compositivo de la obra que a la obra en sí misma (Sobrino, 2005). Es decir, cuando analizas la música en términos de motivos, no estás hablando principalmente de la música tal y como se escucha, sino del proceso compositivo que la originó. El empleo de este método desde una visión constructivista permite no solo profundizar en los procesos constructivos que originan la música en cuanto a motivos, sino también ser capaz de localizar las referencias motívicadas que se suceden para que, llegada la tercera fase de estudio de una obra (cuando se pulen los detalles interpretativos de cara a la interpretación en público) se puedan establecer relaciones motívicadas a lo largo de la interpretación que favorezcan la intención comunicativa del discente a la vez que se vuelve más significativo el proceso de estudio fomentando el desarrollo de un juicio crítico para la interpretación.

Los métodos anteriormente mencionados se centran sobre todo en la música que se desarrolla dentro de un sistema tonal. Sin embargo, también es necesario poder estudiar la música que surge de la aplicación de otros sistemas compositivos, como pudiera ser la música atonal. De esta forma, se pretende facilitar para este estilo de música el mismo tipo de información que ofrece el análisis schenkeriano para la música tonal en lo referido a la estructura subyacente de la música que es objeto de estudio (Cook, 1994). Para tal fin, hacemos referencia a la *Teoría de conjuntos* o *Set-theory*, desarrollada por Allen Forte, con la que se pretende “establecer un marco para la descripción, interpretación y explicación de cualquier composición atonal” (Sobrino, 2005, p. 686). De esta forma, se lleva a cabo una sistematización de las clases posibles de alturas, o *pitch class formations*, que pudieran aparecer en una obra atonal, “considerando como formaciones los grupos entre tres y nueve notas, y reduciendo todas las transposiciones posibles de un conjunto de notas a una sola” (Sobrino, 2005, p. 687). Para aquella persona que quisiera profundizar más en este sistema analítico se recomienda la

lectura de Forte (1973). Este método analítico supone una puerta de entrada hacia la comprensión de las músicas que emergen en el siglo XX, composiciones que no se rigen por las mismas reglas constructivas de la tonalidad pero que, por medio de la sistematización de las clases de alturas, el discente podrá establecer relaciones conceptuales en la música a fin de construir una representación mental para la misma que la dote de significado.

Otro método analítico, derivado de la lingüística y con origen en Francia, es el análisis semiótico, considerado dentro de una de las ramas de conocimiento de una ciencia más general llamada semiología (Cook, 1994). El precursor de esta teoría es Nicolas Ruwet, quien describe la música como “un sistema semiótico, donde la relación entre el código y el mensaje puede describirse desde un punto de vista analítico” (Sobrino, 2005, p. 688), diferenciando para tal fin entre elementos paramétricos y no paramétricos. De esta forma, analizar una pieza musical semióticamente significa, primero, dividirla en unidades que posean algún grado de significación dentro de la pieza; y segundo, analizar la forma en que se distribuyen a lo largo de la obra, con el fin de descubrir los principios que rigen esta distribución, motivo por el cual también se ha llamado a esta práctica analítica análisis distribucional (Cook, 1994). El primero de estos pasos es conocido como análisis paradigmático, porque consiste en extrapolar las unidades estructurales de una obra que resultan ser significativas, perdiendo el aspecto temporal de la música. Después, se vuelve a retomar el elemento temporal a fin de hallar las reglas que subyacen a la distribución, siendo este segundo paso del análisis denominado análisis sintagmático (Sobrino, 2005). Normalmente, para este tipo de análisis se requiere que las unidades identificadas en el primer paso sean sometidas a una descripción más precisa y sistemática para poder así determinar las relaciones de transformación existentes entre ellas analizando, en consecuencia, su distribución (Cook, 1994). Este método analítico, desde una mirada constructivista, permite poner en el centro del foco el proceso de aprendizaje del discente, puesto que será a partir de sus conocimientos previos de donde surja la identificación

de pequeñas unidades significativas que, conforme se avance en el proceso de estudio y se reflexione sobre las mismas, se refutarán o reafirmarán, favoreciendo así la comprensión de la propia música y la implicación del discente sobre su aprendizaje.

En relación también con la lingüística, aunque más concretamente con la aplicación de la gramática transformacional generativa de Chomsky, encontramos el análisis generativo de Lerdahl y Jackendoff. Estos autores plantean “una teoría formulada como reglas de gramática musical, que expresan generalizaciones sobre la organización que el oyente atribuye a la música” lo que permite “describir intuiciones divergentes sobre la organización de una obra” (Sobrino, 2005, p. 689). Esta teoría se encuentra en estrecha relación con el análisis psicológico, donde se destacan las concepciones de autores como Leonar Meyer (1973, 2000), John Sloboda (2012) o Diana Deutsch (1982). Estos autores ponen de manifiesto la relevancia de un método analítico basado en principios psicológicos a fin de explicar la coherencia musical la cual no se encuentra en las configuraciones superficiales plasmadas en la partitura sino en la organización subyacente, una organización de naturaleza tanto musical como psicológica (Sobrino, 2005), lo que proporciona al discente una mirada más amplia sobre la propia música por el hecho de vivenciar su proceso de aprendizaje desde campos relacionados.

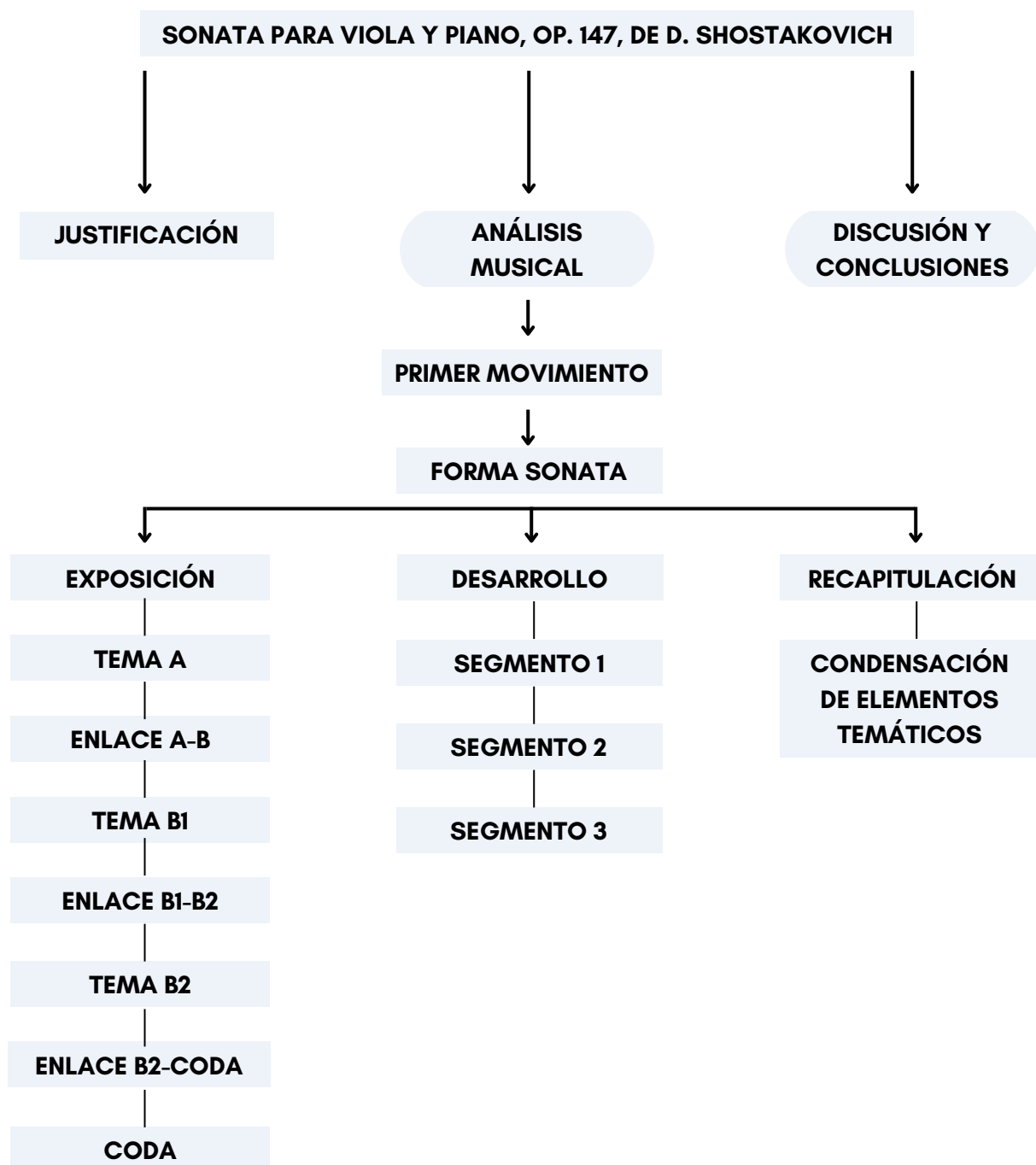
Finalmente, a lo largo de este capítulo se ha mostrado cómo el análisis musical, desde una mirada constructivista, puede favorecer a través de sus métodos la concepción que el alumno tiene sobre sí mismo y la música que es objeto de estudio, permitiéndole construir su propio andamiaje de conocimiento acerca de las relaciones existentes en la partitura que le permitan no solo hacer más significativo su aprendizaje, sino que también se vea favorecido su entendimiento, lo que enriquece su formación integral como músico. De esta forma, una vez se han abordado diferentes métodos de análisis musical que pudieran ser objeto de aplicación para favorecer el entendimiento de las partituras y, por ende, del significado que se desprende

de las relaciones existentes entre las grafías que conforman una obra musical, cabe poner en práctica estas técnicas analíticas para una obra concreta. En nuestro caso, a continuación, se analiza el primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de Dmitri Shostakovich, obra que sirve de hilo conductor para los distintos estudios empíricos planteados.



# CAPÍTULO 4:

## Análisis de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich







---

## CAPÍTULO 4

### *Análisis de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich*

---

En este capítulo se hace referencia a la que debiera ser la primera fase de estudio de la obra que hemos tomado como ejemplo en el desarrollo de los estudios empíricos. En esta fase tiene lugar un acercamiento a la partitura de carácter general pudiendo realizar una lectura completa, con o sin instrumento, a fin de obtener una representación interna global de la partitura (Chaffin et al., 2003, 2009; Hallam, 1995a, 1995b). Asimismo, se pueden realizar otras actividades como la escucha de grabaciones o el análisis musical de la obra objeto de estudio. En este momento del proceso es cuando los músicos detectan pasajes que pudieran requerir mayor trabajo técnico y, sirviéndose de la lectura, el análisis y la audición, pueden identificar elementos, como la estructura formal de la obra, que les sirva, como indica Marín (2013, p. 38), “como guía para planificar el trabajo que se hará en la segunda fase”.

La escucha de la obra podría establecerse como uno de los primeros pasos dado que es necesario que el músico disponga de referencias con las que comparar su ejecución, es decir, tenga una representación mental auditiva del resultado sonoro que quiere alcanzar. Ahora bien, se trata de una representación mental que está sujeta a modificaciones, que puede ser complementada y enriquecida mediante la información que nos proporciona la lectura de la partitura, o más concretamente, su análisis. Por esta razón, se podría decir que los procesos llevados a cabo para la lectura y comprensión de la partitura favorece la redescipción de la representación interna que se tenía para la música que es objeto de estudio (Karmiloff-Smith, 1994). Los procesos mencionados, audición y lectura, son ambos necesarios por el hecho de que la información que se desprende tanto del uno como del otro resulta ser complementaria.

La audición y la lectura son procesos importantes, sin embargo, en este capítulo nos centraremos en el análisis del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich, a través del cual definiremos su estructura y expondremos la relación existente entre cada una de las partes, atendiendo a la cohesión y unidad en el movimiento, características de las que emana su significado musical como obra de arte.

Lo referente a la escucha, por lo extenso que supondría tratarlo en el presente trabajo, no se realizará. No obstante, para aquella persona que quiera profundizar en las distintas versiones interpretativas de la Sonata para viola y piano de Shostakovich que hemos tomado como ejemplo se recomienda la lectura del estudio llevado a cabo por Roxburgh (2013).

Esta sonata ha sido objeto de estudio por numerosos autores (Brown, 2009; Brown, 2015; Ellis, 2019; Fankhauser, 2013; Hibberd, 2007; Child, 1993; Morrison, 2018; Roxburgh, 2013; Maurice, 2000). Los motivos por los que despierta interés esta sonata tal vez sean:

- su importancia dentro del repertorio violístico ya que es considerada una obra de gran dificultad o de ‘sexto nivel’ (Kovacs, 1995);
- la repercusión didáctica que ha tenido en el instrumento dado que la predilección por el uso de intervalos de cuarta en esta obra ha ocasionado un desarrollo técnico en los violistas a la hora de ejecutar escalas de cuartas paralelas (Roxburgh, 2013);
- por ser la última obra que compuso Shostakovich, finalizada el 5 de julio de 1975 (Feuchtner, 2004) y estrenada en Leningrado el 25 de septiembre de 1976 con motivo del aniversario del fallecimiento del compositor (Meyer, 2011).

Es de destacar que su última composición sea una obra para viola ya que de esta forma hace reflejo de la tradición que seguían otros compositores los cuales dedicaban sus últimos

esfuerzos a componer una obra para este instrumento, como fue el caso de Mozart, Bruch, Bloch o Bartok, entre otros (Maurice, 2000).

El análisis de esta sonata supone todo un reto al igual que otras obras del último periodo del compositor (Fankhauser, 2013) ya que presenta referencias extramusicales (Roxburgh, 2013), rasgos asociados a la música tonal tradicional y modal, así como el empleo del concepto compositivo de centralidad (Brown, 2009; Catalán, 2003). No resulta sencillo escoger un método concreto de análisis musical para este tipo de lenguaje compositivo y, tal vez, sea por esta razón por la que muchos trabajos que han abordado la música de Shostakovich han priorizado el contexto político-social a la música en sí misma (Fankhauser, 2013).

Familiarizarse con el contexto social en el que se compuso la obra proporciona información muy valiosa para el estudio ya que da respuesta a ciertos rasgos identificativos musicales empleados por los compositores de la Unión Soviética. Sin embargo, el análisis de la música que explica las relaciones existentes para que de la obra se desprenda la sensación de unidad y, el entendimiento de cómo surge su significado, aportan más valor universal sobre la partitura que el contexto político-social de la misma (Fankhauser, 2013).

A través del análisis podemos conocer cómo está estructurada la obra a nivel formal, los principales recursos o elementos empleados, de qué manera se genera cohesión y coherencia en el discurso musical, qué estrategias o procesos compositivos emplea Shostakovich para desprender un sentido de unidad en la obra, así como favorecer la comprensión de la propia música, con fines formativos, para una futura interpretación que pudiera ser realizada tanto por el estudiante como por el profesional de la viola en cuestión.

Para ello, partimos de la consideración de que una composición musical es un manifiesto artístico que nace del pensamiento estético de un compositor y que se le presupone,

como obra de arte que es, la percepción de su totalidad como una unidad orgánica. Ante dicha naturaleza, el analista buscará explicar qué relaciones surgen entre las partes que lo conforman para que de la suma de estas se desprenda la sensación de coherencia y unidad que da lugar al todo (Edgar, 1999).

Para cada obra en cuestión encontraremos una serie de normas establecidas por el propio compositor (diseños melódicos, sucesiones armónicas, empleo de determinadas figuraciones rítmicas, entre otras) que, atendiendo al contexto estilístico específico por el que se rige su escritura o el movimiento estético bajo el que se enmarca la obra, le serán propias (Meyer, 2009). Estas normas, una vez son definidas, podrán ser consonantes con la línea estética preestablecida o bien considerarse en sí mismas desviaciones de dichas normas.

Encontramos una diversidad de fuentes o argumentos que son susceptibles de ser empleados para dar explicación a una manifestación artística. Ahora bien, todas ellas deben prestarse a ser utilizadas con objetividad para que las reglas, técnicas o argumentos que se muestren puedan ser válidos en cualquier análisis (Meyer, 1973). Por consiguiente, las razones usadas para explicar un evento musical en que nos basaremos serán aquellas derivadas del análisis estilístico y de la teoría musical, que en su conjunto se aúnan en lo que conocemos como análisis musical. En el análisis, de acuerdo con Sobrino (2005, p. 695), “será preciso buscar la distinción entre lo significativo y lo que no lo es, [...] para que esa «intuición analítica» nos ayude a ver los elementos específicos de cada obra a analizar”.

A la hora de analizar no hay una forma fija de comenzar ya que la estrategia analítica depende de la obra en cuestión (Cook, 1994). Un primer punto de partida es estar familiarizado con la música que queremos analizar, no haciendo solo referencia a la lectura de la partitura sino también a su escucha. La primera problemática surge cuando el analista se plantea qué

método elegir dentro de la gran diversidad de metodologías de análisis musical existentes y cómo saber cuál es el método más adecuado para las necesidades de la partitura entre los posibles (Sobrino, 2005).

En el primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de Shostakovich encontramos un uso del lenguaje que varía considerablemente desde la tradición funcional de la tonalidad hasta las estructuras no tonales con influencia de la modalidad, para lo que metodologías como el análisis Schenkeriano presentan limitaciones a la hora de justificar el análisis de este tipo de lenguaje compositivo provocando riesgos en los resultados al obligar, en cierto modo, que la música se ajuste al método de análisis (Fankhauser, 2013).

A la hora de elegir una metodología de análisis concreta, antes que ceñirse exclusivamente a un sistema de análisis es preferible contar con varias lentes con las que poder observar la partitura. Como referencia Sobrino (2005, p. 696), “será necesario —por no decir imprescindible— recurrir a los elementos válidos de las diversas metodologías, despojados, en su caso, de su carga ideológica, como herramientas que puedan servir a un propósito definido: el mejor conocimiento de la obra musical”.

Por ello, de entre las diversas metodologías, en primer lugar, hacemos referencia al análisis formal. Este método, según Cook (1994) tiene mayor eficacia para músicas del siglo XX, música antigua e incluso música no occidental, a diferencia de otras metodologías que pudieran presentar limitaciones como el análisis Schenkeriano o los métodos propuestos por Meyer o Reti, no pudiendo ser aplicados satisfactoriamente para este tipo de músicas.

A través de este método delimitamos la forma, es decir, dividimos la obra en secciones y subsecciones supeditadas a la tipología textual elegida por el compositor, siendo en este caso

la *forma sonata*. Esta forma musical resulta muy frecuente en el último periodo compositivo de Shostakovich, pero a diferencia de la concepción clásica que supone esta forma, veremos cómo el compositor se reserva ciertas licencias para la recapitulación (Ellis, 2019).

Otra metodología analítica empleada en el análisis de este movimiento es el análisis motivico. Este método analítico nos permite examinar los elementos que componen cada una de las ideas musicales y valorar si existe algún grado de conexión entre ellas.

Finalmente hacemos referencia al análisis contrapuntístico. Este tipo de análisis, que guarda una estrecha relación con el método anterior, nos permite justificar y comprender la lógica interna de la obra, la conducción de las voces y la presencia de recursos que, abordados desde una visión contrapuntística de la escritura, enriquecen la sintaxis musical y favorecen la comprensión de los elementos hallados en la partitura.

### **Análisis del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich**

Este movimiento, tempo de *Moderato*, en un principio recibió el nombre de cuento (Meyer, 2011). Debido a esto hay autores (Maurice, 2000; Roxburgh, 2013) que consideran la existencia de connotaciones extramusicales en la partitura otorgándole un carácter autobiográfico de la misma forma que el propio Shostakovich atribuyó a su cuarteto de cuerda número ocho (Meyer, 2011). Asimismo, el violista Michael Kugel escribió sobre este primer movimiento diciendo que comienza con el nacimiento del protagonista (Roxburgh, 2013), a lo que Maurice (2000) añadió que dicho comienzo genera una atmósfera de simplicidad e inocencia.

Diversos autores han evidenciado connotaciones extramusicales en lo que se refiere a este primer movimiento, sin embargo, coincidimos con Fankhauser (2013) en que se ha de tener mucho cuidado con este tipo de creencias para que no determinen los resultados del estudio puesto que, como se verá a continuación, lo que atribuyen los citados autores a una atmósfera de inocencia es producto del resultado sonoro del pizzicato sobre las cuerdas al aire de la viola y no hace reflejo de lo que semánticamente está escrito, como se demuestra posteriormente en este análisis.

Desde un punto de vista armónico, este primer movimiento está escrito en torno a un eje de centralidad (Brown, 2009) basado en Do puesto que son muchas las referencias que aluden a este tono como, por ejemplo, en los dos primeros compases de la obra, cuando la viola comienza ejecutando *a solo* un ostinato el cual se haya construido en torno a los pilares fundamentales de este tono, tal y como se muestra en la Figura 1:

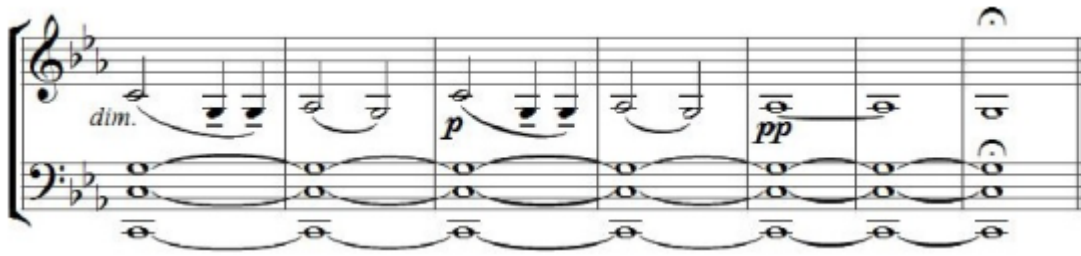
Figura 1. Compases iniciales de la viola en el primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147.



Fuente: Shostakovich, D. (1975). Sonata for viola and piano op. 147. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG.

o bien, el hecho de ser esta misma nota con la que termina el movimiento, final que muestra gran similitud con su cuarteto de cuerda número ocho (Ellis, 2019). Podemos observar ambos finales en las Figuras 2 y 3:

Figura 2. Final del Cuarteto de cuerda núm. 8, op. 110, de D. Shostakovich.



Fuente: Figura 1.2 en Roxburgh, 2013, p. 5.

Figura 3. Final del primer movimiento de la Sonata, op. 147 de D. Shostakovich.



Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG.

Atendiendo a la estructura formal que presenta la obra observamos las siguientes tres secciones principales de acuerdo con la *forma sonata*:

Tabla 4. Estructura formal de la obra (Exposición, Desarrollo, Recapitulación).

SECCIÓN	INICIO	FIN
Exposición	Compás 1	Compás 66
Desarrollo	Compás 67	Compás 156
Recapitulación	Compás 157	Compás 261

Fuente: elaboración propia.

y es en base a esta estructura por la que procedemos al análisis en detalle de cada sección principal, así como de cada una de las subsecciones que las conforman.



### **Exposición (c. 1 - c. 66)**

Esta sección se encuentra dividida en las siguientes subsecciones, tal y como se muestra en la tabla 5:

Tabla 5. Subsecciones que forman la Exposición.

SUBSECCIÓN	INICIO	FIN
Tema A	Compás 1	Compás 18
Enlace A-B	Compás 18	Compás 20
Tema B1	Compás 21	Compás 38
Enlace B1-B2	Compás 38	Compás 43
Tema B2	Compás 44	Compás 57
Enlace B2-Coda	Compás 57	Compás 61
Coda	Compás 62	Compás 66

Fuente: Elaboración propia.

### **Tema A (c. 1 - c. 18)**

Esta subsección comienza con la viola sola ejecutando un ostinato durante los cuatro primeros compases. Este ostinato resulta ser muy significativo en la obra ya que es la estructura que marcará el comienzo de cada subsección a lo largo de todo el primer movimiento. Asimismo, se observa de forma implícita un giro de segunda menor en el primer tiempo del antecedente con el primer tiempo del consecuente (Brown, 2009). Este material compositivo resulta ser de carácter temático puesto que tiene una gran incidencia en la obra, como se puede observar en la partitura analizada que se halla en los anexos de este trabajo, en los compases 13-14; 15; 28; 72-73; 83; 86-88; 101-103; 110-111; 116; 121; 125; 129-130; 140-141; 147; 153-162; 169; 173-174; 181-184; 189; 197; 204; 208-209; 222; 245-246; 247; 248; 251-252; 253; 258-259; entre otros.

Especialmente, se destaca el giro de segunda menor en la recapitulación, compás 157, donde el compositor muestra los tres elementos principales en los que se basa el comienzo del movimiento: el ostinato, una melodía de carácter dodecafónico y dicho giro de segunda menor. En la figura 4 se observa el análisis del ostinato, correspondiente a los cuatro primeros compases.

Figura 4. Compases 1-4 del primer movimiento de la Sonata, op. 147, de D. Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

En esta figura se puede observar como el ostinato está constituido por un antecedente y un consecuente. El antecedente está construido mediante intervalos de quinta justa coincidentes con las cuerdas al aire de la viola. El consecuente, sin embargo, comienza con un intervalo de cuarta aumentada provocado por el ascenso en un semitono del do♯ con el que comienza la obra, es decir, el do♯ al aire de la viola progresa hasta su nota vecina reb (Brown, 2009). Además, en este consecuente encontramos un intervalo de séptima menor resultante del desplazamiento de la nota la♯ del primer tiempo del segundo compás hasta dicho do♯ generador del intervalo de séptima menor hallado en el primer tiempo del cuarto compás. Se destacan ambos progresos o desplazamientos interválicos por la relevancia que tienen en el desarrollo de la obra, puesto que, además del ya justificado giro de segunda menor [do♯ - reb - do♯], el desplazamiento de tercera menor [la♯ - do♯] explica el origen del material motivico o temático

que Shostakovich empleó para la sección del desarrollo de este primer movimiento, que tiene su aparición en el compás 71. Se muestra dicha relación en la Figura 5.

Figura 5. Relación entre el desplazamiento  $la^{\sharp} - do^{\sharp}$  y el material del desarrollo.

desplazamiento 3° m

c. 71 arco

Primer tiempo del c. 2 y primer tiempo del c. 4 dan lugar a un desplazamiento de tercera menor que sirve de material temático en el desarrollo.

Ámbito de 4° A que guarda relación con el enlace antecedente-consecuente del comienzo

Acorde formado por terceras menores

Intervalo de 3° m (si - re) donde el bajo se encuentra en una octava inferior

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

En esta figura podemos observar cómo a partir de la relación interválica de tercera menor resultante del desplazamiento  $[la^{\sharp} - do^{\sharp}]$  Shostakovich construye el motivo a utilizar en el desarrollo. Se muestra tanto a nivel horizontal en la viola como en un plano vertical en la mano derecha del piano. A su vez, se destaca también el ámbito de cuarta aumentada bajo el que subyace el acorde de tríada  $[si^{\sharp}-re^{\sharp}-fa^{\sharp}]$  que resulta ser también el intervalo que sirve de unión entre el antecedente y el consecuente en el ostinato inicial.

Este ostinato en *pizzicato* se prolonga en la viola hasta la llegada del compás 10 y durante este transcurso se repite de acuerdo a la estructura  $1 + 1 + \frac{1}{4}$ ; es decir, el ostinato se reproduce de forma completa dos veces seguido del primer compás del antecedente. Durante este proceso, el piano inicia su intervención en el compás cinco con una melodía de carácter dodecafónico, formada por los doce sonidos de la escala (Maurice, 2000).

Este es un recurso frecuente en el último periodo compositivo de Shostakovich que, desde 1967 ha utilizado en algunas de sus obras como los Cuartetos de Cuerda Nos. 12, 13 y 15, la Sonata para violín, las Sinfonías Nos. 14 y 15, entre otras (Roxburgh, 2013). Asimismo, es necesario aclarar que el hecho de utilizar una melodía compuesta por los doce sonidos no hace referencia a que la obra sea serial o dodecafónica (Child, 1993).

Esta melodía evoluciona desde su origen en el compás cinco hasta el compás nueve mayoritariamente por grados conjuntos destacando la progresión cromática por segundas menores que tiene complicitad con los intervalos de cuarta justa que surgen desde las redondas ejecutadas por la mano izquierda del pianista, tal y como se observa en la Figura 6 y Figura 7. Esta proximidad a las sonoridades de cuarta justa también es un recurso al que acude el compositor en sus últimos trabajos, utilizado ya sea desde un punto de vista armónico o melódico (Roxburgh, 2013).

Figura 6. Compases 5-9 de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

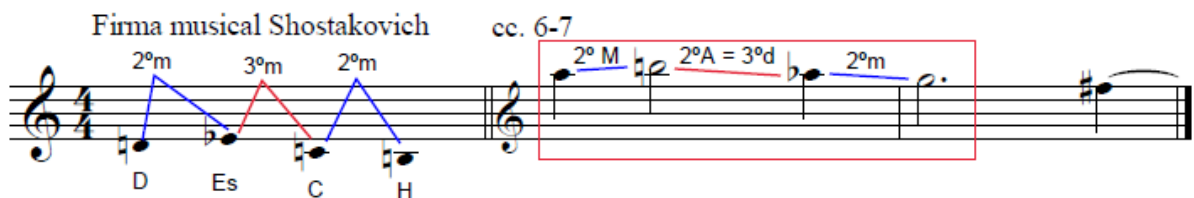
Figura 7. Relación de intervalos de cuarta del quinto al noveno compás en la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.



Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

En estas figuras también se observan las firmas musicales de Bach, correspondiente a las notas [sib-la $\sharp$ -do $\sharp$ -si $\sharp$ ]; y de Shostakovich que, aunque no se muestra de forma explícita con las notas [re $\sharp$ -mi $\flat$ -do $\sharp$ -si $\sharp$ ], se sugiere la presencia de la misma a través de su diseño melódico, como se observa en la Figura 8.

Figura 8. Comparación entre la firma musical de D. Shostakovich y los compases 6-7.



Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Ambos lemas, BACH y DSCH, abordan cuestiones parecidas de identidad, origen y muerte (Schmelz, 2007), y por el hecho de compartir estas similitudes es por lo que otros compositores, como por ejemplo Schnittke en su obra *Prelude In Memoriam Dmitri Shostakovich*, utilizan ambos *mottos* superpuestos (Fitzpatrick, 2016) como se observa en la Figura 9.

Figura 9. Fragmento de la obra “Prelude In Memoriam Dmitri Shostakovich”, de Schnittke.



Fuente: Fitzpatrick, L. (2016). *Apparitions in Alfred Schnittke's Sonata No. 2 (quasi una Sonata)* (Tesis doctoral). University of Washington, Seattle, Estados Unidos.

Sin embargo, la idea musical que propone Schnittke de superponer ambos lemas como homenaje al fallecimiento de Shostakovich de tal forma que el compositor ruso se uniese a Bach eternamente bajo el mismo panteón (Schmelz, 2007), ya fue utilizada por el propio Shostakovich quien lo plasmó en su música, como puede observarse en el presente análisis del tema A de la sonata.

A la llegada del compás 10 se produce un intercambio de roles entre el piano y la viola. Ahora es el piano el que realiza un acompañamiento de carácter percusivo mientras la viola ejecuta la melodía. Este acompañamiento que abarca del compás 10 al compás 14 está constituido por dos elementos:

- el patrón rítmico del ostinato donde se observa el giro de segunda menor implícito como una bordadura superior en los compases 10 y 12;
- un patrón rítmico de cuatro negras que tienen lugar en los compases 11, 13 y 14, en intervalos de cuartas justas, que progresan de uno a otro ascendiendo o transportándose en una distancia de tono, considerándose así un modelo [sib/mib → mib/lab] con dos repeticiones [do♭/fa♯ → fa♯/sib] + [re♯/sol♭ → sol♭/do♯]. Se observa en la Figura 10.

En cambio, la viola realiza una melodía que comienza con una escala pentatónica descendiente la cual nos recuerda armónicamente al hexacordo de do<sup>♮</sup> dórico. El uso de los modos es una característica de unión más hacia la firma musical de Shostakovich (Brown, 2009). Esta escala descendente a su vez guarda una relación directa con el ascenso por tonos del modelo-repetición que realiza el piano, siendo por movimiento contrario respecto a la viola, como se puede observar en la Figura 11.

Una vez ejecutado este hexacordo aparece el giro de segunda menor que sirve de enlace para iniciar la misma melodía dodecafónica que hizo anteriormente el piano con alguna ligera variación. En la Figura 12 se comparan las melodías dodecafónicas ejecutadas por la viola y el piano.

Figura 10. Análisis del compás 10 al compás 14 de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich.

The image shows a musical score for measures 10 to 14 of Shostakovich's Sonata for Viola and Piano, Op. 147. The score is divided into two systems: Viola (top) and Piano (bottom). The Viola part starts with a descending pentatonic scale (D4, C4, B3, A3, G3) marked 'arco'. A red box highlights the first six notes, labeled 'hexacordo do-dórico'. A blue oval highlights a 'giro de segunda menor' (minor second turn) between G3 and F3. The Piano part features a repeating rhythmic pattern in the right hand, labeled 'Patrón rítmico del ostinato' with a green arrow. Various intervals are marked: 4ºA (4th above), 4ºJ (4th below), 6ºM (6th major), and 2ºm (2nd minor). The Viola part also has some interval markings like 2ºm and 4ºJ. The score includes fingerings (1, 2, 4, 5, 3) and a 'D Es C H' marking.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Figura 11. Relación entre la escala pentatónica descendente de la viola y el modelo-repetición ascendente del piano.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Figura 12. Comparación entre las melodías dodecafónicas de la viola y el piano.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Esta subsección termina para la viola en la melodía dodecafónica que ya realizó previamente el piano con las referencias a los lemas ya comentados. Sin embargo, el piano en el compás quince ejecuta en la mano derecha un movimiento melódico formado por grados disjuntos en intervalos de quinta en contraposición al giro de segunda menor que hallamos en la mano izquierda para el mismo compás.

Al final de este compás ambas manos realizan el giro de segunda menor a una distancia interválica de cuarta justa que introduce en el compás dieciséis a una imitación a distancia de



corchea. Detrás de esta imitación se oculta otra de ámbito melódico de tercera menor entre las notas [sib - la<sup>b</sup> - sol<sup>b</sup>] compuesto por el último tiempo del compás quince y el tercer tiempo del compás dieciséis en la mano izquierda del pianista, es decir, omitiendo la escala descendente de corcheas desplazadas; imitación a la cual se responde con una línea melódica de igual ámbito [mi<sup>b</sup> - re<sup>b</sup> - do<sup>b</sup>] compuesta por el último tiempo del compás dieciséis y primer tiempo del compás diecisiete en la mano derecha del piano. Esto resulta ser un claro ejemplo de la maestría contrapuntística de Shostakovich, que podemos ver reflejado en el análisis que se muestra en la Figura 13.

Figura 13. Análisis del compás 15 al compás 17, final de la subsección del Tema A.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

En esta figura también observamos cómo la mano derecha del piano en el compás diecisiete imita a la viola en el compás quince con una ligera mutación en la última negra ampliando a un efecto sincopado que sirve de enlace, junto al material del ostinato de la mano izquierda, para adentrarnos en la siguiente subsección del análisis, el enlace A-B.

### Enlace A-B (c. 18 - c. 20)

Esta subsección comienza para el piano en el compás dieciocho realizando, por un lado, en la mano derecha, una reproducción literal del ostinato del comienzo en una octava superior; y en la mano izquierda, una escala pentatónica descendente que guarda relación con la ejecutada por la viola en el compás 10, partiendo en esta ocasión desde una distancia interválica de segunda menor inferior, es decir, la nota lab. En la Figura 14 se puede observar el grado de similitud entre estas dos escalas pentatónicas.

Figura 14. Comparación entre las escalas pentatónicas de la viola c.10 y el piano c.18

The figure consists of two parts. The top part shows a musical score for Viola and Piano. The Viola part (measures 10-12) features a descending pentatonic scale starting on G4. The Piano part (measures 18-22) features a descending pentatonic scale starting on F4. Red circles highlight the notes G4, F4, E4, D4, and C4 in both parts. The bottom part, titled 'Comparación entre ambas escalas', shows the intervallic structure of these scales. The Viola scale is labeled 'Escala descendente' and has intervals of 2°M, 2°M, 3°m, and 2°M. The Piano scale is labeled 'Escala ascendente' and has intervals of 2°M, 2°M, 2°M, and 3°m. A blue box highlights the starting notes G4 and F4, with a vertical line and the label '2° m' indicating the interval between them.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

En lo que respecta a la viola en este enlace A-B, su intervención podría dividirse en dos grupos. El primero de ellos, con una duración de dos compases y medio, comienza en la segunda mitad del compás diecisiete, produciendo un solapamiento formal, mediante la reiteración de las tres últimas notas de la melodía dodecafónica recién ejecutada con una ligera mutación en el fa $\sharp$  por aumentación. El último tiempo del compás diecinueve correspondiente

a un rell con una figuración rítmica de negras nos enlaza hacia el segundo grupo hallado en el compás veinte. Este nos conducirá directamente con el tema B y se compone de un diseño formado por un salto interválico de quinta justa con el añadido de un segundo diseño formado por cuatro negras en espejo dos a dos las cuales distan en una distancia interválica de segunda menor [lab-sib | si4-la4]. Lo detallado en este párrafo puede observarse en la Figura 15.

Figura 15. Análisis del enlace A-B, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de Shostakovich.

The image displays a musical score with detailed annotations. The top system (measures 15-18) features a viola line and a piano accompaniment. The viola line has a yellow oval around measures 9-11 labeled 'aumentación rítmica' and a purple box around measures 15-18 labeled 'reiteración'. The piano accompaniment has a purple box around measures 15-18 labeled 'imitación de valores rítmicos' and a red box around measures 15-18 labeled 'ostinato'. The bottom system (measures 19-20) features a viola line and a piano accompaniment. The viola line has a purple box around measures 19-20 labeled 'intervalos de quinta' and a red box around measures 19-20 labeled 'espejo'. The piano accompaniment has a red box around measures 19-20 labeled 'cambio de registro' and a purple box around measures 19-20 labeled 'BACH C.5'. The text 'TROCADOR 4:31' is written in purple at the bottom of the page.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

### **Tema B (c. 21 - c. 38)**

Esta subsección se compone de dos frases, la primera de ellas abarca del compás veintiuno al compás veintinueve; y la segunda frase transcurre del compás treinta hasta el compás treinta y ocho.

La primera frase se inicia en la viola en el compás veintiuno con un diseño contrastante a lo que precedía en el tema A, es decir, encontramos ahora por primera vez en el movimiento la figuración de negra con puntillo seguido de una corchea por grado disjunto. Estos elementos forman parte de una estructura 2+1 y, por ello, observamos dos compases que se componen del recién citado motivo con el añadido de otro salto disjunto que enlaza con el tercer compás de la estructura caracterizado por la interválica de segunda mayor y menor.

Esta estructura se repite de nuevo en la viola entre los compases veinticuatro y veintiséis diferenciándose de la primera aparición en que antes la viola reduce la densidad interválica del segundo salto disjunto pasando de un intervalo de sexta menor a uno de cuarta justa y, sin embargo, cuando se repite mantiene las dos veces la misma densidad interválica enfatizando la llegada al sib del compás veinticinco, favoreciendo a su vez el *crescendo* que se indica en la partitura en el compás anterior. En cambio, el piano inicia el tema B un compás después que la viola dado el cambio de registro a octavas que efectúa en el compás veintidós. Mientras la viola ejecuta la primera estructura, el piano reitera el material del consecuente del ostinato que ya venía interpretando en el que observamos la progresión o desplazamiento en un semitono de los primeros tiempos de cada compás, es decir, hay un progreso [reb → re<sup>♯</sup>] y otro progreso [do<sup>♯</sup> → do<sup>♯</sup>].

Para la segunda estructura de la viola, en la mano derecha del pianista se observa en el compás veinticuatro una alusión al material del compás veinte que enlaza mediante la referencia de su firma musical, cercana nuevamente a la de Bach en la viola en el compás veintitrés, con un grupo de cuatro negras que surgen de la relación de segundas mayores y menores hallados en la viola en el compás veintitrés con un diseño contrapuntístico por movimiento contrario. La mano izquierda del pianista realiza un fragmento que pudiera ser de carácter pentatónico dada la proximidad de la escala precedente en el enlace AB pero que, por sus figuraciones rítmicas, nos recuerda a la entrada de la melodía dodecafónica del compás cinco por aumentación y movimiento contrario, a pesar de que ahora el ámbito del fragmento es de tercera mayor en lugar de tercera menor.

A partir del compás veintisiete se inicia un descenso gradual mediante estructuras compuestas por el motivo del giro de segunda menor junto a un salto interválico de cuarta justa en la primera estructura y disminuida en la segunda. Asimismo, es de destacar que la segunda estructura dista de la primera en un intervalo de quinta disminuida, que sonoramente es equivalente a una cuarta aumentada, intervalo con el que el compositor muestra gran afinidad como ya se ha hecho referencia anteriormente.

En el compás treinta se inicia la segunda frase que conforma el tema B y continúa con el descenso gradual en la viola, con estructuras que aluden tanto al giro de segunda menor como a los diseños de cuartas del compás trece por movimiento contrario. La voz del piano reduce su densidad desde el compás veintiséis y, en esta segunda frase emplea la figuración motívica del compás veintiuno en ámbito de segunda menor y cuarta justa, así como esta misma figuración por grados conjuntos en ámbitos de tercera menor y movimiento contrario.

Esta frase finaliza con dos alusiones de carácter imitativo a los compases veinticinco y veintiséis, además de una reiteración que guarda relación con la ya acontecida en los compases diecisiete y dieciocho, que al igual que entonces, sirve de unión para la siguiente subsección, el enlace B1-B2. Junto a dicha reiteración en el compás treinta y siete, hallamos también la firma musical de Shostakovich en el piano con una mutación para la última nota que, desde el  $do^{\sharp}$ , en vez de descender un semitono hacia el  $si^{\sharp}$  se produce una inversión del intervalo ascendiendo al  $reb$  que se cohesiona con el giro de segunda menor. Lo descrito en este apartado se puede observar en la Figura 16 y en la Figura 17.

### **Enlace B1-B2 (c. 38 - c. 43)**

Esta subsección comienza en la viola con el antecedente del ostinato el cual sufre una mutación en la tercera nota volviéndose a repetir el  $do^{\sharp}$  precedente cuando en el ostinato inicial tenía lugar un  $reb$ . Una vez realizado, el compositor repite la cola de esta estructura, concretamente las dos últimas notas, ampliando para su reiteración el intervalo de quinta justa a uno de quinta aumentada que enlaza por cromatismo al compás cuarenta y uno, donde hallamos una nueva estructura que, utilizando los valores rítmicos del ostinato, alude al giro de giro de segunda menor por movimiento contrario.

Nuevamente, Shostakovich vuelve a utilizar la estrategia de la reiteración de los últimos sonidos también para esta estructura, con un carácter fragmentado por los silencios de negra, aportando coherencia y cohesión a través de las conexiones que se generan por medio de la repetición (Coulembier, 2016).

Figura 16. Análisis del Tema B del compás 21 al compás 34, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

The image displays three systems of musical notation for the first movement of Shostakovich's Sonata for Viola and Piano, op. 147, specifically focusing on measures 19 through 34. The notation includes a single treble clef staff (viola) and a grand staff (piano) with treble and bass clefs. The score is heavily annotated with red, blue, green, and orange boxes and lines, highlighting specific musical features and intervals.

- System 1 (Measures 19-23):**
  - Measure 19: Labeled "TEMAS B" in red. A red line connects this system to the next.
  - Interval markings: "intervalos de quinta" (purple box), "espejo" (purple box), "4<sup>ta</sup>J" (green), "6<sup>ma</sup>m" (blue), "4<sup>ta</sup>J" (green), "4<sup>ta</sup>J" (green).
  - Other annotations: "BACH C.5" (purple oval), "motivo principal tema B (negra con puntillo+corchea+blanca)" (red text), "cambio de registro" (red text).
- System 2 (Measures 24-28):**
  - Measure 24: Labeled "TROCADO (c.21)" in purple. Includes "cresc." and "4<sup>ta</sup>J" (green), "6<sup>ma</sup>m" (blue), "4<sup>ta</sup>J" (green), "6<sup>ma</sup>m" (blue), "5<sup>da</sup>" (orange), "f" (orange).
  - Measure 25: Includes "ahude al compás 20" (purple box), "cresc." (purple), "D Es CH" (red text), "espr." (purple), "4<sup>ta</sup>J" (green), "6<sup>ma</sup>m" (blue), "f" (orange).
  - Measure 26: Includes "f" (orange).
- System 3 (Measures 29-34):**
  - Measure 29: Includes "3<sup>ra</sup>m" (orange), "4<sup>ta</sup>J" (green).
  - Measure 30: Includes "4<sup>ta</sup>J" (green).
  - Measure 31: Includes "4<sup>ta</sup>J" (green).
  - Measure 32: Includes "4<sup>ta</sup>J" (green).
  - Measure 33: Includes "4<sup>ta</sup>J" (green).
  - Measure 34: Includes "4<sup>ta</sup>J" (green).

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Figura 17. Análisis del Tema B del compás 35 al compás 38, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

The image shows a musical score for measures 35 to 38 of the first movement of the Sonata for Viola and Piano, Op. 147 by Shostakovich. The score is in 2/4 time and features a key signature of one flat (B-flat major/D minor). The upper staff is for the Viola and the lower staff is for the Piano. The score is annotated with several colored boxes and lines:

- Measure 35:** A pink box labeled "imitación c.26" covers the first two measures. A green box labeled "alude al compás 25" covers the first two measures of the piano part.
- Measure 36:** A red box labeled "reiteración" covers the first two measures. A blue line labeled "6<sup>ta</sup>m" points to the interval between the first and second notes of the piano part.
- Measure 37:** A blue oval highlights the first two notes of the viola part. A pink box labeled "ostinato implícito" covers the last two measures of the viola part. A pink box labeled "pizz." covers the first two measures of the piano part.
- Measure 38:** A blue oval highlights the first two notes of the piano part, with the text "Cabeza motivo: D Es C H" below it. A pink box labeled "motivo segunda menor del ostinato" covers the last two measures of the piano part.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

La intervención del piano para esta subsección comienza en el compás treinta y ocho con el giro de segunda menor utilizando la figuración rítmica protagonista del tema B por acentuación, que se prolonga hasta el compás cuarenta. Después, se acontecen tres compases donde tiene lugar una redonda por compás, con carácter descendente y a distancia de tono, que podrían relacionarse con la alusión a la escala pentatónica del compás dieciocho. Finalmente, la última redonda (lab) conectará en el siguiente compás con el material del ostinato dando comienzo a la siguiente subsección, el tema B2. Se muestra lo descrito en este apartado en la Figura 18.



Figura 18. Análisis del del compás 38 al compás 43, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

35 *p* imitación c. 26 alude al compás 25 reiteración pizz. cola ostinato implícito

6ªm *p*

Cabeza motivo: D Es C H

41 2ªm ostinato implícito cola ampliación interválica

Tema B<sub>2</sub> SILENCIO

ESQUEMA: 2ªm+2ªM+4ªA

Fragmento escala pentatónica (alude al c. 18)

2ªm 2ªM 4ªA

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

### Tema B<sub>2</sub> (c. 44 - c. 57)

La presente subsección tiene como elementos principales:

- el uso de la estructura modelo-repetición, y
- la aparición de dobles cuerdas en la viola con una interválica de sextas mayores que progresan hacia una cuarta justa y sexta menor para su enlace con la siguiente subsección.

El tema B2 comienza con la viola en silencio en el compás cuarenta y cuatro donde el piano en su mano izquierda continúa la reiteración de la viola del compás cuarenta y tres con los valores rítmicos que aluden al ostinato. En cambio, la mano derecha del piano tiene su entrada en el segundo tiempo de este mismo compás donde ejecuta un esquema de 2°m + 2°M + 4°A que servirá de modelo para las siguientes repeticiones. Se observa este comienzo de subsección en la Figura 19.

Figura 19. Análisis del comienzo del tema B2, compases 44-45, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

The image shows a musical score for the beginning of Tema B2, measures 44-45. It consists of three staves: Viola (top), Piano Right Hand (middle), and Piano Left Hand (bottom). A red vertical bar marks the start of the section. The Viola staff is labeled 'Tema B2' and has a red box labeled 'SILENCIO' over measures 44-45. The Piano Right Hand staff has a red box labeled 'ESQUEMA: 2°m+2°M+4°A' with arrows pointing to the first three notes (D4, E4, F4). The Piano Left Hand staff has a yellow box labeled '(18)' at the beginning of measure 44.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

En esta figura se muestra un modelo compuesto por dos intervalos de segunda con uno de cuarta que se repetirá tres veces con una variación para la última repetición donde se amplía el intervalo de cuarta a uno de sexta menor, como se aprecia en la Figura 20.

Una vez realizadas las repeticiones, la viola ejecuta un grupo de cuatro negras en ámbito de cuarta justa que alude al compás treinta y tres de la viola para después volver a comenzar otro juego de repeticiones donde se amplían los intervalos de segunda a unos de tercera. A

diferencia de la vez anterior, ahora solo se producen dos repeticiones que nuevamente se enlazan a otro juego de cuatro negras que continúan la interválica de cuarta justa del compás cuarenta y nueve, es decir, el intervalo [do# - sol#] se amplía una cuarta justa descendente más [sol# - re#] para el compás cincuenta y dos.

Figura 20. Análisis de la viola en los compases 46-48, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.



Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Mientras tiene lugar la intervención de la viola en el compás cuarenta y seis, el piano ejecuta un fragmento de la escala octofónica a octavas [do# - re# - mi# - fa#]. Asimismo, las repeticiones de la viola también tienen su desarrollo en torno a la escala octofónica, pero en una transposición diferente [mi# - fa# - sol# - la# - sib - do# - reb (do#)]. En la Figura 21 se puede observar lo recién descrito.

Figura 21. Análisis de los compases 46-50, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

The image displays a musical score for measures 46-50. The top staff is the viola part, and the bottom two staves are the piano accompaniment. The viola part is annotated with several intervallic structures:  $2^{\circ}M+2^{\circ}m+4^{\circ}J$  arco (measures 46-47),  $2^{\circ}m+2^{\circ}M+4^{\circ}J$  (measure 48),  $2^{\circ}M+2^{\circ}m+6^{\circ}m$  en espejo (measure 49),  $4^{\circ}J$  (measure 50), and  $3^{\circ}m+3^{\circ}M+4^{\circ}J$  (measure 51). The piano part is annotated with 'FRAGMENTO ESCALA OCTOFÓNICA' (measures 46-47) and 'variación ritmo bajo motivo b1' (measures 48-51). The score is marked with a piano (*p*) dynamic.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

En el compás cincuenta la viola inicia el segundo juego de repeticiones donde se observa una ampliación del intervalo de segunda a uno de tercera encontrando, por tanto, la estructura  $3^{\circ}m + 3^{\circ}M + 4^{\circ}J$  y que se repetirá tan solo una vez más enlazando nuevamente al juego de negras en ámbito de cuarta. Durante este fragmento el piano refuerza la interválica de tercera menor por movimiento directo.

En el siguiente compás, al igual que sucedía en el compás cuarenta y cuatro, el piano continúa con el juego de negras en ámbito de cuarta justa, pero por movimiento contrario para iniciar en la mano izquierda un modelo-repetición compuesto por segundas mayores y menores que se repetirá tres veces hasta la llegada a la siguiente subsección.

Mientras tanto, la mano derecha del piano ejecuta un giro melódico de carácter cromático con un ámbito de segunda mayor que se reitera ampliándose a uno de tercera menor, de igual forma que sucedía en los modelo-repetición del comienzo del tema B2. La viola, sin embargo, muestra la aparición de las dobles cuerdas por primera vez en el movimiento, con intervalos de sexta mayor. Asimismo, se observa en el compás cincuenta y cuatro en

aumentación el uso de la figuración rítmica que caracteriza al tema B1, seguido de un desplazamiento cromático que imita al mismo realizado por el piano un compás antes, tal y como se muestra en la Figura 22.

Figura 22. Análisis de los compases 51-55, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

En el compás cincuenta y seis se hace referencia tanto en la viola como en la mano derecha del piano a la figuración rítmica del tema B1 por aumentación mientras la mano izquierda ejecuta la última repetición de la estructura  $[2^{\circ}M + 2^{\circ}m + 2^{\circ}M + 2^{\circ}m]$ , repeticiones las cuales en su conjunto aluden a la figuración rítmica del ostinato. Las dobles cuerdas de la viola reducen su interválica progresando a un intervalo de cuarta justa seguido de uno de sexta menor. Como se observa en la Figura 23, esta subsección finaliza en el primer tiempo del compás cincuenta y siete donde la viola desarrollará parte del material del ostinato introduciendo la siguiente subsección.

Figura 23. Análisis de los compases 56-57, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

### Enlace B2- Coda (c. 57 - c. 61)

Con una extensión de cinco compases las voces de ambos instrumentos avanzan hacia la pausa dramática del compás sesenta y dos. Primero se extingue la mano derecha del piano con un intervalo de sexta mayor, quedando la viola y la mano izquierda del pianista. La viola realiza un antecedente-consecuente separado por un compás de enlace formado por un juego de cuatro negras que alterna intervalos de segunda menor y mayor.

Ambos, antecedente y consecuente, utilizan las figuraciones rítmicas del ostinato diferenciándose en el ámbito, es decir, el antecedente mantiene el carácter disjunto de los desplazamientos, pero en intervalos de cuarta justa, no de quinta justa como sucede en el ostinato inicial; y el consecuente aún manteniendo la figuración rítmica se mueve por grados conjuntos aludiendo al giro de segunda menor de forma reiterada.

La mano izquierda del piano, en ámbito de cuarta disminuida, continúa una disminución interválica que comienza en el compás cincuenta y seis, donde la viola, teniendo su desarrollo en un ámbito de cuarta justa seguido de sexta menor, progresa hacia intervalos de cuarta justa

mientras el piano inicia un descenso en valores aumentados en ámbito de cuarta disminuida progresando a su vez la viola hacia el consecuente el cual se haya compuesto por un giro de segunda menor y dos negras en ámbito de tercera menor.

Por lo tanto, como se muestra en la Figura 24, hallamos una reducción interválica que desemboca en una pausa dramática, como si de un *diminuendo* de densidad interválica se tratara, recurso utilizado por Shostakovich en sus últimos trabajos para conseguir alcanzar una sensación de unidad a través de las asociaciones de diferentes estructuras interválicas desde un plano tanto armónico como melódico (Child, 1993).

Figura 24. Análisis de los compases 57-61, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

The image shows a musical score with three staves. The top staff is for the Viola, and the bottom two staves are for the Piano. The score is annotated with various musical analysis boxes and labels. A green box labeled '4ªJ' is at the start of the Viola line. Blue boxes labeled '6ªm' are under the first two measures of the Viola. A purple box labeled 'material ostinato' covers measures 3-4 of the Viola. Red boxes labeled '2ªm' are under the last two measures of the Viola. A purple box labeled 'Esquema rítmico del ostinato (reiteración)' is under the last two measures of the Viola. A pink oval labeled 'aumentación motivo b1' is under the first measure of the Piano. A cyan box labeled '6ªM' is under the first measure of the Piano. A green box labeled 'ámbito cuarta disminuida' is under the first two measures of the Piano. A pink box labeled '2ªM+2ªm+2ªM+2ªm' is under the first two measures of the Piano.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

### Coda (c. 62 - c. 66)

Tras el silencio acontecido en la primera parte del compás sesenta y dos, la viola no interviene hasta su entrada en la sección del desarrollo. Mientras tanto, el piano con carácter anacrúsico en ambas manos ejecuta dos diseños melódicos. Por un lado, la mano izquierda ejecuta dos giros melódicos, ambos con un ámbito de tercera menor; por otro lado, la mano derecha primero realiza un giro melódico por terceras menores con carácter descendente y por

movimiento contrario al bajo para después, mantener el ámbito de tercera menor con el giro de segunda menor agregado. El análisis de lo recién descrito se muestra en la Figura 25.

Figura 25. Análisis de los compases 62-66, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

### *Desarrollo (c. 67 - c. 156)*

Para llevar a cabo el estudio y análisis de esta sección procedemos a su división en tres segmentos delimitados de acuerdo a la siguiente tabla:

Tabla 6. Esquema formal de la sección del desarrollo.

SEGMENTO	INICIO	FIN
Segmento 1	Compás 67	Compás 88
Segmento 2	Compás 89	Compás 119
Segmento 3	Compás 120	Compás 156

Fuente: elaboración propia.



## Segmento 1 (c. 67 - c. 88)

Este primer segmento comienza con el ostinato en la viola de forma fragmentada. Durante las cesuras de la viola interviene el piano en octavas, imitando con la articulación el *pizzicato* de la viola, hasta la llegada del compás setenta y uno donde la viola introduce un elemento motivico nuevo, el tresillo, sobre un contexto armónico de tritono, como se puede observar en la Figura 26.

Figura 26. Análisis de los compases 67-71, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

The image shows a musical score for measures 62-71 of Shostakovich's Sonata for Viola and Piano, Op. 147. The score is annotated with various musical terms and structural markers. A vertical red line at measure 71 is labeled "DESARROLLO". The analysis includes terms like "SILENCIO" (measures 62-67), "cesura" (caesura), "3°m horizontal y verticalmente", "3°m + 2°m ostinato", "3°m melódico en octavas", "pizz.", "cabeza ostinato", "1/4 p", "4°A", "p IMPORTANTE TRITONO", "arco", "elemento motivico nuevo tresillo", "tritonos si-fa", "f", "6°m", "4°J", "3°d", and "3-3".

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

En esta figura se muestra también el progreso descendente de la densidad interválica de los fragmentos del ostinato de la viola en verticalidad con el piano que sugiere un *decrecendo* que se interrumpe con un *súbito forte* en el compás setenta y uno.

Desde este compás hasta el compás setenta y seis, la viola y el piano jugarán dentro del contexto armónico de tritono [si<sup>b</sup> - fa<sup>#</sup>] mientras que contrapuntísticamente desarrollarán elementos que ya han estado presente en la obra, como el giro de segunda menor y el uso de la aumentación, y otros de carácter novedoso como es el caso de la figuración de tresillo. Se muestra el análisis de este fragmento en la Figura 27.

Figura 27. Análisis de los compases 72-76, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Tras el silencio del piano en el compás setenta y seis, de carácter estructural, se continúa en el siguiente compás con la progresión armónica basada en la interválica de tritono hallada en el piano entre las notas [la<sup>b</sup> - mi<sup>b</sup>]. La viola, sin embargo, mantiene la armonía precedente favoreciendo la cohesión del solapamiento a través del giro de segunda menor. En el compás setenta y ocho se vuelve a avanzar en la progresión armónica encontrándose ahora el tritono

entre las notas [fa# - do $\flat$ ] reforzado por la viola, quien ejecuta una melodía basada en este contexto armónico.

Nuevamente, hacia el compás ochenta y uno, la progresión armónica avanza hacia el tritono formado por las notas [mi $\flat$  - si $\flat$ ], contexto en el que la viola primero ejecutará por grado disjunto y con la figuración rítmica del tresillo la línea melódica para después repetir este mismo diseño rítmico, pero por grados conjuntos. El análisis de este fragmento se muestra en la Figura 28.

Figura 28. Análisis de los compases 77-81, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

The image shows a musical score for measures 77-81. The top staff is the viola part, and the bottom staff is the piano part. The viola part has a melodic line with a triplet rhythm. The piano part has a harmonic accompaniment. Annotations include: 'armonia c 74' (orange box), 'giro 2º menor' (blue boxes), and 'p' (piano dynamic). Arrows connect the annotations to the corresponding notes in the score.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Toda esta progresión por los diferentes contextos de tritono nos conduce hacia los compases ochenta y dos y ochenta y tres, donde se aúnan las armonías presentadas en un conglomerado armónico que desemboca en la llegada al *forte* en el compás ochenta y cuatro. En este compás la viola realiza por primera vez un gesto melódico que consiste en el salto hacia el armónico natural de la primera cuerda de la viola, precedido por el giro de segunda menor, mientras que el piano ejecuta elementos que ya aparecieron anteriormente como la figuración

de tresillo o el desplazamiento en ámbito de segunda menor. En la Figura 29 se puede observar lo recién descrito.

Figura 29. Análisis de los compases 82-85, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Este primer segmento del desarrollo termina en el piano con el giro de segunda menor construido en torno a la nota sol<sup>4</sup> mientras la viola efectúa acordes. En estos, como se puede observar en la Figura 30, se distingue una nota pedal que resulta ser la misma que emplea el piano para el recién citado giro de segunda menor (sol<sup>4</sup>) junto a una progresión interválica [sexta menor → quinta disminuida → tercera menor] que ve reducida su densidad conforme se aproxima el final del segmento.

Figura 30. Análisis de los compases 86-88, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

The image shows a musical score for measures 86-88. The top staff is for the viola, and the bottom two staves are for the piano. A green box highlights the first staff, with the annotation "Pedal + 6°m - 5°d - 5°d - 3°m - 3°m" written below it. A blue box highlights a section of the piano accompaniment, with the annotation "giro 2°menor" written below it. A red bracket labeled "car" spans the end of the first staff.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

### Segmento 2 (c. 89 - c. 119)

En este segmento encontramos una deceleración rítmica causada por la aparición del ritmo de tresillo que en vez de estar formado por tres corcheas se muestra ahora con la estructura rítmica de negra más corchea. Para el estudio y análisis de este segundo segmento lo dividiremos en tres subsegmentos de la siguiente forma:

Tabla 7. Esquema formal del segundo segmento del desarrollo.

SUB-SEGMENTO	INICIO	FIN
Subsegmento 1	Compás 89	Compás 96
Subsegmento 2	Compás 97	Compás 105
Subsegmento 3	Compás 106	Compás 119

Fuente: elaboración propia.

### Subsegmento 1 (c. 89 - c. 96)

Enlazado por el giro de segunda menor ejecutado por el piano a finales del compás ochenta y ocho nos adentramos en el primer subsegmento del segmento dos del desarrollo en el que encontramos como elemento principal el tresillo de negra más corchea derivado del tresillo original del compás setenta y uno que está formado por tres corcheas provocando una sensación de deceleración rítmica, como se puede observar en la Figura 31.

Figura 31. Análisis de los compases 89-90, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

En este subsegmento hallamos en la viola el uso de diversos modelo-repetición que se encuentran a su vez imitados en aumentación por la mano izquierda del piano mientras la mano derecha realiza una progresión de acordes cuyas interválicas surgen de las del ostinato inicial con una mutación a través de la cual se muestra ahora un intervalo de segunda aumentada cuando en el ostinato inicial se observa el de segunda menor en el desplazamiento do $\flat$ -reb-do $\flat$ .

En la Figura 32 se muestra el análisis de este fragmento.

Figura 32. Análisis de los compases 91-94, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Este subsegmento finaliza con una imitación en cascada iniciada por la viola que acto seguido es imitada por la mano derecha del piano y termina en la voz de la mano izquierda la cual hace la imitación en figuración de tres corcheas fuera del contexto de tresillo en contraste a como se venía realizando, lo que provoca una ligera desaceleración rítmica, como se observa en la Figura 33.

Figura 33. Análisis de los compases 95-96, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

### *Subsegmento 2 (c. 97 - c. 105)*

Este subsegmento continúa, como se muestra en la Figura 34, con la figuración rítmica característica del segmento precedente con un carácter ascendente en ámbito de séptima menor el cual tiene su origen en el ostinato inicial.

Figura 34. Análisis de los compases 97-98, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Entre los elementos más destacables de este subsegmento observamos el uso del intervalo de séptima menor junto a los intervalos de sexta mayor y la presencia del giro de segunda menor. Asimismo, hallamos un gesto que apareció en el segmento anterior consistente en la búsqueda del armónico natural el cual ahora aparece con el añadido del glisando. Hacia la segunda mitad de este subsegmento el piano adquiere una textura de octavas que desarrolla el giro de segunda menor en contraposición al giro melódico que ejecuta la viola en ámbito de séptima menor. Podemos observar lo recién descrito en la Figura 35.



Figura 35. Análisis de los compases 99-103, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Para finalizar este subsegmento, la viola reduce su densidad interválica desde el intervalo de cuarta justa hasta uno de tercera mayor [4º justa → 5º disminuida → 4º disminuida → 3º mayor] mientras que el piano, haciendo uso de los materiales motivicos del desarrollo, a octavas, también reduce su ámbito [6º menor → 4º aumentada]. Tras un silencio de carácter estructural, se da comienzo al siguiente subsegmento en el piano con un intervalo de cuarta justa en la mano derecha que se complementa con su inversión de quinta justa a una distancia de octava mientras la viola realiza una variación rítmica sobre el giro melódico de segunda menor. Esta descripción se muestra en la Figura 36.

Figura 36. Análisis de los compases 104-106, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

The image displays a musical score for measures 104, 105, and 106. The score is annotated with various interval and ambitus labels. In measure 104, the viola part has intervals labeled 4°J (green), 5°d (red), 4°d (green), and 3°M (purple). In measure 105, the piano part has a 'Giro segunda menor' (blue) and 'Ambito de sexta menor' (cyan), while the viola part has 'Ambito de cuarta aumentada' (red). In measure 106, the piano part has intervals 4°J (green) and 4°J (green), and the viola part has intervals 5°J (orange) and 5°J (orange).

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

### ***Subsegmento 3 (c. 106 - c. 119)***

Este subsegmento comienza haciendo referencia a los principales elementos hallados en el ostinato inicial, como son el giro de segunda menor y las interválicas de cuarta y quinta justa. Después, en el compás ciento ocho, se observa el inicio de un intercambio de roles donde el piano, en ámbito de cuarta aumentada, realiza un diseño melódico en octavas bastante similar al de la viola al comienzo del desarrollo en el compás setenta y uno, que es seguido por una respuesta acórdica en *staccato* por parte de la viola tal y como hacía el piano para el mismo compás citado. En la Figura 37 se observa el análisis de este fragmento.

Figura 37. Análisis de los compases 105-108, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

The image displays a musical score for measures 105-108, divided into three systems. The first system (measures 105-106) shows a viola line with intervals 4°d and 3°M, and a piano line with a 'Giro segunda menor' (blue box) and 'sextas mayores y menores superpuestas' (cyan box). The second system (measures 107-108) shows a viola line with a 'Giro segunda menor' (blue box) and a piano line with 'Ambito de cuarta aumentada' (red box) and 'MATERIAL DEL DESARROLLO C.71' (red text). The piano line also features intervals 4°J, 5°J, and 4°J.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

La dinámica de intercambio de roles se continúa hasta el compás ciento doce donde se mantienen las mismas interválicas en la viola y ámbito en el piano a excepción del compás ciento once donde se aumenta el ámbito alcanzando uno de novena mayor, como se observa en la Figura 38.

En el compás ciento catorce hallamos en la parte de la viola diversos modelos-repetición en los que se observa el giro de segunda menor mientras que el piano desarrolla el material del compás setenta y uno que venía realizando, siendo ahora en aumentación y por movimiento contrario. Esta idea musical del presente subsegmento se conecta con la anterior a través del compás ciento trece el cual sirve de enlace mediante la reducción de la interválica de sus ámbitos, como se muestra en la Figura 39.

Figura 38. Análisis de los compases 109-112, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Figura 39. Análisis de los compases 113-117, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Para concluir este subsegmento, como se puede observar en la Figura 40, el compositor hace uso de una contraposición contrapuntística en la que con carácter descendente se nos muestra a la viola y a la mano derecha del piano haciendo uso de la reiteración mientras la mano izquierda asciende continuando la progresión cromática iniciada en el compás ciento dieciséis.

Figura 40. Análisis de los compases 118-119, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

### Segmento 3 (c. 120 - c. 156)

Este segmento está caracterizado por la aceleración rítmica que se produce mediante la aparición de semicorcheas en el piano. En estas se combinan las interválicas de segunda menor y tritono. La viola comienza el segmento efectuando el material motivico del compás setenta y uno por aumentación con una mutación en el  $do^{\flat}$  que progresa a  $do^{\sharp}$ , tal y como se observa en la Figura 41.

En los siguientes dos compases, la viola cita por aumentación el material del compás setenta y dos mientras que las semicorcheas del piano amplían su interválica a sextas menores conduciéndonos hacia el compás ciento veinticuatro donde el piano resuelve este dinamismo de semicorcheas por medio de unos arpeggios descendentes a octavas con la presencia del giro de segunda menor. Lo descrito se muestra en la Figura 42.

Figura 41. Análisis de los compases 120-121, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Figura 42. Análisis de los compases 122-124, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

En el siguiente sistema podemos observar dos texturas que iniciarán la disolución del dinamismo creado por la aceleración rítmica. Por un lado, la viola ofrece una textura polifónica a través de sus dobles cuerdas en intervalos mayoritariamente de sexta mayor y séptima mayor con la presencia del giro de segunda menor. Por otro lado, el piano, en el compás ciento veintiséis, realiza una textura homofónica a octavas en un ámbito de séptima mayor el cual

progresa a un ámbito de sexta mayor hacia el compás ciento veintisiete, como se muestra en la Figura 43.

Figura 43. Análisis de los compases 125-127, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

La disolución de este dinamismo se hace más evidente a la llegada del compás ciento veintiocho, donde la viola mantiene la textura de dobles cuerdas en interválica de sexta que se mueven melódicamente por segundas menores y aumentadas. La mano derecha del piano mantiene también la figuración de semicorcheas con giros melódicos de segunda menor y cuarta justa. Sin embargo, la mano izquierda progresa en intervalos de cuarta justa a octavas con una figuración de blanca con puntillo que empieza a frenar el dinamismo rítmico precedente, como se observa en la Figura 44.

Figura 44. Análisis de los compases 128-130, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Para los siguientes tres sistemas, encontramos un diálogo establecido entre la viola y el piano. Más concretamente, entre los compases ciento treinta y uno y ciento treinta y cuatro, la viola adquiere un papel protagonista puesto que a nivel motivico cita por movimiento contrario el ya acontecido motivo al comienzo del desarrollo, mientras que el piano responde a la viola con un juego de semicorcheas de carácter fragmentado por los silencios a modo de cesuras en ámbitos de segunda menor y cuarta justa.

En los compases ciento treinta y cinco y ciento treinta y seis se produce un intercambio de roles donde la viola acompaña con acordes de negra en pizzicato al piano. En estos acordes observamos las interválicas predominantes de sexta mayor y menor y quinta justa que contrastan con las semicorcheas de la mano derecha que se mueven en ámbitos de segunda menor con intercalados de semicorcheas en ámbito de cuarta y quinta justa. Acto seguido, cada instrumento vuelve al rol que tenía al comienzo del fragmento, es decir, a partir del compás ciento treinta y siete la viola regresa al motivo por movimiento contrario del desarrollo y, el piano, con una mayor presencia de la cesura ocasionada por los silencios de negra, presenta las



semicorcheas en respuesta a la viola en ámbitos de segunda menor y cuarta justa. El análisis de lo recién descrito se muestra en la Figura 45.

Figura 45. Análisis de los compases 131-139, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

The image shows a musical score for measures 131-139. Measure 131 has two red boxes: one labeled 'ALUDE C.71-72 : MOV.CONTRARIO' and another labeled 'ALUDE C.73 : MUTACION'. Measure 134 has a red box labeled 'REITERACION' and several colored circles (blue, orange, purple) around notes with labels like '6°m', '5°J', '6°M', '9°m', and '2°M'. Measure 137 has a red box labeled 'ALUDE C.71-73' and a blue box labeled '2°m dim.'. The score includes piano and viola staves with various musical notations like triplets, pizzicato, and arco.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Esta idea se repetirá en los dos compases siguientes con la presencia del giro de segunda menor por aumentación en la viola. En el compás ciento cuarenta y dos la viola continuará la

idea musical de semicorcheas planteada por el piano quedando este en silencio hasta el compás ciento cuarenta y cuatro donde se produce de nuevo un intercambio de roles siendo el piano quien continúa las semicorcheas de la viola quedando ésta en silencio. En la Figura 46 se muestra el análisis de este fragmento.

Figura 46. Análisis de los compases 140-147, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

En el compás ciento cuarenta y ocho la viola realizará su última intervención en la sección del desarrollo, con un material que ya planteó recientemente en el compás ciento treinta y nueve con la diferencia de que ahora plantea el giro melódico a una distancia de tercera menor, guardando una estrecha relación con las tres blancas con puntillo que planteaba el piano compases antes. Mientras tanto, el piano realizará un ostinato sobre el intervalo de cuarta justa

en la mano derecha mientras que la mano izquierda inicia el giro de segunda menor. Asimismo, observamos en el piano una deceleración rítmica que progresará hasta el final de esta sección.

Para concluir con el desarrollo, el piano realizará a modo de enlace con la recapitulación un pasaje de carácter anacrúsico que genera un efecto sincopado hacia el compás ciento cincuenta y dos provocando un diálogo entre ambas manos en el piano.

En este enlace se destaca la presencia del giro de segunda menor y la melodía en ámbito de tercera menor que se genera en la línea melódica más aguda de la mano derecha del piano. La viola permanece en silencio y es el piano quien, a diferencia de como sucedió en la exposición, introduce la última gran sección del movimiento con el ostinato, como se muestra en la Figura 47.

### ***Recapitulación (c. 157 - c. 261)***

En esta última sección, al igual que sucede en muchos de sus últimos cuartetos de cuerda, se hace referencia a la recapitulación como una condensación de elementos temáticos con dinámicas suaves que terminan en un *morendo* final (Ellis, 2019). De esta forma, comenzamos la sección en el compás ciento cincuenta y siete encontrando en la mano derecha del piano el ostinato inicial en una quinta superior mientras la mano izquierda realiza el giro de segunda menor en aumentación.

Cuando el piano ha concluido la primera repetición del ostinato, en el compás ciento sesenta y uno entra la viola en una dinámica de piano, con indicaciones de trémolo y *sul ponticello*, ejecutando la melodía dodecafónica del tema A. Una vez finaliza esta, acomete con el material temático del tema B mientras que el piano, basado en el patrón rítmico del ostinato, realiza progresiones de cuartas justas.

Figura 47. Análisis de los compases 148-157, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Este planteamiento de materiales cesa cuando el piano ejecuta la porción final del ostinato tres veces de forma reiterativa. Entonces, es ahora la viola quien continúa las progresiones basadas en la rítmica del ostinato, pero en una interválica de quinta justa, intervalo que resulta ser inversión de la interválica de cuarta justa mencionada anteriormente. Asimismo, hallamos también la presencia del giro de segunda menor en los compases ciento setenta y uno y ciento setenta y dos, como se muestra en la Figura 48.

Figura 48. Análisis de los compases 158-172, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

The image displays a musical score analysis for measures 158-172 of Shostakovich's Sonata for Viola and Piano, Op. 147. The score is divided into three systems, each with a piano part and a viola part. The first system (measures 158-162) features a piano part with a tremolo and a viola part with a melodic line. The second system (measures 163-167) includes annotations for ambitos (3rd M, 3rd A) and material B. The third system (measures 168-172) includes annotations for the final part of the ostinato and the beginning of the next section.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

A continuación, desde el compás ciento setenta y tres hasta la llegada al compás ciento setenta y ocho, la viola mantiene una línea melódica basada en el ámbito de cuarta justa, en cambio, el piano destaca por un *decrescendo* interválico en el que, comenzando en una interválica de sexta mayor se desplaza hasta un intervalo de segunda mayor pasando progresiva

y respectivamente por los intervalos de quinta justa, cuarta justa y tercera menor, como se observa en la Figura 49.

Figura 49. Análisis de los compases 173-177, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

El compás ciento setenta y ocho conecta a través del giro de segunda menor con el siguiente donde la viola, cita nuevamente el gesto musical de carácter ascendente para buscar el armónico que ya tuvo lugar en el compás ochenta y cuatro. A diferencia de la primera vez, ahora el compositor añade ornamentaciones sobre el giro añadido de segunda menor. Mientras tanto, el piano ejecuta el material temático del desarrollo de los compases setenta y uno y setenta y dos.

Mediante un compás de silencio, de carácter estructural, el piano cita los compases setenta y tres y setenta y cuatro pertenecientes al desarrollo llegando así a un nuevo intercambio de roles en el compás ciento ochenta y seis, siendo el piano quien mantiene un  $la^4$  a octavas, es decir, la misma nota armónica que había en la viola unos compases antes y que ahora se encuentra ejecutando el material temático del desarrollo. Asimismo, en el compás ciento ochenta y nueve se podría identificar el comienzo de una nueva subsección dentro de la

recapitulación debido no solo al silencio de carácter estructural que aparece para ambos instrumentos, sino también por el cambio de textura que se inicia recordando al tercer segmento del desarrollo. Lo descrito se observa en la Figura 50.

Figura 50. Análisis de los compases 178-189, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

En el siguiente sistema, mientras el piano sigue recordando el final de la sección del desarrollo, la viola vuelve a citar el gesto musical del compás ochenta y cuatro, pero a diferencia de la vez anterior, el salto de séptima mayor que se planteaba a nivel melódico lo encontramos ahora como una apertura interválica desde una interválica de cuarta justa hacia una de séptima mayor a través de las dobles cuerdas. Una vez finalizado este inciso, el compositor vuelve a reiterar el diálogo entre la viola y el piano que, como se planteó en el tercer segmento del desarrollo, tiene su origen en el compás setenta y ocho. El análisis de lo recién descrito se muestra en la Figura 51.

Figura 51. Análisis de los compases 190-192, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

En el compás ciento noventa y tres observamos como Shostakovich sigue utilizando materiales que ya ha planteado en este movimiento, como el hecho de que el piano realice giros melódicos en ámbito de cuarta justa mientras la viola ejecuta el motivo ya planteado en los compases noventa y siete y noventa y ocho con la particularidad de que ahora se halla transportado un semitono ascendentemente con el añadido de una pequeña mutación al final para incorporar el giro de segunda menor, otorgando sentido y unidad a la obra. En la Figura 52 se muestra el análisis de este fragmento.



Figura 52. Análisis de los compases 193-195, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Una vez llegados a este punto, veremos cómo el compositor prepara una dilución que nos conducirá a la *cadenza* que realiza la viola a *solo*. Para ello, se irán estrechando los ámbitos de los giros melódicos de semicorcheas que realiza el piano hasta que, mediante el uso del hoquetus o silencios estructurales, se irá frenando el ritmo armónico quedando la viola sola hacia el compás doscientos quince que, como hace referencia Ellis (2019, p. 301), después del clímax que se aconteció en el desarrollo, poco a poco se va desintegrando para llegar casi a la nada, con momentos de silencios intercalados en el discurso musical.

En el sistema anterior se mostraba al piano realizando unos giros de semicorcheas en ámbito de cuarta justa. Por tanto, en el sistema que ahora se inicia observamos una predominancia de la interválica de tercera menor en el piano que, a su vez, se encuentra reforzado por la viola realizando un giro melódico en dicho intervalo mientras cita el compás ochenta y cuatro.

Después, se muestra una contraposición de ideas musicales en la que encontramos, por un lado, la viola y la mano derecha del piano que plantean un *decrescendo* interválico en los

compases ciento noventa y ocho y ciento noventa y nueve progresando desde un intervalo de sexta mayor a uno de cuarta justa para que, mientras el piano mantiene el ámbito de tercera menor, la viola realice en tres acordes otro *decrecendo* interválico, siendo ahora del intervalo de sexta mayor hasta uno de segunda menor, proceso en el que progresa a través de la quinta justa.

La mano izquierda del piano realizará un *crescendo* interválico desde el ámbito de cuarta justa hasta uno de cuarta aumentada produciendo a su vez una deceleración rítmica. Mientras esto sucede, en los compases doscientos y doscientos uno, la mano derecha del pianista realiza un ámbito de segunda menor complementado por la viola que cita la idea musical del compás ciento noventa. El análisis de lo recién descrito se muestra en la Figura 53.

Figura 53. Análisis de los compases 196-201, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

En el compás doscientos dos, encontramos nuevamente un diálogo entre la viola y el piano donde la viola sugiere un *decrescendo* a través de un esquema interválico de segundas menores con el añadido de la sexta mayor que progresa a otro esquema formado por intervalos de terceras menores con el añadido de la séptima menor para iniciar ahora un *crescendo* a través de un esquema formado por un intervalo de sexta mayor con el añadido de un giro melódico ascendente con ámbito de quinta justa que enlaza con la siguiente idea musical en ámbito de séptima que es mayor desde un punto de vista vertical y menor desde uno melódico horizontal. Mientras tanto, el piano se mantiene citando los compases setenta y siete y setenta y ocho pertenecientes al desarrollo hasta el compás doscientos cuatro donde, tras efectuar las semicorcheas citando el giro de segunda menor, permanecerá en silencio dejando la viola sola durante dos compases, como se observa en la Figura 54.

Figura 54. Análisis de los compases 202-205, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

The figure displays a musical score for measures 202-205. The top staff is the viola part, and the bottom two staves are the piano part. The viola part begins with a triplet of eighth notes (G4, A4, B4) in measure 202, followed by a descending line (A4, G4, F4, E4) in measure 203, and then a series of triplets (F4, G4, A4) in measures 204 and 205. The piano part consists of eighth-note patterns in the left hand: a descending line (G3, F3, E3, D3) in measure 202, a descending line (C3, B2, A2, G2) in measure 203, and a descending line (F2, E2, D2, C2) in measure 204. The right hand of the piano is silent throughout. Annotations include: 'Material C.78: 3<sup>rd</sup> (2<sup>m</sup>+2<sup>m</sup>) + 6<sup>M</sup>' for the first interval in the viola; 'Material C.78: 5<sup>th</sup>J (3<sup>m</sup>M+3<sup>m</sup>) + 7<sup>m</sup>' for the second interval; 'Giro de 2<sup>m</sup>' for the interval in measure 203; '6<sup>M</sup>' and '5<sup>th</sup>J' for intervals in measure 204; '7<sup>m</sup>' for an interval in measure 205; '4<sup>th</sup>J' and 'Ámbito de 7<sup>m</sup>' for the final interval and range; and 'Material obtenido del C.77-78: sustitución silencio de negra por semicorcheas' for the piano part.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

En los dos siguientes sistemas hallamos un esquema modelo-repetición en la viola mientras el piano continúa con el juego de semicorcheas que ya planteaba anteriormente. El modelo que ejecuta la viola en triples cuerdas está construido siguiendo el siguiente patrón: silencio de negra + negra + negra + blanca + negra.

Las dos primeras figuraciones de negra las encontramos representadas por corchea más silencio de corchea con carácter *staccato* que nos recuerda al carácter percusivo del ostinato. Después, a una distancia de cuarta justa se muestra la primera repetición y la segunda, con un carácter melódico sin triples cuerdas, se realiza a una distancia de quinta justa desde el modelo con la sustitución de la blanca que plantea el modelo original por una doble bordadura con resolución sobre el giro de segunda menor.

El piano, desde el compás doscientos diez, produce un efecto de deceleración rítmica al ejecutar ahora un patrón de corcheas que termina en los compases doscientos trece y doscientos catorce siendo este instrumento quien muestre ahora por movimiento contrario el elemento motivico del compás setenta y uno.

En el compás doscientos catorce la viola reitera la idea planteada en el compás anterior adentrándose solitariamente en un enlace hacia su *cadenza*. Este enlace, iniciado en el compás doscientos dieciséis, está formado por un esquema  $2 + 2 + 2$ , es decir, los dos primeros compases son obtenidos respectivamente de los materiales empleados en el primer y segundo segmentos del desarrollo; los siguientes dos compases se produce un aumento de la densidad sonora a través de los acordes de sexta menor; y para concluir este enlace, los dos compases restantes se basan en el gesto musical del compás ochenta y cuatro encontrándose ahora por movimiento contrario, es decir, plantea igualmente una apertura armónica [4° justa  $\rightarrow$  6° menor] pero con carácter descendente concluyendo este enlace en el compás doscientos veintiuno. El análisis de este fragmento se muestra en la Figura 55.

Figura 55. Análisis de los compases 206-225, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

13

206

Repetición melódica a distancia de 4ª

6M 6M 6m

Construido sobre el intervalo de sexta desde el bajo

6M 6M

7m 7m

cresc.

mf 4ª

2ªm 2ªm

210

3ªm

Repetición melódica a distancia de 5ª con doble bordadum en vez de blanca

ff Modelo 1 3ªm

2ªm

cresc. Ambito de 4ª

Giro 2ªm

4ª

3ªm

Material desarrollo C.71: mov. contrario

214

2ªm

Repetición 1 3ªm

Cola final modelo 1 3ªm

Material desarrollo C.71: mov. contrario 5ª

Acordes de 6ªm 2ªm

Material desarrollo C.71: mov. contrario

220

4ª > 6ªm 4ª > 6ªm

p subido 2ªm

5ª

p dolce

pp 6ªm

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

A continuación, en el compás doscientos veintidós, se inicia una *cadenza* para la viola *a solo*. Esta está formada por la intervención de elementos percusivos y elementos de carácter

más *legato*. Las intervenciones de carácter *legato* son el resultado de exponer la melodía dodecafónica de la exposición de forma fragmentada. Sin embargo, las intervenciones de carácter percusivo, aunque rítmicamente hacen referencia al material motívico del compás setenta y uno, la disposición de las notas que componen esta estructura alude al ostinato inicial.

Según avanza la *cadenza*, se produce una aumentación de la duración de cada intervención, sea de carácter percusiva o *legato*. Esta *cadenza* finaliza con el giro de segunda menor que se ve interrumpido por un salto melódico ascendente de séptima menor resuelto por movimiento descendente y grados conjuntos de segunda menor. Se observa en la Figura 56.

Figura 56. Análisis de los compases 220-241, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

The image shows a musical score with four systems of staves. The first system (measures 220-225) includes annotations for intervals such as 4<sup>th</sup> J > 6<sup>th</sup> m and 5<sup>th</sup> J, and dynamics like p subido and p dolce. The second system (measures 226-231) features dynamics pp dolce and pp, and intervals like 5<sup>th</sup> J and 6<sup>th</sup> m. The third system (measures 232-235) is marked 'Material a desarrollar en C.242-246' and 'Fragmento del ostinato C.2-3'. The fourth system (measures 236-241) includes dynamics pp and annotations for intervals like 5<sup>th</sup> J, 2<sup>nd</sup> m, and 7<sup>th</sup> m, along with a 'Giro 2<sup>nd</sup> m'.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

En el compás doscientos cuarenta y dos se da por finalizada la *cadenza* continuando el piano con un enlace hacia la coda final del movimiento. Este tiene una duración de cuatro compases y medio donde predomina la interválica de tercera menor con la presencia del giro de segunda menor. Se muestra el análisis de este enlace en la Figura 57.

Figura 57. Análisis de los compases 242-246, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Esta última subsección dentro de la recapitulación, la coda, se inicia en el compás doscientos cuarenta y siete. Durante los seis primeros compases, se presenta en *pizzicato* el ostinato de forma fragmentada con pequeños añadidos sobre el giro de segunda menor. El piano durante estos seis compases ejecutará el primer tempo siguiente para cada intervención de la viola.

A partir del compás doscientos cincuenta y tres el piano mantiene su rol, pero con una mayor proximidad entre sus intervenciones. La viola, sin embargo, ejecuta tres motivos obtenidos del ostinato. En cada uno de estos la figuración rítmica es la misma, pero a diferencia del primero que se construye en torno al giro de segunda menor, los otros dos ponen de manifiesto el intervalo de quinta justa que tiene también su origen en el ostinato inicial. El análisis del fragmento descrito se muestra en la Figura 58.

Figura 58. Análisis de los compases 247-255, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

The image shows a musical score for measures 247-255. The top system (measures 247-250) features a viola part with a piano accompaniment. The viola part has three measures highlighted with red boxes and labeled 'C.1 Ostinato', 'C.2 Ostinato', and 'C.3 Ostinato'. The first measure of C.1 is marked 'pizz.' and '2ªm'. The piano part has a bass line with notes marked '8.ª'. The bottom system (measures 251-255) continues the viola part with four measures highlighted: 'C.4 Ostinato' (red), 'Giro 2ªm' (blue), and two measures marked '5ª' (orange). The piano part continues with notes marked '8.ª'.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

Finalmente, en el compás doscientos cincuenta y seis, tras un silencio de carácter estructural la viola ejecuta un do que mantendrá hasta el último compás. Mientras tanto, como se puede observar en la Figura 59, el piano realiza unas intervenciones que aluden al motivo del compás setenta y uno que desembocan en el giro de segunda menor. Tras este, el piano queda en silencio mientras la viola, bajo la indicación de *morendo*, pone punto y final a este primer movimiento.



Figura 59. Análisis de los compases 256-261, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG. Análisis realizado por Pedro A. Rodríguez.

### Discusiones sobre el análisis del primer movimiento

Del análisis de la partitura obtenemos unas observaciones recurrentes a través de los cuales se pondría de manifiesto la existencia de elementos que promueven la cohesión musical para este primer movimiento de sonata a fin de otorgar unidad a la obra. A la hora de exponer estas observaciones, en primer lugar, se comentarán aquellas de carácter general o que inciden sobre la concepción de la obra en sí misma, refiriéndonos al tratamiento de la forma musical y el estilo de escritura; y, en segundo lugar, mostraremos los recursos o elementos de la composición que mayor incidencia tienen en la obra o que pudieran ser significativos en el discurso musical.

Desde una visión más amplia, obtenemos como primera observación del análisis que, efectivamente, tal y como se indica en la referencia de la obra, atiende estructuralmente a lo que se conoce como *forma sonata*. En el análisis se muestran un conjunto de estructuras y subestructuras que le son propias a esta tipología de forma musical como es el hecho de encontrar una exposición bien diferenciada que se halla formada por un tema A y un tema B y

que desenlaza a una coda como final de la exposición. Asimismo, encontramos en la partitura un desarrollo y una recapitulación.

En términos generales se acoge a dicha forma aunque también se observan elementos ajenos como el hecho de incluir una pequeña *cadenza* para la viola -que resulta ser un rasgo más propio del concierto- o la aparición de un elemento motivico nuevo en la sección del desarrollo, como es la presencia del tresillo con el que comienza la viola en una dinámica de *forte* en el compás setenta y uno, aunque de este último elemento su contexto armónico y la interválica se pueden justificar mediante el ostinato inicial.

En cuanto a la escritura o edición de la obra, observamos una escasez de indicaciones por parte del compositor para la interpretación dado que, entre los 261 compases que conforman el movimiento, tan solo se precisan las mostradas en la Tabla 8.

La información recogida en la Tabla 8 se podría expresar también como que del total de compases que conforman el movimiento (261 = 100%) tan solo 48 compases (un 18% aproximadamente) cuentan con información explícita para el intérprete acerca de cómo proceder para la interpretación musical, lo que dificulta no solo la labor de interpretación del músico profesional sino también la del violista que quisiera iniciar el estudio de esta obra.

Para finalizar con esta visión general de las observaciones obtenidas del análisis, en concreto sobre la escritura, se muestra en la Tabla 9 los distintos recursos o efectos instrumentales utilizados por el compositor.

Tabla 8. Indicaciones de carácter o dinámica en el primer movimiento.

INDICACIONES	COMPÁS
<i>piano subito</i>	222
<i>pianissimo</i>	62; 161; 179; 180; 184; 189; 225; 227; 229; 257
<i>piano</i>	1; 5; 35; 36; 46; 67; 80; 142; 157; 161; 189; 224; 242; 247
<i>mezzoforte</i>	207
<i>forte</i>	27; 71; 72; 84; 206
<i>fortissimo</i>	213
<i>diminuendo</i>	139
<i>crescendo</i>	24; 204; 209; 210
Regulador descendente	160; 178-179; 242
Regulador ascendente	82-83; 84; 85; 99; 100
<i>legato</i>	5; 15; 53; 84; 120; 147; 157; 184; 189
<i>espressivo</i>	26
<i>dolce</i>	224; 227;
<i>maestoso</i>	242
<i>morendo</i>	259

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Efectos o recursos técnicos instrumentales hallados en el movimiento.

EFECTOS	COMPÁS
<i>Pizzicato</i>	1-9; 38-45; 67-70; 135-136; 247-255;
Dobles cuerdas	53-57; 88; 90-91; 95-96; 120-130; 189-193; 196-205; 212; 218-221;
Triples cuerdas	86-87; 101-102; 104-105; 108-113; 135-136; 206-210;
Armónicos	84-85; 99-100; 103; 179-181; 184-186;
<i>Glissando</i>	99-100; 103;
<i>Pedale</i>	157;
<i>Sul ponticello</i>	161-170;
Trémolo	161-170;

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la labor compositiva del movimiento, hemos obtenido del análisis resultados de carácter específico que aluden de forma directa a la comprensión del fenómeno sonoro y a la semántica musical. Entre dichos resultados se observa:

- un ostinato el cual, sometido a un análisis motivico, se observa que lleva implícito dos desplazamientos o progresos de notas que se desarrollan como elementos significativos en el movimiento y un enlace interválico de tritono, que sirve como nexo de unión entre el antecedente y el consecuente, y que también tiene incidencia posteriormente en la obra;
- la presencia del ostinato introduciendo cada una de las secciones y subsecciones principales;
- la alusión a elementos extramusicales como son las firmas musicales de Bach y del propio Shostakovich;
- un sistema compositivo que se desarrolla en torno a un eje de centralidad de Do;
- el empleo de la técnica dodecafónica como un recurso melódico;
- el predominio de intervalos y sonoridades de cuarta;
- una alta incidencia del giro de segunda menor procedente del ostinato inicial;
- el uso de los modos mediante el empleo de la escala pentatónica, recordando al hexacordo de do dórico, o la utilización de un fragmento de la escala octofónica;
- el uso de recursos contrapuntísticos como la reiteración del último fragmento de un motivo, el empleo de la aumentación, el uso de la aceleración y deceleración de figuraciones rítmicas, estructuras de modelo-repetición y el uso de la fragmentación;
- una recapitulación que nace de la condensación de los elementos ya acontecidos;
- un solapamiento estructural que provoca que un instrumento se adentre en la siguiente subsección mientras el otro aún no ha llevado a término su aportación musical en la subsección precedente;

- el empleo de material motivico de carácter novedoso, como fue la figuración de tresillo, para la sección del desarrollo.

De este listado de observaciones derivadas del análisis nos gustaría resaltar especialmente aquellas que pudieran ser más determinantes a la hora de favorecer la sensación de unidad y, por tanto, la comprensión de su semántica. En concreto nos referimos al ostinato inicial, estructura de la cual se podría decir que surge este primer movimiento ya que de él se desprenden aquellos elementos que tienen mayor grado de incidencia en la obra.

Por un lado, el diseño del ostinato en sí mismo, que se plasma al comienzo de cada subsección y que organiza el texto musical, aportando cohesión ya que su presencia nos introduce hacia cada una de las subsecciones.

Por otro lado, se desprende el giro de segunda menor [do<sup>♯</sup> - reb - do<sup>♯</sup>] el cual también lo podemos hallar transportado. Este giro melódico tiene un alto grado de incidencia tanto en la viola como en el piano y aparece constantemente a lo largo de todo el movimiento.

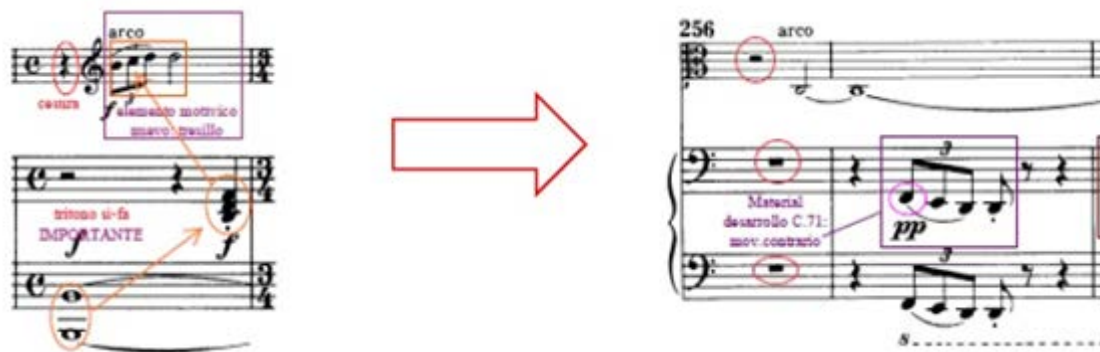
Por tanto, resulta ser un elemento fundamental ya que, ante la naturaleza efímera de los sonidos, la reiteración de este desplazamiento favorece la comprensión de la obra como una unidad en sí misma, en la que cada una de las partes que la forman tiene elementos comunes que las hace sentir como ramificaciones de un mismo árbol, atendiendo a una misma naturaleza que les da coherencia y favorece su comprensión.

Finalmente, cabe señalar los recursos contrapuntísticos que, en un mayor grado de concreción semántica, favorecen la cohesión del texto musical. Especialmente destacamos aquellos que persiguen el mismo fin que el giro de segunda menor, es decir, la reiteración de una idea.

De esta forma se destaca el empleo de la aumentación, que favorece la cohesión en el discurso ya que permite mantener en el recuerdo una idea ya acontecida pero que no cae en la repetición monótona al ser presentada de forma amplificada respecto a sus valores originales; el uso de las estructuras modelo-repetición, que de la misma forma que el giro melódico [do<sup>4</sup> - reb -do<sup>4</sup>] permite que una estructura melódica concreta se repita transportada para que, nuevamente, evitando la monotonía, se mantenga la coherencia respecto a la idea musical que se venía aconteciendo; y por último, el empleo del movimiento contrario que, como sucedía con el motivo del tresillo en la sección del desarrollo, el compositor acude a él a través de esta técnica con un propósito de recurrencia motivica que, de la misma forma que sucede en el lenguaje con el uso de los sinónimos, se presenta un mismo gesto musical con un diseño diferente.

Un claro ejemplo del uso de la aumentación se puede observar entre los compases treinta y ocho y cuarenta aplicado al giro de segunda menor; una muestra del empleo de los esquemas modelo-repetición se acontece entre los compases ciento catorce y ciento diecinueve; y respecto al empleo de la técnica por movimiento contrario se aprecia en el compás doscientos cincuenta y siete un material que surge del movimiento contrario aplicado al motivo de la viola en el compás setenta y uno. Se muestra dicha comparación en la siguiente figura.

Figura 60. Movimiento contrario sobre el compás 71 del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.



Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG.

### Conclusiones del análisis del primer movimiento

A continuación se exponen las conclusiones obtenidas del análisis en lo referido a la forma musical, los recursos compositivos empleados por Shostakovich y las consideraciones interpretativas para este primer movimiento de sonata.

En primer lugar, abordamos las conclusiones obtenidas sobre la forma musical en este primer movimiento. Como bien se referencia en el nombre de la obra nos encontramos ante una *forma sonata* con una estructura muy bien diferenciada. No obstante, pese a la alusión a esta forma y al hecho de encontrar una estructura formalmente semejante, la visión de la misma difiere de la de los clásicos. Shostakovich, casi cincuenta años antes de la composición de esta sonata, ya comenzó a experimentar con el tratamiento de esta estructura formal. A finales de 1926 escribió una *Sonata para piano* donde por primera vez rompe con los esquemas formales convencionales aludiendo a la *forma sonata* de manera simbólica (Meyer, 2011). En la *Sonata para viola y piano op. 147* se respeta estructuralmente la forma, pero encontramos alguna desviación en lo que respecta al tratamiento de alguna de sus partes.

Esta es una composición que, como referencia Adorno, puede corresponder al esquema general y al mismo tiempo puede desviarse y alterarlo (Coulembier, 2016) y, es por ello que, al igual que sucede en los sistemas estilísticos, no deja de ser una construcción artificial desarrollada por el músico sujeto a una cultura específica, siendo esta la propia en la que se enmarca la obra y su compositor (Meyer, 2009). Así, la principal desviación que muestra esta *forma de sonata* se halla en la Recapitulación.

En esta sección se hubiese esperado una vuelta a la Exposición, sin embargo, como indica Ellis (2019), Shostakovich rara vez sigue adelante con “simples retornos recapitulatorios” siendo así que para nuestra sonata se observe una recapitulación compuesta por los diferentes materiales ya acontecidos pertenecientes tanto a la Exposición como al Desarrollo, como si de un cóctel se tratase. De esta forma, provoca que se mantenga el dinamismo generado en la sección del Desarrollo creando cierto tipo de interés musical distinto al planteado décadas atrás a través de esta forma musical.

Otra desviación en lo que respecta a la forma musical se observa en el tratamiento de las subestructuras que, por medio del solapamiento formal de las mismas, se promueve la cohesión entre las partes al coexistir dos subsecciones a la vez en el mismo espacio de tiempo. Un claro ejemplo de este solapamiento se observa en la Figura 61 donde se aprecia cómo la viola se adentra con anterioridad en el Tema B mientras el piano termina su intervención perteneciente al enlace A-B para ese mismo compás.



Figura 61. Análisis de los compases 19-23, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG.

En segundo lugar, exponemos las conclusiones obtenidas en lo que respecta a los recursos musicales empleados por el compositor y su importancia en la comprensión de la semántica de este primer movimiento de sonata como una unidad dotada de coherencia y que posee cohesión entre las distintas partes que la componen.

De entre todos los elementos musicales y recursos compositivos hallados hemos concluido que, debido al distinto grado de incidencia que muestran en la obra, se presten a adoptar una jerarquía de niveles según la consideración semántica que poseen y, como referencia Meyer (1973) es signo de gran importancia porque habilita al compositor a inventar y al oyente a comprender las complejas relaciones musicales que se interrelacionan. De esta forma, consideramos elementos de máxima relevancia semántica la melodía dodecafónica, el giro melódico de segunda menor y el ostinato inicial. Asimismo, tal es la importancia de estos elementos que el propio Shostakovich los muestra al inicio de la Recapitulación en el compás 157.

La melodía dodecafónica se muestra en este movimiento con significación temática ya que es la primera estructura melódica reconocible al comienzo de la obra. Shostakovich ya había utilizado anteriormente elementos de la técnica dodecafónica en obras de su último periodo (Child, 1993), de hecho, se considera que fue en el *Cuarteto de cuerda número 12* cuando Shostakovich incluye elementos de la técnica dodecafónica por primera vez (Meyer, 2011). Sobre el uso que hace el compositor ruso de este recurso dodecafónico hay autores que consideran que es una influencia de la música de Arvo Pärt (Brown, 2015).

El giro de segunda menor [do♭ - reb - do♭] tiene su origen en el ostinato inicial, concretamente nace del desplazamiento del primer tiempo del antecedente hasta el primer tiempo del consecuente en dicha estructura. Dada la brevedad y facilidad con la que se le puede aludir, es el elemento que muestra mayor incidencia en este movimiento y, por tanto, lo consideramos un elemento clave en la generación de cohesión ya que, con independencia de que aparezca en una sección u otra, o incluso transportado, el oyente recordará el movimiento melódico tan característico de segunda menor como algo intrínseco en la obra favoreciendo su percepción y el sentido global de unidad.

Como referencia Meyer (1973), en las obras maestras las ideas temáticas derivan de un único motivo germinal y sus sucesivas transformaciones que dan lugar a un proceso compositivo significativo y que dota de unidad a la composición final. En este caso concreto, la presencia del giro melódico sería una ramificación de la estructura germinal que, para este movimiento es, sin lugar a dudas, el ostinato inicial.

En un modelo tipo *ostinato* el oyente comprende que su función es establecer una base continua y repetida sobre la que han de proyectarse otras figuras más claramente articuladas, motivo por el cual esta estructura puede a veces parecer ambigua (Meyer, 2009). Sin embargo,

en nuestro caso concreto el ostinato resulta ser el elemento de mayor carga semántica de todo el movimiento. Las razones por las que obtenemos esta conclusión son:

- ser la primera estructura reconocible que tiene lugar al comienzo de la obra;
- tener una relación directa con el desarrollo de la estructura formal ya que todas las secciones y subsecciones van introducidas por este diseño del ostinato el cual favorece la comprensión de la *forma sonata* porque la incidencia sobre un mismo motivo sirve para organizar la disposición las diferentes unidades estructurales (Meyer, 1973);
- del ostinato se desprenden otros elementos motivicos como son el giro de segunda menor [do♯ - reb - do♯] y el material del cual nace el motivo empleado en el Desarrollo;
- se alude a su diseño rítmico de manera constante a lo largo de todo el primer movimiento y, como referencia Coulembier (2016), la reaparición de ciertas propiedades sirve para crear conexiones y, por tanto, favorecer la semántica.

En tercer lugar, exponemos las conclusiones que giran en torno a la interpretación de este movimiento. Una de las observaciones provenientes del análisis ha sido la escasez de indicaciones para la interpretación que se indican en este primer tiempo de sonata.

Este hecho dificulta su estudio y, por tanto, la labor del intérprete. El motivo por el cual se halla este bajo número de indicaciones tal vez pudiera estar influido por la salud del compositor que, desde 1975, empeoraba cada día pudiendo apenas escribir cuando compuso esta obra (Meyer, 2011). Sin embargo, pese a las escasas indicaciones, llegamos a la conclusión de la existencia de una relación directa entre la interválica y la agógica, mostrándose coincidente con otras obras del último periodo del compositor donde se produce esta asociación con las diferentes estructuras interválicas (Child, 1993). Observamos un claro ejemplo de esta asociación en la siguiente figura.

Figura 62. Análisis de los compases 193-201, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

12

193

Ambito de 5<sup>da</sup>: 6<sup>ma</sup>

Material obtenido del C. 97-98: transportado un semitono ascendente (mantiene intervalos); mutacion giro 2<sup>ma</sup> al final

196

199

Ambito de 4<sup>ra</sup>

Ambito de 4<sup>ra</sup>

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG.

A lo largo de estos tres sistemas en el piano se va reduciendo progresivamente el ámbito interválico de las semicorcheas lo que provoca que, poco a poco, sin la necesidad de escribir *diminuendo*, se vaya diluyendo la masa sonora resultante. Este recurso no solo lo utiliza en un plano horizontal, sino también vertical, como se muestra en la Figura 63.

Figura 63. Análisis de los compases 193-201, del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147 de Shostakovich.

Fuente: Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Hamburg: Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG.

La viola en el compás ciento noventa y nueve ejecuta tres acordes que, desde un punto de vista del tratamiento de la interválica, sugieren un *diminuendo* que se ve reforzado, no solo por el carácter descendente de los acordes, sino por el progreso del intervalo de sexta menor hacia uno de segunda menor. Sin embargo, en el siguiente compás, observamos como interválicamente se produce el efecto contrario, es decir, hallamos un gesto musical que parte de una doble cuerda en interválica de cuarta justa que se amplifica a un intervalo de séptima mayor. De esta forma, se sugiere ahora para este gesto musical una intención de *crescendo*, que nuevamente no aparece escrita, y que se halla reforzada por la distribución de las figuraciones rítmicas encontrando hacia el final del gesto una disminución de la figuración que favorece la interpretación de la dinámica propuesta.

Finalmente, destacamos la importancia de los procedimientos analíticos en el proceso de interpretación puesto que llevar a cabo el análisis de la música que es objeto de estudio puede ayudar al intérprete a clarificar sus conocimientos sobre la obra misma a la vez que justifica la razón de ser de su propuesta interpretativa.

Como dice Cook, “un análisis no queda verificado por dar cuenta de un determinado porcentaje de notas en la partitura sino cuando quien lo lee decide aceptarlo como una interpretación satisfactoria de la obra en cuestión” (Sobrino, 2005, p. 695). Del análisis no solo se ha de desprender una descripción, sino más bien una explicación que permita comprender su significado y promover cierta satisfacción intelectual la cual no tiene por qué ser siempre estrictamente consciente (Meyer, 2009, p. 50).

Esa explicación surge de un proceso genuinamente científico y objetivo, pero no debemos olvidar que aquello que se analiza es un producto cultural escrito en un lenguaje que no resulta ser universal. Como referencia Meyer (2009, p.79), “los lenguajes y las dialécticas de la música son muchos: varían de cultura a cultura, de época a época dentro de una misma cultura, e incluso dentro de una misma época y cultura”.

De esta forma, pese a la objetividad que se le otorga al procedimiento analítico se tendrá que tener siempre presente la naturaleza de aquello que se estudia y que, además, son los juicios críticos de una persona las que dan fundamento a dicha explicación y no una máquina o un ordenador (Cook, 1994). Estas tecnologías podrán llevar a cabo una descripción de la obra atendiendo a muchos parámetros en un corto periodo de tiempo, pero siempre teniendo presente que, una descripción, por muy detallada y elaborada que sea, no resulta ser una explicación (Meyer, 1973).

Por ello, del análisis musical se promueve la obtención de una explicación de la que surge la comprensión de las relaciones existentes entre las diferentes estructuras que emanan de la obra así como de los recursos empleados para la composición que, en su conjunto, aportan gran valor ya no solo para el intérprete en cuestión sino también para el compositor que quiera ahondar en los procesos de creación entorno a este lenguaje compositivo, e incluso, para toda

aquella persona que quiera profundizar en la obra de Shostakovich o en los procesos compositivos empleados por el autor.

Este conocimiento facilita al músico el proceso de interpretación aproximándose a una versión más fidedigna de lo que pudiera haber sido la concepción del compositor o, al menos, en última instancia, permite justificar la toma de decisiones en la interpretación de la obra atendiendo a la coherencia de lo expuesto en el texto musical promoviendo el juicio crítico del músico en el proceso interpretativo que pretende dar voz propia a la recreación del pensamiento del compositor.

## **Epílogo**

En este capítulo se ha realizado un análisis en profundidad del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. Este material es la base sobre la que se construirán los estudios empíricos puesto que la delimitación de la forma musical, así como la comprensión de su significado favorecen las consideraciones didácticas e interpretativas para el aprendizaje de esta obra.

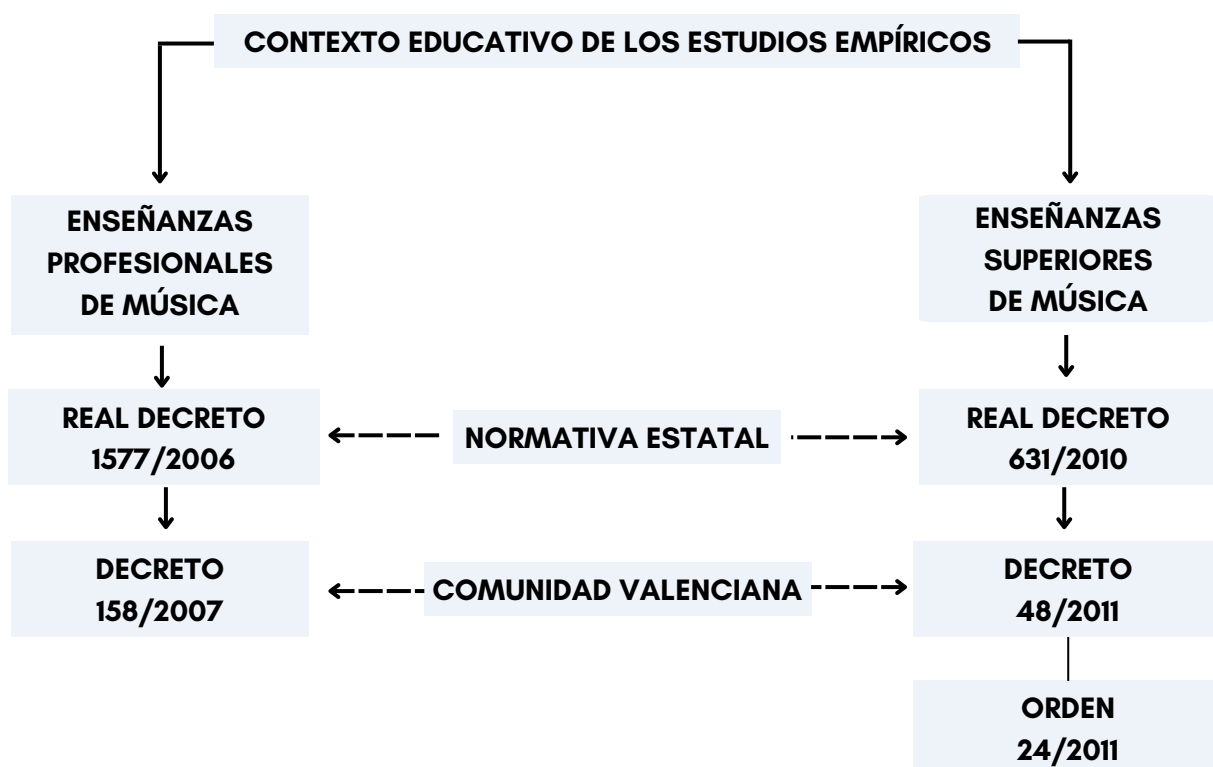
En el primer estudio empírico se profundiza en la autorregulación del aprendizaje por parte de los alumnos de viola pertenecientes a las Enseñanzas Superiores de Música y la valoración del análisis musical como una herramienta posibilitadora de este proceso para después, en el segundo y tercer estudio empírico, reflexionar acerca de las estrategias de aprendizaje empleadas por discentes de viola pertenecientes a las Enseñanzas Profesionales de Música y un músico profesional para el estudio de un fragmento del primer movimiento de esta sonata.

Finalmente, destacar que para la realización del presente trabajo agradecemos encarecidamente a la editorial SIKORSKI MUSIKVERLAG GMBH & CO. KG, Hamburg, el permiso concedido para mostrar los fragmentos sobre los que se ha realizado el análisis de la obra “Dmitri Shostakovich: Sonata for Viola and Piano”.



# CAPÍTULO 5:

## El contexto educativo de los estudios empíricos





---

## CAPÍTULO 5

### *El contexto educativo de los estudios empíricos*

---

En el presente capítulo se pretende describir, brevemente, el contexto educativo en el que se enmarcan los estudios empíricos que conforman la segunda sección a fin de conocer, desde un punto de vista curricular, el contexto en el que se desarrolla la asignatura de Viola, así como la de Análisis musical, a lo largo de las etapas formativas tratadas en el presente trabajo doctoral, correspondiente a las Enseñanzas Profesionales de Música y Enseñanzas Superiores de Música.

Las Enseñanzas artísticas de música se encuentran reguladas dentro de nuestro sistema educativo por medio de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), a partir del texto consolidado tras la implantación de la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, conocida como LOMLOE.

En la LOE se indica que las enseñanzas artísticas tienen como finalidad el “...proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad...” (Preámbulo, p.12). Esta norma regula las enseñanzas artísticas profesionales, que agrupan las enseñanzas de música y danza de grado medio, junto a las de artes plásticas y diseño. Además, establece las actuales enseñanzas artísticas superiores<sup>1</sup> con un carácter total de educación superior.

---

<sup>1</sup> Que agrupan los estudios superiores de música y danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales y los estudios superiores de artes plásticas y diseño.

Para nuestro propósito, en primer lugar se hace referencia a la normativa estatal que regula estas enseñanzas: 1) Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; y 2) Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Sin embargo, como los estudios empíricos se han desarrollado con músicos que cursan sus estudios en la Comunidad Valenciana, cabe hacer mención a los decretos comunitarios por los que se rigen estas enseñanzas, matizando que serán estos documentos a los que específicamente se hará referencia en el presente capítulo. De esta forma, se destacan los siguientes decretos: 1) Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas; y 2) Decreto 48/2011, de 6 de mayo, del Consell, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana.

Una vez se ha hecho mención a los documentos de referencia por los que se establece el currículo en las enseñanzas que son objeto de estudio, se procede a continuación a valorar la formación que recibe el alumno en Análisis musical y Viola, así como la presencia, si la hubiera en estos documentos, de la música académica de los siglos XX y XXI en las Enseñanzas Profesionales y Superiores de Música en la Comunidad Valenciana.

**Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas**

Estas Enseñanzas, según consta en el Decreto 158/2007, tienen la finalidad de proporcionar al alumnado, de edades generalmente comprendidas entre los 12 y 18 años, una formación artística cualificada a fin de asentar unas bases sólidas en lo que concierne a la práctica instrumental, de Viola en nuestro caso, a la vez que adquiriendo conocimientos de contenido teórico-práctico, aludiendo así a nuestra segunda materia objeto de valoración en este capítulo, el Análisis musical. Asimismo, en sus artículos 4 y 5, se hace mención a los objetivos generales y específicos de estas enseñanzas, en los que se muestran unos objetivos afines a los propósitos del presente trabajo doctoral ya descritos anteriormente. A continuación, se muestran los objetivos generales y específicos a los que contribuyen estas enseñanzas para su desarrollo, destacando especialmente aquellos que promueven en el alumnado un desarrollo de los conocimientos de las diferentes estéticas, así como los dirigidos hacia una formación integral del músico, como pudiera ser el hecho de analizar y valorar críticamente las diferentes manifestaciones y estilos musicales (objetivo general “c”) o el hecho de adquirir autonomía personal en la interpretación musical (objetivo específico “1”), entre otros.

Tabla 10. Objetivos generales y objetivos específicos recogidos en los artículos 4 y 5 del Decreto 158/2007.

<b>Objetivos Generales (Artículo 4)</b>	
A	<i>Fomentar la audición de música y establecer conceptos estéticos propios que permitan fundamentar y desarrollar criterios interpretativos individuales.</i>
B	<i>Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como fuente de formación y enriquecimiento personal.</i>
C	<i>Analizar y valorar críticamente las diferentes manifestaciones y estilos musicales.</i>
D	<i>Conocer las aportaciones de la música al desarrollo personal del individuo y al desarrollo colectivo de las sociedades.</i>
E	<i>Participar en actividades de difusión cultural musical que permitan experimentar con la música y disfrutar de la música.</i>
F	<i>Conocer y emplear con precisión el vocabulario específico relativo a los conceptos científicos y artísticos de la música.</i>
G	<i>Conocer y valorar el patrimonio musical como parte integrante del patrimonio histórico y cultural de la Humanidad.</i>
H	<i>Conocer y valorar la importancia de la música propia de la Comunidad Valenciana, así como sus características y manifestaciones más importantes.</i>
<b>Objetivos Específicos (Artículo 5)</b>	
A	<i>Superar con dominio y capacidad crítica los contenidos y objetivos planteados.</i>
B	<i>Conocer los elementos básicos de los lenguajes musicales, sus características, funciones y evoluciones en los diferentes contextos históricos.</i>
C	<i>Utilizar el «oído interno» como base de la afinación, de la audición armónica y de la interpretación musical.</i>
D	<i>Formar una imagen ajustada de las posibilidades y características musicales tanto a nivel individual como en relación con el grupo, con la disposición necesaria para saber integrarse como un miembro más del mismo o como responsable del conjunto</i>
E	<i>Compartir vivencias musicales de grupo en el aula y fuera de ella que permitan enriquecer la relación afectiva con la música a través del canto y de participación instrumental en grupo.</i>
F	<i>Utilizar el cuerpo y la mente para adquirir la técnica necesaria y así, concentrarse en la audición e interpretación musical.</i>
G	<i>Interrelacionar y aplicar los conocimientos adquiridos en todas las asignaturas que componen el currículo junto con las vivencias y experiencias propias para conseguir una interpretación artística de calidad.</i>
H	<i>Adquirir y aplicar las destrezas necesarias para resolver las dificultades que surjan en la interpretación de la música.</i>
I	<i>Practicar la improvisación y la transposición como elementos inherentes a la creatividad musical.</i>

J	<i>Interpretar, individualmente o dentro de la agrupación correspondiente, obras escritas en todos los lenguajes musicales profundizando en el conocimiento de los diferentes estilos y épocas, así como en los recursos interpretativos de cada uno de ellos.</i>
K	<i>Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria musical y capacidad comunicativa.</i>
L	<i>Adquirir autonomía personal en la interpretación musical.</i>
M	<i>Consolidar hábitos de estudio adecuados y continuados en función de la dificultad de los contenidos de las asignaturas de los diferentes cursos y niveles.</i>
N	<i>Conocer y aplicar las técnicas del instrumento o de la voz de acuerdo con las exigencias de las obras.</i>

Una vez mostrado los objetivos generales y específicos de las Enseñanzas Profesionales de Música, cabe hacer mención a los objetivos y contenidos de las materias con las que se relaciona el presente trabajo doctoral: Análisis y Viola.

En lo que respecta a la asignatura de Análisis se destaca que tiene su desarrollo en los cursos quinto y sexto, los dos últimos cursos de estas enseñanzas antes de continuar, si así lo decide el alumno, con las Enseñanzas Superiores de Música. Esta materia, según consta en el Decreto, le permite al alumnado adquirir y profundizar en los elementos y procedimientos del lenguaje musical en relación a las distintas técnicas compositivas con el objetivo de favorecer la comprensión de las obras posibilitando una adecuada interpretación. Esta materia, como continuación de la asignatura de Armonía, permite acceder al alumno a elementos sintácticos de mayor complejidad, sin limitarse al ámbito tonal, lo que hace referencia a las estéticas mencionadas en esta Tesis Doctoral. Más concretamente, se persiguen los siguientes objetivos:

- 1) conocer los principales elementos y procedimientos compositivos de las distintas épocas y autores, desde el canto gregoriano hasta la actualidad, profundizando en el período tonal bimodal;
- 2) avanzar en la comprensión de las obras mediante el análisis de sus elementos constitutivos parciales, para poder relacionarlos con el todo;
- 3) comprender la interrelación de

los procedimientos compositivos de las distintas épocas, con las estructuras formales que de ellos se derivan; 4) profundizar en el análisis de las obras mediante la audición; y 5) reproducir los elementos y procedimientos básicos de obras de distintas épocas mediante el uso de instrumentos polifónicos. Asimismo, se concretan como contenidos: 1) el estudio a través del análisis de los diversos componentes del lenguaje musical (forma, melodía, ritmo, transformación temática, enlaces armónicos, modulación, contrapunto, procesos de tensión y relajación, cadencias, etc.), a partir de obras de diferentes épocas y autores, desde el canto gregoriano hasta la actualidad (incluyendo referencias a la música no occidental); y 2) la práctica auditiva e instrumental de los elementos y procedimientos aprendidos que conduzcan a su interiorización.

En lo que respecta a la materia de Viola, en el Decreto 158/2007 se aborda dentro de una categoría más amplia, la de instrumentos de cuerda, incluyéndose, además de la viola, el violín, el violoncello y el contrabajo. Como objetivos se plantean los siguientes: 1) aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar cuestiones relacionadas con la interpretación (digitación, articulación, fraseo, etc.); 2) conocer las diversas convenciones interpretativas vigentes en distintos períodos de la música instrumental, especialmente las referidas a la escritura rítmica o a la ornamentación; 3) adquirir y aplicar progresivamente herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria; 4) desarrollar la capacidad de lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento; 5) practicar la música de conjunto, integrándose en formaciones camerísticas de diversa configuración y desempeñando papeles de solista con orquesta en obras de dificultad media, desarrollando así el sentido de la interdependencia de los respectivos cometidos; y 6) interpretar un repertorio que incluya obras representativas de las diversas épocas y estilos de una dificultad de acuerdo con este nivel. Asimismo, se concretan como contenidos: 1) la continuación del trabajo sobre los cambios de



posiciones; 2) las dobles cuerdas y acordes de tres y cuatro notas; 3) el desarrollo de la velocidad; 4) el perfeccionamiento de todas las arcadas; 5) los armónicos naturales y artificiales; 6) el trabajo de la polifonía en los instrumentos de cuerda; 7) la calidad sonora (el cantáble y la afinación); 8) el fraseo y su adecuación a los diferentes estilos; 9) la profundización en el estudio de la dinámica, de la precisión en la realización de las diferentes indicaciones que a ella se refieren y del equilibrio de los niveles y calidades de sonido resultantes; 10) la iniciación a la interpretación de la música contemporánea y al conocimiento de sus grafías y efectos; 11) el entrenamiento permanente y progresivo de la memoria; 12) la práctica de la lectura a vista; 13) las audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones; y 14) la práctica de conjunto.

Finalmente, se muestra en la Figura 64 el plan de estudios a cursar por el discente de Viola a lo largo de las Enseñanzas Profesionales de Música en la Comunidad Valenciana.

Figura 64. Resumen del plan de estudios de la especialidad de Viola en las Enseñanzas Profesionales de Música, en la Comunidad Valenciana, extraído del Decreto 158/2007, de 21 de septiembre.

Especialidad: Viola

Asignatura	Curso						Total grado
	horas semanales						
<b>A. Propias de la especialidad</b>	1	2	3	4	5	6	
Instrumento	1	1	1	1	1	1	180
Piano complementario		0'5	0'5	0'5			45
Música de cámara			1	1	1	1	120
Orquesta	2	2	2	2	2	2	360
<b>B. Comunes</b>							
Lenguaje musical	2	2					120
Armonía			2	2			120
Análisis					2	2	120
Historia de la música					2	2	120
<b>C. Optatividad</b>							
Optativa					3	3	180
<b>Total semanal</b>	<b>5</b>	<b>5'5</b>	<b>6'5</b>	<b>6'5</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	
						<b>Total</b>	<b>1365</b>

**Decreto 48/2011, de 6 de mayo, del Consell, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana.**

Los estudios superiores de música establecidos mediante la LOE están regulados por el *Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, que es la norma que regula a nivel estatal la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores en consonancia con los principios del Espacio Europeo de la Educación Superior y fija el crédito ECTS como la unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y el volumen de trabajo realizado por el alumnado para alcanzar las competencias de cada enseñanza, estableciendo además, la expedición del Suplemento Europeo al Título y las directrices para el diseño de los títulos correspondientes.

Esta norma fue modificada por el *Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* y más recientemente por la LOMLOE, que modifica el apartado 3 del artículo 54 de la LOE, indicando que «3. El alumnado que haya superado los estudios superiores de Música o de Danza obtendrá el Título de Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Música o Danza en la especialidad que corresponda, que será equivalente, a todos los efectos, al título universitario de grado. Siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del Título de Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Música o Danza.»

Así mismo, en España, el Marco nacional de calificaciones para la educación superior española quedó establecido por el *Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el cual se establece el Marco Español de Calificaciones para la Educación Superior (MECES)*.

El Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, establece igualmente, la ordenación de los estudios de Máster en enseñanzas artísticas y los de doctorado, en convenio con las universidades, estableciendo además la expedición del Suplemento Europeo en el Título y las directrices para el diseño de los títulos correspondientes.

El Artículo 58.2 de la LOE establece que los títulos de posgrado de enseñanzas artísticas superiores "conducirán a títulos equivalentes, a todos los efectos, en los títulos universitarios de posgrado."

En cuanto a los estudios de doctorado, el artículo 58 de la LOE/LOMLOE indica que:

“5. [...] las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades para l'organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas.

6. Los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que los sean propias.

7. Las Administraciones educativas podrán adscribir centros de Enseñanzas Artísticas Superiores mediante convenio en las Universidades, según el indicado en el artículo 11 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.”

En la Comunitat Valenciana, la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores, según lo establecido en la LOE, fue efectuada por medio del Decreto 48/2011, de 6 de mayo<sup>2</sup>, a partir de la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de las Comunitat Valenciana (ISEACV), mediante la *Ley 8/2007, de 2 de marzo, de ordenación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y de la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana* y de la publicación del Decreto 82/2009, de 12 de junio, que establece los estatutos del ISEACV.

Posteriormente, se implantaron en los conservatorios superiores de la Comunitat Valenciana los planes de estudio de distintas especialidades mediante las órdenes de la Conselleria d'Educació números: 24/2011<sup>3</sup>, 72/2016<sup>4</sup>, 12/2017<sup>5</sup>, 32/2018<sup>6</sup>, 1/2020<sup>7</sup> y 6/2022<sup>8</sup>.

---

<sup>2</sup> *DECRETO 48/2011, de 6 de mayo, del Consell, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana.*

<sup>3</sup> *ORDEN 24/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Música.*

<sup>4</sup> *ORDEN 72/2016, de 17 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se establece y autoriza el plan de estudios conducente a la obtención del título superior de Música en la especialidad de Sonología del Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo de Valencia.*

<sup>5</sup> *ORDEN 12/2017, de 4 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se establece y autoriza el plan de estudios conducente a la obtención del título superior de Música en la especialidad de Interpretación, itinerario Clave, del Conservatorio Superior de Música Salvador Seguí, de Castellón de la Plana.*

<sup>6</sup> *ORDEN 32/2018, de 6 de agosto, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se establece y autoriza el plan de estudios conducente a la obtención del Título Superior de Música en la especialidad de Interpretación, itinerario Instrumentos de la música tradicional y popular, del Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo de València.*

<sup>7</sup> *ORDEN 1/2020, de 10 de enero, de la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital, por la que se establece y autoriza el plan de estudios conducente a la obtención del título Superior de Música en la especialidad de Dirección, del Conservatorio Superior de Música Oscar Esplá, de Alicante.*

<sup>8</sup> *ORDEN 6/2022, de 10 de mayo, de la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital, por la que se establecen y autorizan los planes de estudios conducentes a la obtención del título de Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Música, especialidad de Dirección y del título de Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Música, especialidad de Interpretación, itinerario Canto, del Conservatorio Superior de Música «Salvador Seguí» de Castellón.*

A nivel privado, también se han implantado algunas especialidades con la novedad de la de Producción y gestión (Orden 30/2018, de 26 de julio<sup>9</sup>, y Orden 7/2022, de 23 de mayo<sup>10</sup>).

En la oferta pública de títulos de posgrado disponemos de los siguientes títulos: “Máster en EEAA en Interpretación e Investigación de la Música” (CSM Alicante); “Máster en EEAA de Interpretación e Investigación Aplicada” (CSM Castellón); “Máster en EEAA en Interpretación Musical e Investigación Performativa” (CSM Valencia); “Máster en EEAA de Interpretación Operística” (CSM Valencia); y “Máster en EEAA de Producción Musical: Tecnología, Técnicas e Investigación” (CSM Alicante). Asimismo, se dispone de otras colaboraciones como: “Máster Universitario en Música” (UPV + CSMV + CSDV + ESADV); y “Máster Universitario en Didáctica de la Música” (UJI + CSMCS).

También se dispone de una titulación de posgrado por parte de un centro privado: Orden EFP/431/2022, de 5 de mayo, por la que se homologa el plan de estudios del Título de Máster en Enseñanzas Artísticas de Interpretación Avanzada e Investigación Aplicada a la Práctica Musical de la Escuela Superior de Música de Alto Rendimiento de la Comunidad Valenciana.

Tras esta síntesis sobre los estudios superiores en la Comunitat Valenciana, para poder atender mejor a los propósitos de este capítulo, se hace referencia a la Orden 24/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música

---

<sup>9</sup> ORDEN 30/2018, de 26 de julio, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se establecen y autorizan los planes de estudios conducentes a la obtención del título superior de Música en la especialidad de Interpretación, itinerarios Canto, Piano Instrumentos Orquestales, el título superior de Música en la especialidad de Pedagogía, y el título superior de Música en la especialidad de Producción y gestión, del centro autorizado privado de enseñanzas artísticas superiores de Música Global Education Initiatives, SL.

<sup>10</sup> ORDEN 7/2022, de 23 de mayo, de la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital, por la que se establecen y autorizan los planes de estudios conducentes a la obtención del título de Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Música, especialidad de Interpretación, itinerario Música Antigua y del título de Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Música, especialidad de Interpretación, itinerario Jazz y Música Moderna, del centro autorizado superior de música ESMAR-Global Education Initiatives, SL.

dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Música.

En este documento se concretan una serie de competencias generales, transversales y específicas de la especialidad que al término de las Enseñanzas Superiores de Música el alumnado debiera poseer. En concreto, las competencias específicas de la especialidad para los alumnos que cursan la especialidad de interpretación son: 1) interpretar el repertorio significativo de su especialidad tratando de manera adecuada los aspectos que lo identifican en su diversidad estilística; 2) construir una idea interpretativa coherente y propia; 3) demostrar capacidad para interactuar musicalmente en todo tipo de proyectos musicales participativos, desde el dúo hasta los grandes conjuntos; 4) expresarse musicalmente con su instrumento/voz de manera fundamentada en el conocimiento y dominio en la técnica instrumental y corporal, así como en las características acústicas, organológicas y en las variantes estilísticas; 5) comunicar, como intérprete, las estructuras, ideas y materiales musicales con rigor; 6) argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre la interpretación, así como responder al reto que supone facilitar la comprensión de la obra musical; 7) desarrollar aptitudes para la lectura e improvisación sobre material musical; 8) asumir adecuadamente las diferentes funciones subordinadas, participativas o de liderazgo que se pueden dar en un proyecto musical colectivo; 9) conocer los procesos y recursos propios del trabajo orquestal y de otros conjuntos dominando adecuadamente la lectura a primera vista, mostrando flexibilidad ante las indicaciones del director y capacidad de integración en el grupo; y 10) conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas en su ámbito de trabajo.

En la Orden 24/2011 también se concretan las asignaturas que conforman los planes de estudio, así como sus contenidos. Atendiendo al contexto del presente trabajo doctoral, los

planes de estudio del alumnado que cursa Viola dentro de la especialidad de interpretación se encuentran recogidos bajo el itinerario de instrumentos de la orquesta sinfónica donde, nuevamente atendiendo a las materias de especial interés en esta Tesis Doctoral, tan solo nos centraremos en Análisis e Instrumento principal. De esta forma, se observa en los planes de estudio que la asignatura de Análisis tiene lugar en primer y segundo curso, mientras que la asignatura de Instrumento principal se desarrolla a lo largo de los cuatro años. De esta forma, en primer y segundo curso encontramos para las asignaturas de Análisis I y Análisis II como descripción de sus contenidos: 1) el estudio de la obra musical a partir de sus materiales constructivos y de los diferentes criterios que intervienen en su comprensión y valoración; 2) el conocimiento de los diferentes métodos analíticos y su interrelación con otras disciplinas; y 3) la comprensión y uso del análisis como medio para lograr una interpretación instrumental coherente donde todos los elementos estructurales coadyuven una interpretación holística. De igual modo, para la asignatura de Instrumento principal I-IV encontramos los siguientes contenidos: 1) el desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades técnica, musical y artística que permiten abordar la interpretación del repertorio más representativo de los estilos propios del instrumento; 2) el conocimiento de los criterios interpretativos aplicables a dicho repertorio de acuerdo con su evolución estilística; 3) la práctica y estudio del repertorio orquestal, o su caso, de la agrupación que corresponda; y 4) el desarrollo de las competencias de memorización y de actuación tanto en un escenario público como frente a un tribunal, de modo que permita afrontar los retos de la vida profesional.

Una vez se han comentado los documentos normativos por los que se regulan en la Comunidad Valenciana las Enseñanzas Profesionales y Superiores de Música, se podría continuar profundizando en las guías docentes de cada materia y en cada centro de la Comunidad Valenciana a fin de conocer el proceder llevado a cabo en las materias de Viola y Análisis para la música del siglo XX y XXI valorando la existencia de una relación

interdisciplinar entre ambas asignaturas. Sin embargo, debido a lo extenso que supondría abordarlo en este trabajo no se realizará. Ahora bien, cabe hacer mención, antes de continuar con la segunda sección de la Tesis Doctoral, a lo determinante que resulta la interpretación por parte de los conservatorios, así como docentes, de estos documentos normativos porque es en base a este contexto y la concepción que se tenga acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la manera en la que los alumnos aprenderán música, repercutiendo no solo en su disfrute y comprensión sino también en su devenir profesional.







**SECCIÓN SEGUNDA:**  
**ESTUDIOS EMPÍRICOS**



---

## INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS EMPÍRICOS

---

En esta sección se muestran los tres estudios empíricos realizados en relación con los planteamientos teóricos expuestos y los objetivos generales establecidos en la Primera Sección, atendiendo a su vez a las nuevas perspectivas propuestas en la presente Tesis Doctoral. Cabe concretar que de los tres estudios empíricos, los dos primeros pertenecen a la tradición general de investigación clásica, es decir, el primer estudio empírico posee un carácter analítico-musicológico mientras que el segundo alude a la psicología del aprendizaje. Por otro lado, en el tercer estudio empírico se hace referencia mayormente a una investigación artística en la que el doctorando analiza su propia práctica con métodos sistemáticos.

De esta forma, en el primer estudio empírico se muestra cómo se ven favorecidos el grado de comprensión y los procesos de autorregulación del aprendizaje de los alumnos para una música del siglo XX a través de un enfoque constructivista del análisis musical. Para ello, se llevó a cabo un estudio pre-post intrasujetos para el que, partiendo de los conocimientos previos de un grupo de 5 alumnos de Viola pertenecientes a las Enseñanzas Superiores de Música para una música del siglo XX, se analizó el progreso en los códigos propuestos que surge de la visualización de un vídeo pedagógico de análisis musical sobre dicha obra desde un enfoque constructivista. El análisis fue realizado mediante el software Atlas.ti y se obtuvo como resultado un aumento significativo de los códigos comprensión-positiva y autonomía-negativa a la vez que se observa una disminución significativa sobre los códigos comprensión-negativa y autonomía-positiva.

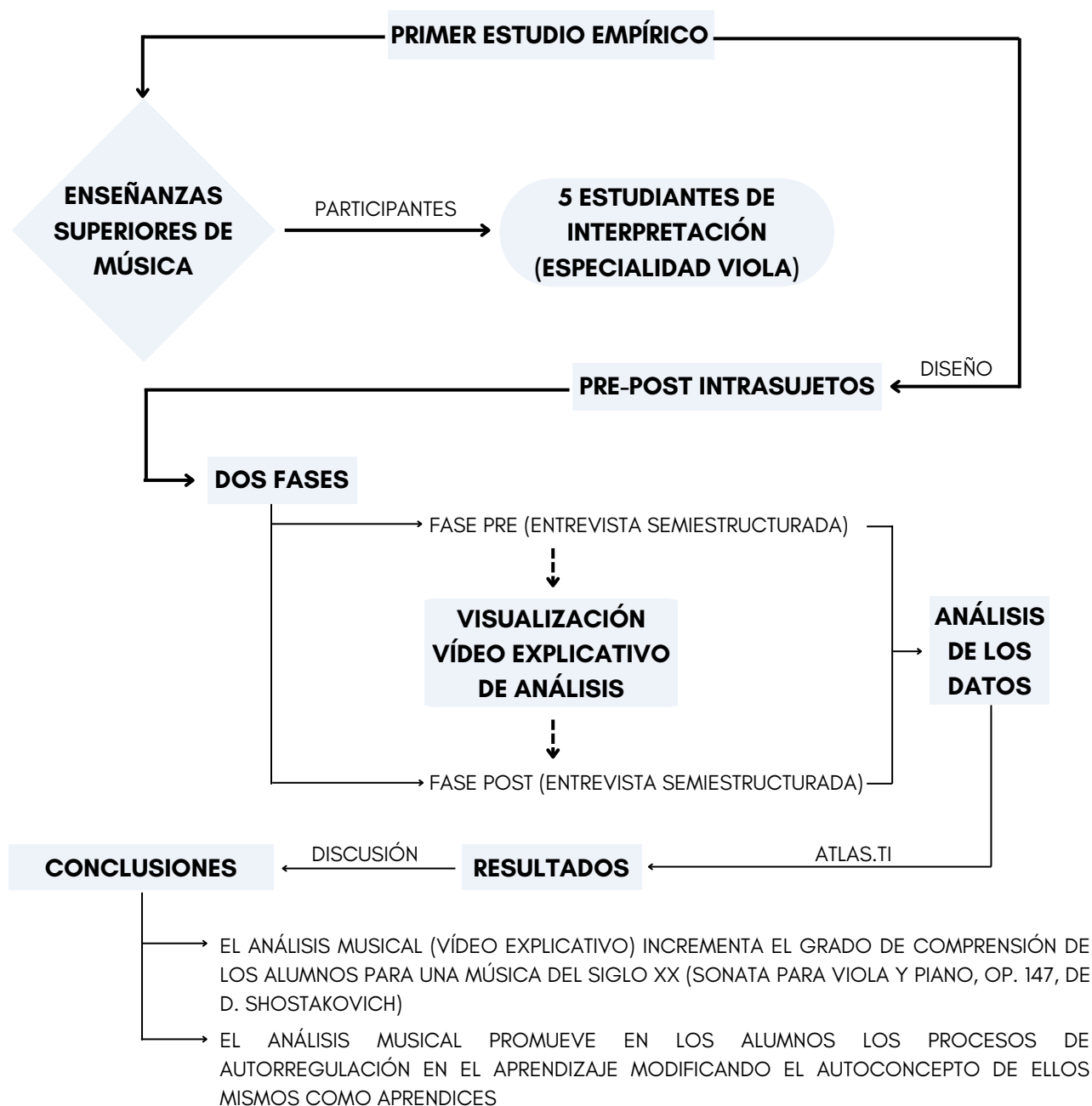
En el segundo estudio empírico se muestra cómo factores como la autorregulación y la motivación por aprender resultan más significativos para la obtención de un mejor resultado

interpretativo que factores más tradicionales como la edad o el curso académico, en un contexto de Enseñanzas Profesionales de Música para un fragmento de música del siglo XX. Para ello, se llevó a cabo un estudio ex post facto prospectivo donde se analizó la práctica individual realizada por un grupo de estudiantes de Viola de Enseñanzas Profesionales para un fragmento de música del siglo XX, música con la que desde un punto de vista estético no se encuentran familiarizados. El análisis fue realizado con el software Atlas.ti y se obtuvo como resultado el progreso y distribución de los códigos establecidos en la sesión de estudio de cada estudiante lo que permitió su posterior comparación en función de la calidad de los diferentes resultados interpretativos conociendo así los factores por los que se obtiene una mejor interpretación.

Finalmente, en el tercer estudio empírico se muestran los factores que permiten a un músico profesional, de paradigma constructivista, experto en Viola y Composición, obtener un alto grado de desempeño para la interpretación de un fragmento de música del siglo XX. Para ello, a través de un estudio de caso único se investiga acerca de su propia práctica obteniendo como factores clave la presencia de procesos de autorregulación así como la aplicación práctica de los conocimientos sobre análisis musical como guía para la interpretación, todo ello abordado desde un enfoque constructivista. El análisis es realizado con el software Atlas.ti y una vez se han obtenido los resultados se establece comparación con los resultados mostrados por el grupo de estudiantes de Viola de Enseñanzas Profesionales de Música para el mismo fragmento de música del siglo XX a fin de valorar el grado de coincidencia entre los factores clave hallados en la sesión de estudio del músico profesional y los de los estudiantes de mejor resultado interpretativo.

# CAPÍTULO 6:

## Favoreciendo la comprensión de las músicas del siglo XX por medio del análisis musical: un «despertar» en los alumnos







---

## CAPÍTULO 6

### *Favoreciendo la comprensión de las músicas del siglo XX por medio del análisis musical: un «despertar» en los alumnos*

---

#### **Resumen**

Cada vez resulta más evidente la existencia de una necesidad educativa en lo referido a la comprensión de las músicas de los siglos XX y XXI, puesto que, a pesar de que estas pudieran suponer un mayor esfuerzo para su entendimiento, si no se trabaja para visibilizar su comprensión, estaríamos negando al público en general, y al intérprete en particular, la adquisición parcial de un lenguaje que resulta coetáneo a la persona misma que la vivencia. Así pues, mediante el presente estudio empírico se pretende, para un grupo formado por cinco estudiantes de viola de Enseñanzas Superiores, conocer el grado de autonomía y comprensión que presentan para una música del siglo XX a la vez que valorar si el análisis musical desde un enfoque constructivista pudiera favorecer este cometido. Para ello se realiza un estudio pre-post intrasujetos en el que partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes se estudia el progreso mostrado mediante la visualización de un vídeo pedagógico de análisis musical valorando la experiencia de los estudiantes a través de entrevistas semiestructuradas. El análisis de los datos es realizado con el software Atlas. ti obteniendo como resultado un aumento significativo de los códigos comprensión-positiva y autonomía-negativa, mientras que los códigos comprensión-negativa y autonomía-positiva disminuyen. Finalmente, este estudio empírico pone de manifiesto cómo a través de un enfoque constructivista del análisis musical se incrementa el grado de comprensión de los alumnos para una música del siglo XX a la vez

que ven favorecido su propio proceso de autorregulación para el aprendizaje y modificado el autoconcepto de ellos mismos como aprendices. Por consiguiente, tras valorar las diferentes implicaciones, pedagógicas y musicales, se establece el análisis musical como una herramienta constructivista que favorece la autorregulación del aprendizaje y entendimiento de la música de los siglos XX y XXI.

### **Palabras clave**

Análisis musical; aprendizaje; autorregulación; constructivismo; Shostakovich; viola.

### **Objetivos**

El primer objetivo consistió en conocer cuáles eran los conocimientos previos que tenían los alumnos en relación con el primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. De acuerdo con nuestro marco teórico de carácter constructivista resulta imprescindible partir del grado de conocimiento que poseen los alumnos para la música que es objeto de estudio a fin de explorar no solo el grado de conocimiento que poseen sino también el grado de autonomía en análisis musical aplicado al aprendizaje de esta obra y el autoconcepto de ellos mismos como aprendices capaces de incorporar estas prácticas analíticas.

En segundo lugar, tras visualizar los alumnos el análisis del primer movimiento citado, se pretende conocer la opinión de los estudiantes acerca de si incorporar este tipo de prácticas analíticas para el estudio de una obra resulta beneficioso de cara a su futura interpretación y si se ve modificado el autoconcepto de ellos mismos en lo que respecta al grado de comprensión de la obra y el nivel de autonomía para emprender por sí solos el análisis de esta música.

Nuestro tercer objetivo se basó en analizar si se produce «un despertar» en los alumnos al visualizar las aportaciones que ofrece un vídeo pedagógico de análisis musical para el estudio de una obra, desde un enfoque constructivista, de aplicación al primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. El hecho de valorar el análisis como una herramienta constructivista y visibilizar las aportaciones que ofrece al músico pone de manifiesto la necesidad de autorregular el propio aprendizaje a fin de alcanzar una mejor comprensión de la música objeto de estudio y promover un continuo desarrollo del aprendizaje.

### **Preguntas de investigación**

Antes de comenzar con el desarrollo del presente estudio empírico, con motivo de favorecer la comprensión y contextualización del mismo se muestra a continuación las preguntas que sirvieron de guía para la investigación:

- ¿Cuáles son los conocimientos previos que tienen los alumnos de Viola de las Enseñanzas Superiores de Música acerca del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich?
- ¿Comprenden los estudiantes de Enseñanzas Superiores de Música (especialidad de Viola) el repertorio del siglo XX que interpretan?
- ¿Tienen los estudiantes de Viola autonomía suficiente como para analizar este tipo de repertorio sin ningún tipo de ayuda o soporte externo?
  - En función de eso, ¿de qué manera puede un vídeo pedagógico con explicaciones de análisis musical ayudar a los estudiantes a desarrollar un criterio interpretativo propio y autorregular progresivamente su estudio?
- En relación a lo anterior, ¿cómo de favorable consideran los estudiantes de Viola la incorporación de prácticas analíticas en el estudio o en la interpretación?

## Método

### *Participantes*

En el estudio participaron 5 estudiantes pertenecientes a un mismo centro de Enseñanzas Superiores de Música que se encuentran cursando el Título Superior de Música en la Especialidad de Interpretación: Viola. Seleccionamos a estudiantes que ya hubiesen cursado la formación ofrecida por el plan de estudios en análisis musical (Análisis I y Análisis II), siendo así un grupo de participantes variado de edades comprendidas entre los 19 y 35 años, así como nivel de estudios comprendido entre el 2º y 4º curso de Enseñanzas Superiores. En la siguiente tabla se muestra la composición de la muestra en relación a la edad y curso académico en que se encuentran.

Tabla 11. Composición de la muestra.

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>CURSO ENSEÑANZAS SUPERIORES</b>	<b>GÉNERO</b>	<b>EDAD</b>
Estudiante 1	2º curso Enseñanzas Superiores (Viola)	Mujer	19 años
Estudiante 2	3º curso Enseñanzas Superiores (Viola)	Mujer	23 años
Estudiante 3	4º curso Enseñanzas Superiores (Viola)	Mujer	21 años
Estudiante 4	4º curso Enseñanzas Superiores (Viola)	Mujer	25 años
Estudiante 5	4º curso Enseñanzas Superiores (Viola)	Varón	35 años

### *Tareas*

Los datos fueron recogidos a partir de una entrevista semiestructurada refinada en múltiples etapas en función de las revisiones ofrecidas por un experto intérprete y docente del instrumento objeto de estudio y otro especialista experto en investigación en el área de Educación Musical. Brevemente, la entrevista se compone de dos momentos, uno inicial para

el que se explora los conocimientos previos de los estudiantes y otro posterior en el que se observa de nuevo el estado de autoconcepto que muestran los estudiantes al haber visualizado la explicación del análisis para la obra dada. En la siguiente tabla se recoge el guión de preguntas empleadas en la entrevista.

Tabla 12. Preguntas de la entrevista semiestructurada de aplicación en el primer estudio empírico.

FASE	N.º	ENUNCIADO DE LA PREGUNTA
PRE VIDEO	1	¿Conocías anteriormente esta sonata? ¿Has estudiado este movimiento con anterioridad o la sonata completa? Si has tocado la obra, ¿la analizaste antes de tocarla? ¿investigaste acerca del contexto, sobre cómo se estructura o sobre su interpretación?
	2	Cuando has escuchado el primer movimiento, ¿cómo describirías la obra? ¿Te gustó? ¿Es un estilo de música con el que te sientas familiarizado? ¿la comprendiste? ¿percibiste un sentido de unidad en la obra o cierto desorden?
	3	¿Serías capaz, con la formación recibida en el conservatorio, de llevar a cabo por ti mismo el análisis de este primer movimiento de sonata?
	4	¿Reconoces en la partitura la estructura formal? En caso de identificar la forma, ¿identificas secciones más concretas dentro de la Exposición, el Desarrollo o la Recapitulación?
	5	¿Cuáles consideras que son los principales elementos temáticos que componen el movimiento escuchado?
POST VIDEO	6	Una vez visto el análisis explicativo del primer movimiento, ¿cómo consideras las aportaciones que ofrece el análisis para la comprensión de la obra? ¿Te ha aportado conocimientos nuevos? ¿Hay algún aspecto que te llamas más la atención? ¿Cómo valorarías este análisis?
	7	¿Consideras lo visualizado en el análisis relevante para el estudio de este primer movimiento de sonata? ¿Por qué?
	8	La información que ofrece el análisis, en el supuesto caso de que quisieras o estuvieras estudiando esta sonata, ¿te serviría de ayuda para organizar el estudio con tu instrumento en diferentes sesiones? ¿Cómo lo organizarías o qué información te serviría de guía para tal fin?
	9	¿Te ayudaría el análisis visualizado a justificar o establecer un criterio interpretativo en la obra?
	10	¿Consideras que hubieses sido capaz de llegar a las mismas conclusiones o de identificar los mismos elementos si hubieses emprendido por ti mismo el análisis de este movimiento?
	11	¿Llevas a cabo este tipo de prácticas analíticas en tu estudio habitual? ¿Cuáles son los motivos por los que incluyes (o no) el análisis en tu estudio instrumental?

## ***Procedimiento***

Se ofrece realizar el estudio a todos los estudiantes de viola de un mismo Conservatorio Superior a fin de que la formación recibida en análisis musical fuera la misma. Como requisito de participación se estipula haber cursado las dos materias de análisis musical que ofrece el plan de estudio o estar finalizando el segundo curso de análisis musical. Por tanto, del 100% de alumnado de viola (n=7) solo el 85.71% de los estudiantes cumplen con los requisitos de participación. Finalmente, se logra una participación (voluntaria, no gratificada) del 71.42%.

Una vez confirman los estudiantes su participación se establece una fecha de reunión online a través de Skype y se les facilita un enlace de YouTube<sup>11</sup> para que escuchen el primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de Shostakovich mientras visualizan la partitura. Es imprescindible que hayan visualizado el vídeo antes de la reunión concertada y se les informa que pueden ver el vídeo tantas veces como deseen durante un plazo de siete días, tiempo más que suficiente para poder familiarizarse con la obra en caso de que no la conozcan.

## ***Diseño***

En el desarrollo del presente estudio empírico se lleva a cabo un estudio pre-post intrasujetos, es decir, un diseño experimental con un mismo grupo de personas (León & Montero, 2020). Como se trata de un estudio que pretende conocer, desde un punto de vista constructivista, las valoraciones que realizan los alumnos sobre el análisis musical con vistas a su posible incorporación dentro del estudio diario con el instrumento, resulta necesario establecer dos fases: (1) una primera (pre) donde cada discente, partiendo de sus conocimientos

---

<sup>11</sup> El enlace facilitado para escuchar el primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich: <https://www.youtube.com/watch?v=lycYG6oJcvU> (última consulta 07/10/2022).

musicales previos, intenta hacer una valoración sobre la comprensión y el entendimiento del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich.

Para ello, en primer lugar, el alumnado realiza la escucha de la obra teniendo como soporte la partitura y, una vez ha terminado, entabla una conversación en formato de entrevista semiestructurada con el investigador a fin de conocer la experiencia del discente para este primer momento.

Después, se acontece la segunda fase (2) del estudio (post) donde los participantes, tras visualizar un video explicativo del análisis musical de este primer movimiento —en el que está presente el investigador para resolver las dudas que pudieran surgir— tiene lugar un segundo diálogo, también en formato de entrevista semiestructurada, en el que se pretende conocer de nuevo las valoraciones de los participantes a la vez que las consideraciones de incluir o no el análisis musical en el estudio instrumental, a razón de las aportaciones que se desprenden del vídeo explicativo visualizado.

### ***Análisis***

La transcripción anonimizada de las entrevistas semiestructuradas se analizó con el software Atlas.ti (versión 9). El análisis por medio de este software permitió realizar una codificación sistemática y replicable la cual se llevó a cabo en dos tiempos. En primer lugar, se realizó una codificación menos específica, de carácter general, que puso de manifiesto las diferentes categorías que salían a relucir durante las entrevistas. En segundo lugar, dado el carácter inespecífico de estas categorías se procedió a la elaboración de subcategorías que permitieran un análisis de la evolución de cada una de ellas en relación con los objetivos planteados para este estudio. A continuación se muestra un ejemplo del proceso de codificación

realizado con Atlas.ti donde se observan los códigos empleados, categorías y subcategorías, para un fragmento de entrevista de uno de los participantes.

Figura 65. Ejemplo del proceso de codificación para un fragmento de la entrevista de uno de los participantes.

The image shows a transcript of an interview with ATLAS.ti coding interface overlaid. The transcript includes the following text:

17 C: vale.

18 P: Entonces, bueno, antes de nada, quería preguntarte si conocías ya la obra o habías estudiado este movimiento con anterioridad...

19 C: A ver, la conocía de eso que buscas obras de viola y la empiezas a escuchar, pero así de pararte...no...nunca, y no la he tocado tampoco, vamos.

20 P: Vale, y bueno, ¿en qué curso estás de superior?

21 C: estoy en tercer

22 P: en tercero, perfecto. Y luego, por ejemplo, cuando has estado escuchando este primer movimiento, ¿cómo describirías la obra? ¿te gustó? ¿no te gustó? ¿es un estilo de música con el que estés familiarizado?

23 C: Me parece interesante, a ver, tampoco es que sea una experta de nada, pero me parece interesante por lo entrecuilladas "distinto" o porque como no estamos acostumbrados, o yo por lo menos, yo no estoy acostumbrada a tocar estas cosas, me parece distinto, entonces, como diferente... También empieza...como empieza dices... ¿uy! ¿es así?, porque es como entre comillas fácil y dices... ¿uy? ¿pizzicatos? ¿cuerdas al aire? Y por eso me parece interesante. Después al escucharla, claro, al principio pues como que no entiendes mucho, porque dices... ¡uy! ¿esto? ¿por dónde va a ir? Pero... no sé... a ver, esta música me parece interesante. No es que me guste o no menos, si lo tengo que definir... interesante.

24 P: vale, y luego, bueno, aquí, sobre todo, o en la tesis en general, digamos que pretendo estudiar pues cómo puede influir el análisis musical en la formación para, no solo para la formación del violista sino también pues en general para comprender la música del siglo XX y siglo XXI. Entonces, quería preguntarte si... en el curso en el que estás, si no me equivoco, ya has cursado dos asignaturas de análisis musical...

25 C: Si

26 P: ¿tú serías capaz, por ti misma, de analizar este primer movimiento?

27 C: ¡Uff!, me costaría porque no he analizado nada...tan...contemporáneo, por así decirlo. O sea, me quedé más en el Romanticismo... y si que, a ver, podría decirte distintos motivos, y si que pues yo me he apuntado un poco la estructura que yo entiendo de... este tema, después otro tema y tal. Pero, no creo que lo hiciera bien, o sea, me tendría que parar mucho y escucharla cincuenta mil veces porque tampoco me han explicado... puede ser esto... como te explican en Clasicismo o... forma sonata... entonces, ese conocimiento no lo tengo. Yo creo, que, si me tuviera que parar como lo hago en análisis, un análisis más formal, me costaría mucho, me la estaría jugándomela... un poco sí.

28 P: vale, y, por ejemplo, ya metiéndonos más en la obra, la obra, como bien se titula, sonata para viola y piano, ya el propio

The coding interface shows the following codes applied to the text:

- 11: pregunta 1, pre-video, repertorio, repertorio-negativo
- 12: pregunta 2, pre-video, autonomía, autonomía-negativa
- 17: comprensión, comprensión-negativa, repertorio, repertorio-negativo
- 11:0: pregunta 3, pre-video, autonomía, autonomía-negativa
- 11:1: autonomía, autonomía-negativa
- 11:3: autonomía, autonomía-negativa
- 11:4: autonomía, autonomía-negativa

Los códigos establecidos para cada una de las categorías, así como su definición y ejemplo se muestran en la siguiente tabla<sup>12</sup>:

Tabla 13. Definición y ejemplo de los códigos empleados para el análisis de las entrevistas.

CÓDIGO	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Repertorio-positivo	Conoce o ya se encontraba familiarizado con la obra. Muestra interés y una actitud activa frente al repertorio del siglo XX.	<i>“todo lo que sea repertorio de viola me gusta, no hay tanto y me gusta escucharlo”</i>
Repertorio-negativo	No se muestra familiarizado con la obra. Muestra una actitud pasiva frente al repertorio del siglo XX	<i>“yo no estoy acostumbrada a tocar estas cosas, parece distinto, entonces, como diferente...”</i>
Autonomía-positiva	Tiene la creencia de poseer capacidad propia para realizar de manera exitosa, por sí mismo, el desempeño de una acción.	<i>“cuando lo escuché sí, lo que hice mal fue no marcarlo, pero bueno sí, se nota bastante dónde vuelve”</i>

<sup>12</sup> La suma total de los códigos valoración-positiva, valoración-negativa y valoración-revelación no es coincidente con el total de frecuencia mostrada para la categoría valoración al ser el código valoración-revelación un código que, por su naturaleza, se encuentra considerado como valoración-positiva.



Autonomía-negativa	Tiene la creencia de no poseer capacidad propia para realizar de manera exitosa, por sí mismo, el desempeño de una acción.	<i>“A ver, me costaría muchísimo, estaría mucho tiempo para sacar algo, y después, obviamente, dudaría si lo que estoy pensando es lo que es. Entonces claro, eso, personalmente crea como una inseguridad”</i>
Comprensión-positiva	Percibe y tiene una idea clara de aquello que sucede en la obra, sobre cómo se desarrollan las ideas musicales y sus relaciones, pudiendo repercutir en la interpretación de la obra.	<i>“es importante entender... o sea, yo ahora he visto el análisis y entiendo la obra y es más fácil tocarla para mí ya fuera de si tengo el nivel técnico”</i>
Comprensión-negativa	No tiene una idea clara de qué sucede en la obra, percibe la relación entre las ideas musicales como algo inconexo o sin sentido, pudiendo repercutir en la interpretación de la obra.	<i>“la primera vez que lo escuché, la verdad es que como tampoco tenía mucha idea de análisis, tampoco me decía mucho, no me fijaba mucho en la forma, los motivos...”</i>
Estructura formal-positiva	Identifica con claridad las secciones que componen la estructura formal de la obra en base a un razonamiento lógico y justificado.	<i>“lo que también me ha chocado mucho es de lo que estabas hablando, empieza el tema B y el piano aún está en el tema A, está ahí que hay un choque, y eso lo veo muy interesante”</i>
Estructura formal-negativa	Identifica con dificultad la estructura formal de la obra o lo hace en base a distintas emociones, de manera intuitiva, sin claridad.	<i>“bueno no sé es más estructural, pero...empieza con más despacio, más largo, notas largas...y luego llega, pues yo qué sé, la segunda o tercera página con esos tresillos...y ya solo el carácter ya cambia por las dobles cuerdas también...y tampoco se seguirle un poco la línea estructural...”</i>
Elementos temáticos-positivo	Manifiesta un nivel de comprensión alto sobre el procesamiento de la partitura que le permite identificar ideas musicales de carácter temático y/o relaciones subyacentes que otorgan unidad a la obra.	<i>“entonces, yo creo que el elemento más repetido que veo como unión por decirlo de alguna manera son los pizzicatos del principio... eso es lo que...la continuación que puedo llegar a ver”</i>
Elementos temáticos-negativo	Manifiesta un nivel de comprensión bajo sobre el procesamiento de la partitura identificando como elementos temáticos unidades musicales independientes (notas o figuraciones) con los que no llega a definir una relación semántica significativa para la obra.	<i>“negra...casi siempre es negra, dos corcheas, dos negras que después lo desarrolla poniendo más corcheas en medio, y después el tema que salen tresillos. Hay una parte que creo que hay semicorcheas que a mí me parece como una especie de mix o de puente o unión entre los dos motivos”</i>
Valoración-positiva	Considera el análisis musical como una práctica beneficiosa o relevante para su desarrollo como músico.	<i>“personalmente, me parece que el análisis que acabo de ver si ahora tengo que coger la obra me sería más fácil, entonces, igual... si más fácil,</i>

		<i>entonces, como entre comillas más rápido”</i>
Valoración-negativa	No considera que el análisis musical pueda resultar especialmente beneficioso o relevante en su desarrollo como músico.	<i>“yo me pongo a tocar una obra y, vale, sí, miro pues un poco... intento buscar las partes y todo eso, pero así tan específico yo personalmente no lo haría”</i>
Valoración-revelación	Se pone de manifiesto la toma de conciencia de cómo la práctica analítica visualizada pudiera suponer un antes y un después en su formación como músico y en qué punto del camino se encuentran.	<i>“me ha gustado mucho, en plan, lo veo muy revelador, ha sido muy revelador para mí en plan ostras que este motivo lo saca de esto, no sé qué... eso está muy guay...”</i>

Sobre los códigos establecidos, se lleva a cabo un análisis de acuerdo interjueces con otra investigadora experta en el sistema de análisis y marco teórico propuesto, a través del Kappa de Cohen, en el que se obtiene un alto grado de concordancia ( $= 1$ ) en la codificación del 5% del total de las transcripciones anonimizadas de las entrevistas con alumnos realizadas.

## Resultados

A la hora de presentar los resultados comenzaremos con una breve descripción de los porcentajes globales manifestados entre todos los participantes para cada momento del estudio (pre y post). Seguidamente, atendiendo a la visión constructivista en que se basa el presente estudio, se hará una descripción de carácter individual para cada uno de los participantes en la que se muestre el progreso dado para cada categoría codificada en las fases pre y post.

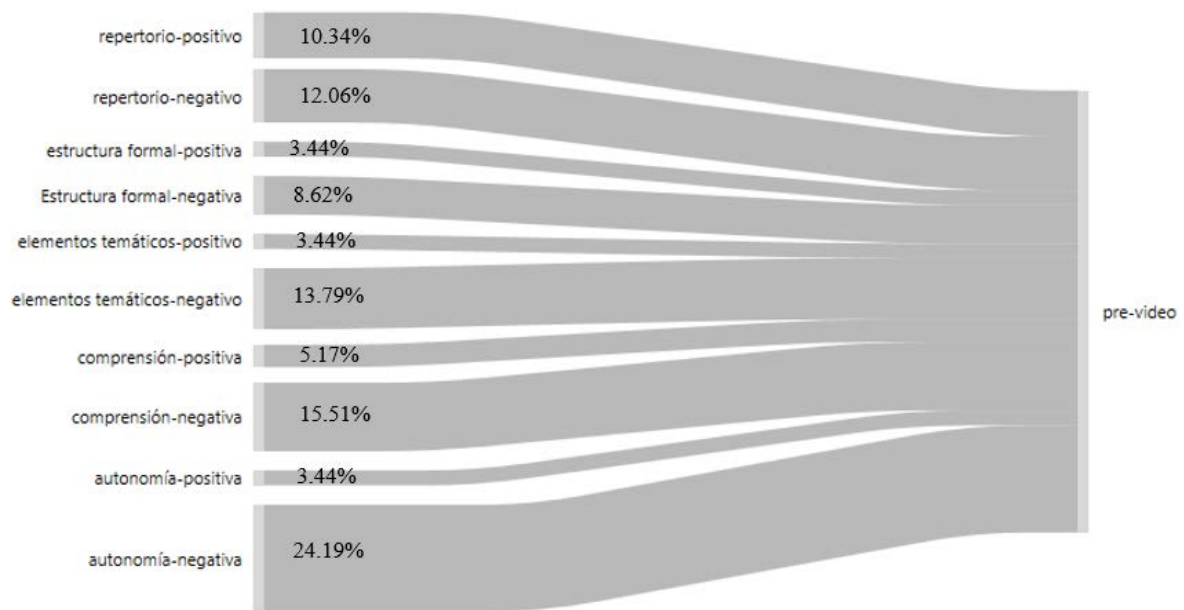
A modo de acercamiento global a los datos, se describe en la siguiente tabla la frecuencia que muestra cada código en los diferentes momentos del estudio.

Tabla 14. Frecuencia de los códigos en cada momento del estudio (pre y post).

<b>CÓDIGO</b>	<b>PRE</b>	<b>POST</b>	<b>TOTAL</b>
Repertorio-positivo	6	1	7
Repertorio-negativo	7	1	8
Autonomía-positiva	2	0	2
Autonomía-negativa	14	35	49
Comprensión-positiva	3	14	17
Comprensión-negativa	9	4	13
Estructura formal-positiva	2	2	4
Estructura formal-negativa	5	0	5
Elementos temáticos-positivo	2	2	4
Elementos temáticos-negativo	8	1	9
Valoración-positiva	-	44	44
Valoración-negativa	-	5	5
Valoración-revelación	-	12	12

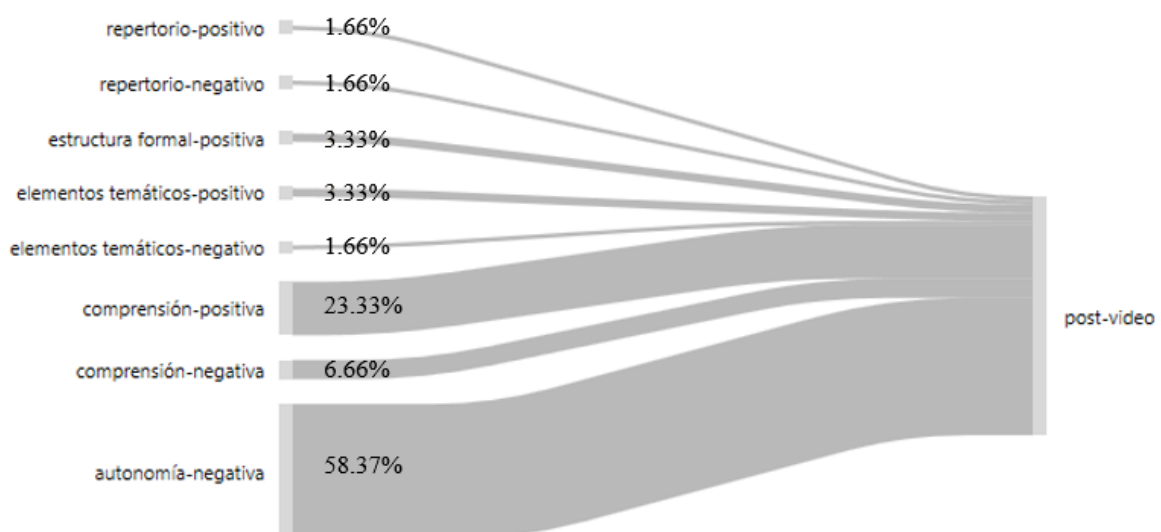
Estos datos nos permiten observar la densidad de frecuencia para cada momento del estudio. De esta forma, en la primera fase del estudio (pre) se observa una mayor recurrencia sobre los códigos autonomía-negativa (24.19%) y comprensión-negativa (15.51%). Se muestra la frecuencia de códigos para el primer momento del estudio (pre-video) en la figura 66.

Figura 66. Frecuencia expresada en % para el primer momento del estudio (pre-video).



De igual modo, se muestra a continuación para los mismos códigos la frecuencia manifestada en la segunda fase del estudio (post-video). Cabe matizar que los códigos estructura formal-negativa y autonomía-positiva no se muestran al tener una frecuencia del 0%. Destacan para este segundo momento los códigos comprensión-positiva (23.33%) y autonomía negativa (58.37%).

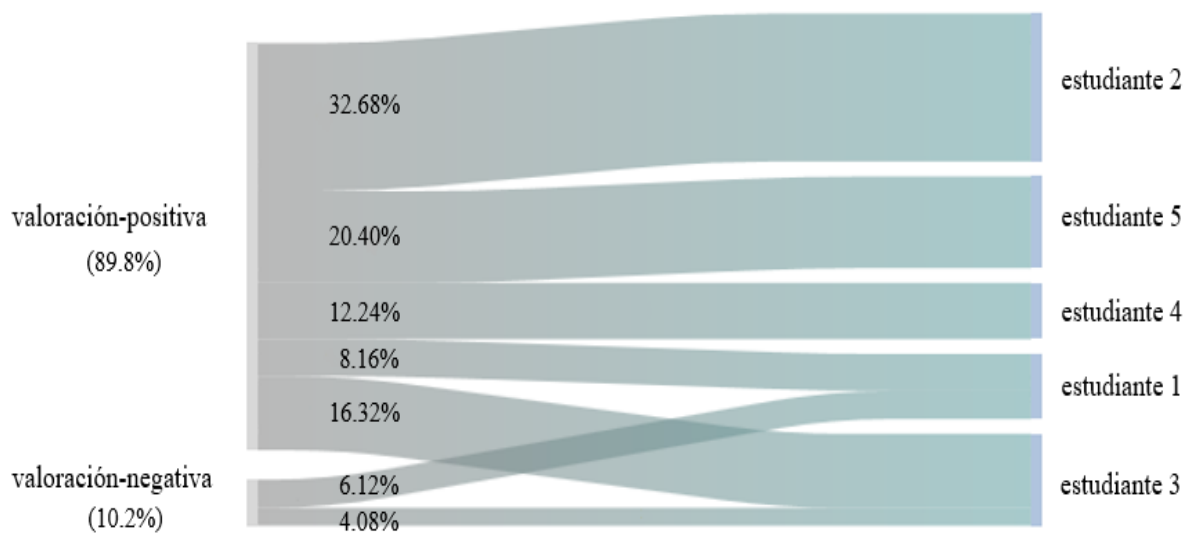
Figura 67. Frecuencia expresada en % para el segundo momento del estudio (post-video).



Por tanto, de este primer acercamiento a los resultados de carácter general cabe destacar la evolución que han tenido algunos de los códigos en lo que respecta a su frecuencia expresada en tanto por ciento tras la visualización del vídeo explicativo del análisis. Se destaca principalmente cómo han aumentado la frecuencia del código comprensión-positiva (de un 5.17% a un 23.33%) y del código autonomía-negativa (de un 24.19% a un 58.37%), viéndose disminuido la frecuencia del código comprensión-negativa (de un 15.51% a un 6.66%) e incluso extinguiéndose para el código autonomía-positiva (de un 3.44% a un 0%).

Finalmente, en la Figura 68 mostramos con carácter general la descripción de las valoraciones realizadas por los participantes tras visualizar el análisis expresadas en tanto por ciento. Se observa un 89.8% de valoraciones positivas frente a un 10.2% de valoraciones negativas.

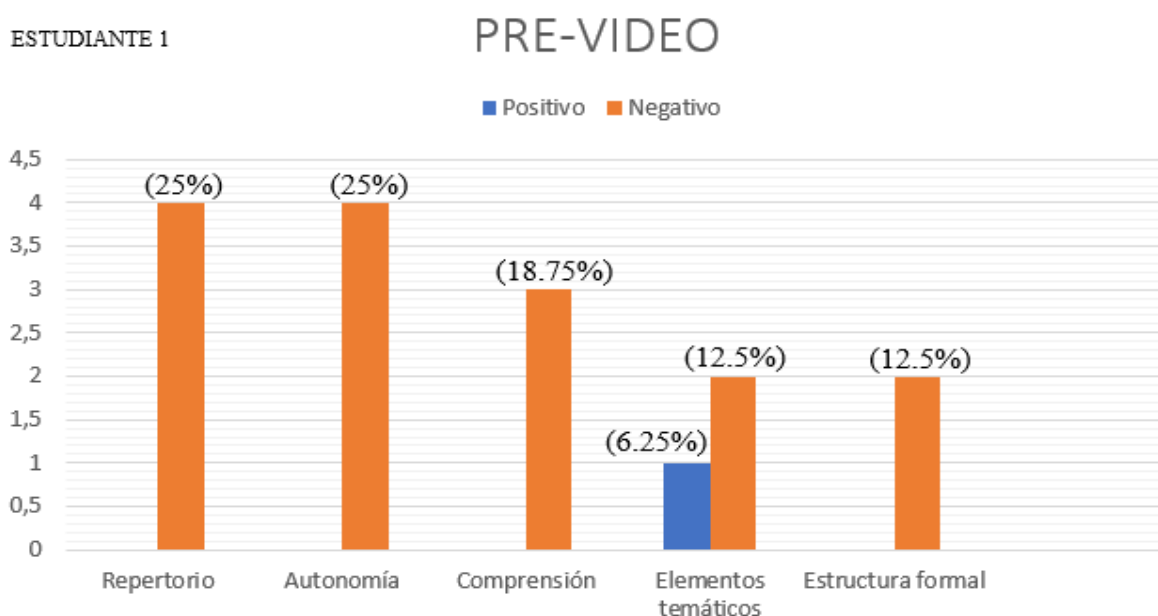
Figura 68. Frecuencia expresada en % de los códigos valoración-positiva y valoración-negativa.



Una vez establecido este primer contacto con los datos de carácter general, se procede a mostrar para cada participante el progreso observado a lo largo de las dos fases (pre y post) para cada uno de los códigos, expresado en tanto por ciento.

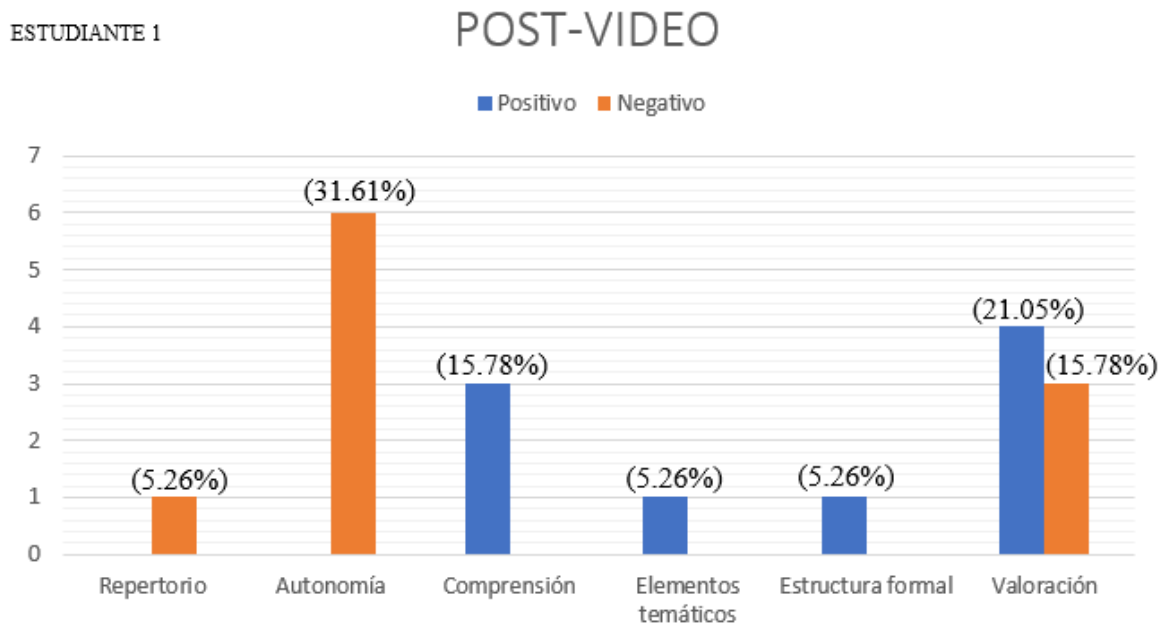
De esta forma, en las Figuras 69<sup>13</sup> y 70 se destaca para el estudiante 1 el incremento del código autonomía-negativa (25% → 31.61%) y una extinción del código comprensión-negativa (18.75% → 0%) que da lugar a un aumento significativo del código comprensión-positiva (0% → 15.78%). Además, se observa en la fase post un 21.05% de progreso en el código valoración-positiva frente a un 15.78% de progreso del código valoración-negativa. Asimismo, se extingue el código estructura formal-negativa (12.5% → 0%) viéndose un incremento del 5.26% para el código estructura formal-positiva, destacando a su vez la disminución producida en el código repertorio-negativo (25% → 5.26%).

Figura 69. Frecuencia en % de los códigos para el estudiante 1 en la fase pre-video.



<sup>13</sup> En las Figuras 69 – 78, el eje de abscisas corresponde a las categorías de los códigos, encontrando dos variantes, azul o naranja, según el subcódigo al que se hace referencia. El eje de ordenadas representa la frecuencia (número de codificaciones) de los códigos. Para una mayor claridad, se expresa también su frecuencia en porcentajes.

Figura 70. Frecuencia en % de los códigos para el estudiante 1 en la fase post-video.



En las Figuras 71 y 72 se destaca para el estudiante 2 una disminución del código comprensión-negativa (8.33% → 7.32%) a la vez que se incrementa el código comprensión-positiva (0% → 9.76%). El código autonomía-negativa sigue permaneciendo con un progreso alto (50% → 39.02%) mientras que el resto de códigos se ven favorecidos hacia el positivo, es decir, se extingue el código repertorio-negativo (25% → 0%) e incrementa el código repertorio-positivo (0% → 2.44%), disminuye el código elementos temáticos-negativo (8.33% → 2.44%) e incluso se extingue el código estructura formal-negativa (8.33% → 0%). Asimismo, se observa en la fase post una presencia del código valoración-positiva del 39.02% frente al 0% mostrado para el código valoración-negativa.

Figura 71. Frecuencia en % de los códigos para el estudiante 2 en la fase pre-video.

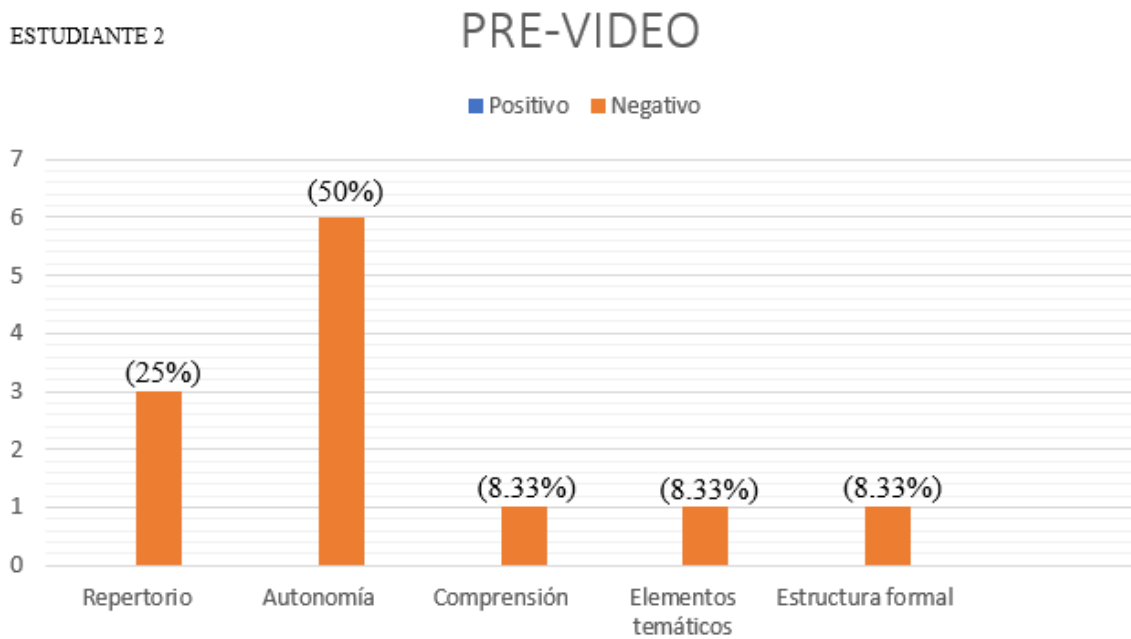
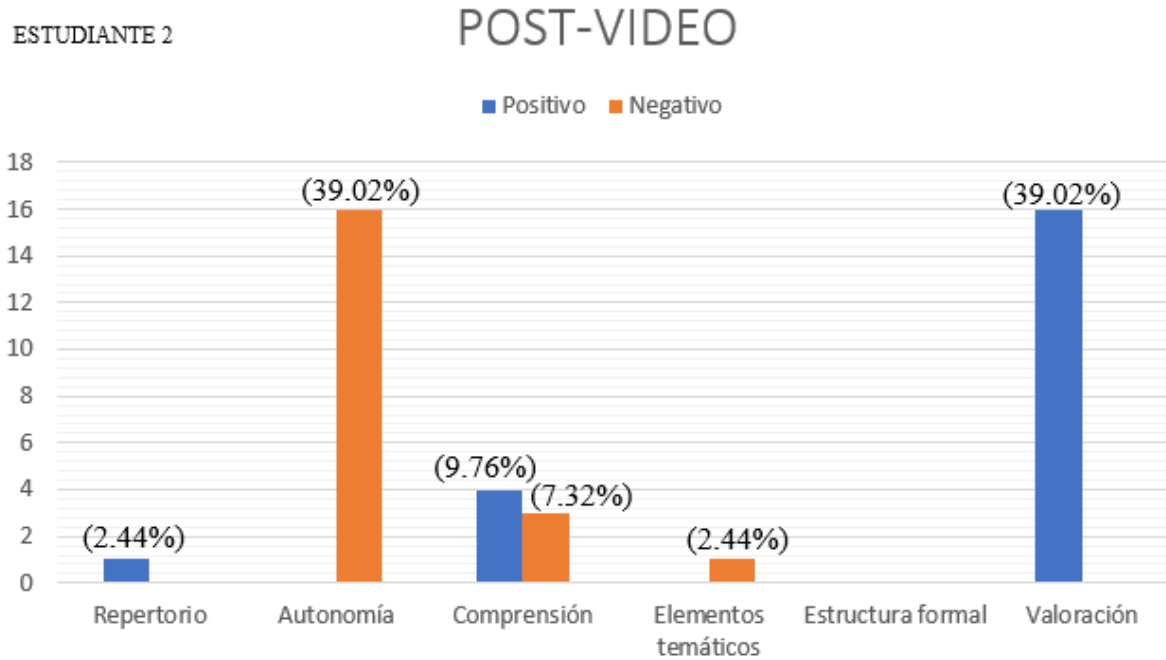


Figura 72. Frecuencia en % de los códigos para el estudiante 2 en la fase post-video.





En las Figuras 73 y 74 se destaca para el estudiante 3 un incremento del código comprensión-positiva (22.22% → 26.31%) junto a la disminución del código autonomía-negativa (22.22% → 15.79%). Asimismo, se extingue el código elementos temáticos-negativos (33.34% → 0%) y se produce un incremento en el código elementos temáticos-positivo (0% → 5.26%). Finalmente, cabe matizar que en la fase post no se observan codificaciones acerca de las categorías repertorio y estructura formal, pero sí un progreso del código valoración positiva del 42.11% frente al 10.53% del mostrado para el código valoración-negativa.

Figura 73. Frecuencia en % de los códigos para el estudiante 3 en la fase pre-video.

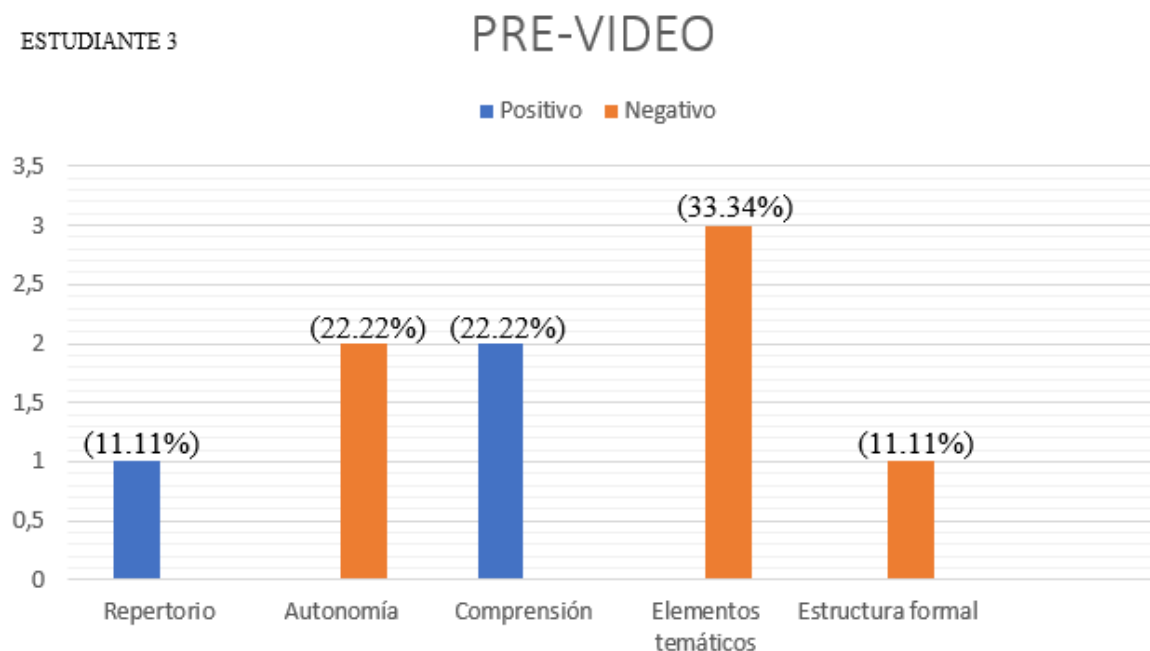
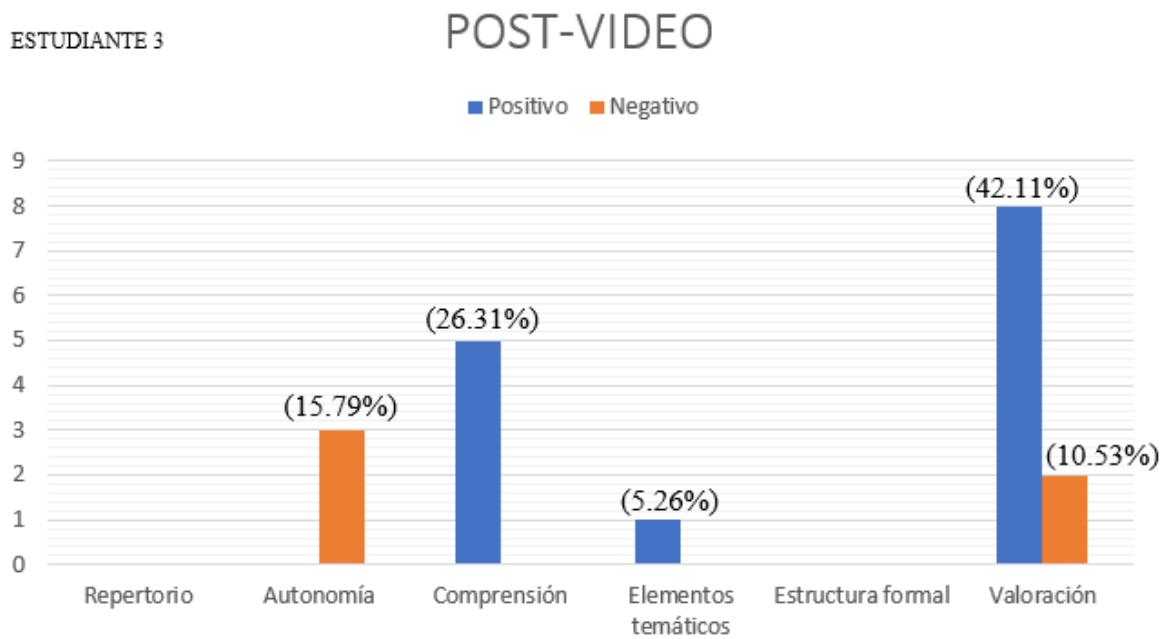


Figura 74. Frecuencia en % de los códigos para el estudiante 3 en la fase post-video.



En las Figuras 75 y 76 se destaca para el estudiante 4 la disminución del código comprensión-negativa (16.66% → 9.09%) junto a la extinción del código autonomía-positiva (25.01% → 0%) e incremento del código autonomía-negativa (0% → 36.36%). Asimismo, cabe matizar que en la fase post no se observan codificaciones en las categorías repertorio, elementos temáticos y estructura formal, pero sí un progreso del 54.55% del código valoración-positiva frente a un 0% del código valoración-negativa.

Figura 75. Frecuencia en % de los códigos para el estudiante 4 en la fase pre-video.

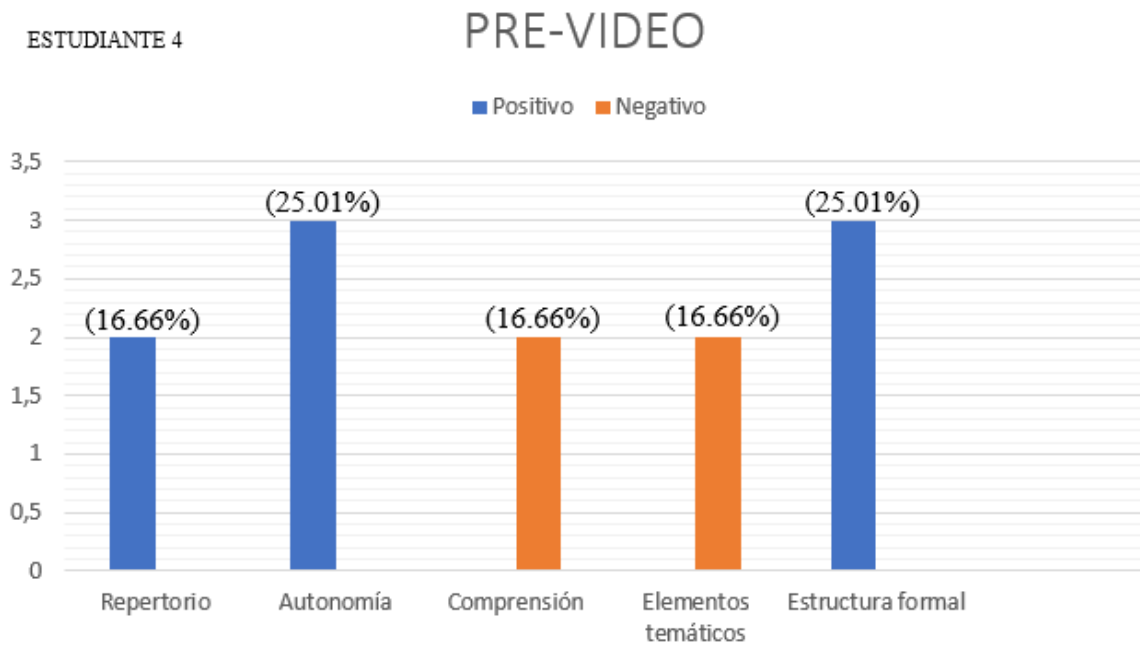
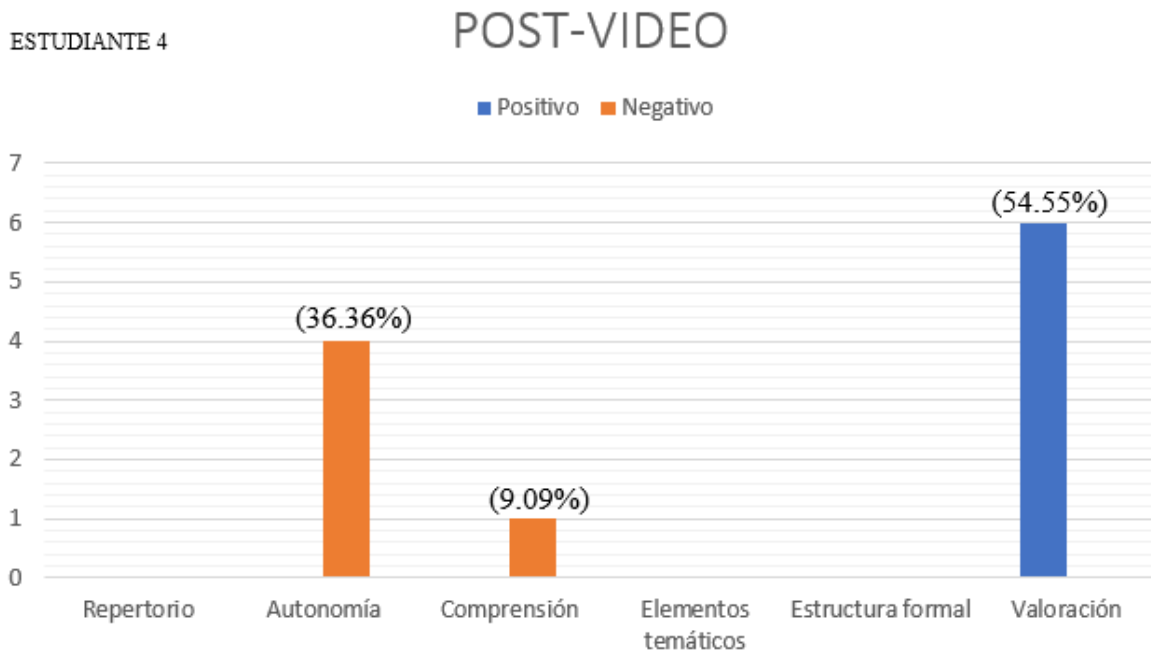


Figura 76. Frecuencia en % de los códigos para el estudiante 4 en la fase post-video.



En las Figuras 77 y 78 se destaca para el estudiante 5 el incremento del código autonomía-negativa (18.19% → 31.58%), la extinción del código comprensión-negativa (27.27% → 0%) y el incremento del código comprensión-positiva (9.09% → 10.53%). Cabe matizar que en la fase post no se hallan codificaciones para las categorías repertorio y elementos temáticos, pero sí observamos junto a la extinción del código estructura formal-negativa (9.09% → 0%) e incremento del código estructura formal positiva (0% → 5.26%), un progreso del 52.63% del código valoración-positiva frente al del 0% mostrado para el código valoración-negativa.

Figura 77. Frecuencia en % de los códigos para el estudiante 5 en la fase pre-video.

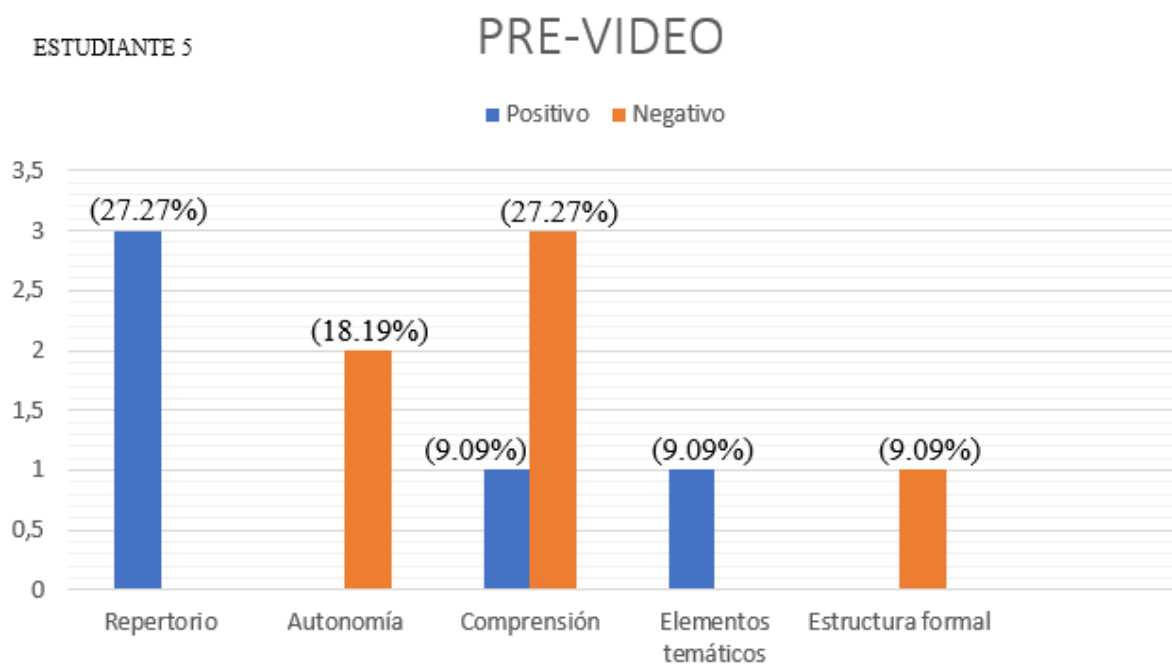
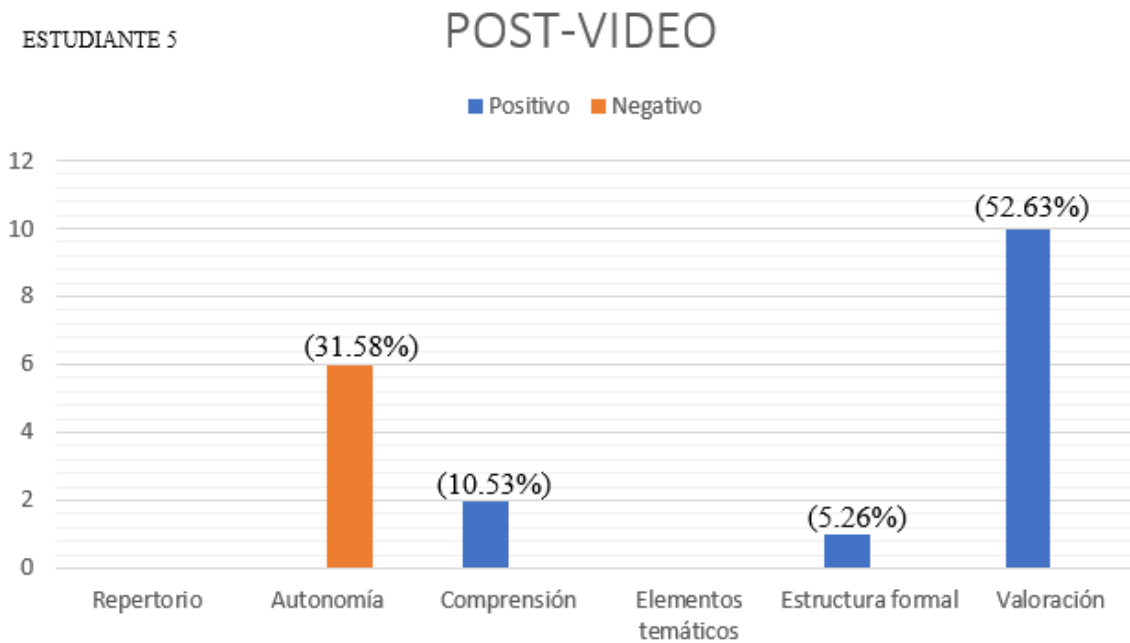


Figura 78. Frecuencia en % de los códigos para el estudiante 5 en la fase post-video.



Una vez mostrado el progreso individual de los códigos para cada participante del estudio cabe destacar algunas de las citas literales que fueron expuestas por los estudiantes a lo largo de las entrevistas y que serán retomadas en el apartado de Discusión a fin de interpretar los resultados obtenidos. De esta forma, encontramos, por ejemplo, citas que hacen referencia a la comprensión sobre la obra, como:

“me sonaba como desordenado, esa es la palabra. Yo qué sé, pues eso, en Bach puedes prever un poco por dónde van los tiros, se te puede escapar algo, pero es bastante continuo. La línea musical es más continua, pues eso, más previsible. Pero aquí me ha costado...me ha costado.”. [Estudiante 1]

“Sin duda porque cuando lo ves...o sea, cuando lo ves en el papel y no solo ves notas, ahí ya estamos hablando que...gracias al vídeo, ya ves cómo los tratamientos interválicos, qué es lo que quiere hacer [...] cómo va la viola y el piano...ese tipo

de conversación que se tiene que tener entre los dos instrumentos...lo veo más claro.”. [Estudiante 5]

También, se observan citas en las que se alude al grado de autonomía manifestado por parte de los estudiantes a fin de abordar el análisis musical de la obra tratada:

“no tengo las armas adecuadas para hacer un análisis como has hecho tú en el vídeo, la verdad que no, que no hubiese podido.” [Estudiante 5]

“No me acuerdo ahora de todo porque esta información hay ahora que procesarla, asentarla un poco porque hay mucho, pero si me dices ahora mismo, antes de ver el vídeo, que tiene esa estructura de sonata, es que no me lo creo porque no veía las partes tan claras”. [Estudiante 1]

“¡Uf! Me costaría porque no he analizado nada...tan...contemporáneo, por así decirlo. O sea, me quedé más en el Romanticismo...y sí que, a ver, podría decirte distintos motivos [...] pero no creo que lo hiciera bien, o sea, me tendría que parar mucho y escucharla cincuenta mil veces porque tampoco me han explicado...puede ser esto...como te explican en Clasicismo o...forma sonata...entonces, ese conocimiento no lo tengo. Yo creo que, si me tuviera que parar como lo hago en análisis, un análisis más formal me costaría mucho, me la estaría jugándomela...un poco sí.”. [Estudiante 2]

Otras citas van referidas a las aportaciones que ofrece el análisis visualizado para la interpretación en relación con el lenguaje constructivo de la obra:

“A nivel interpretativo también pienso que ahora cuando lo vuelva a escuchar va a ser diferente, porque es eso que estabas hablando de lo que dices tú lo de los matices, de cómo va a buscar...cómo hace un crescendo sin que esté explícito en la partitura, pero sí que a nivel interválico te lo pide...”. [Estudiante 5]

“Lo que me ha dejado como [sonido de explosión], me ha explotado la cabeza, es lo de las dinámicas por los intervalos, eso me ha parecido...buah...genial...me ha asombrado que no hubiera tantos matices...porque casi siempre hay un montón de matices, y casi que no te da interpretación propia no...no hay...porque el compositor lo pone todo...o casi todo... pero lo de los intervalos me ha parecido...digo...madre...igual cuando tú tocas te sale solo y no lo estás pensando, pero ahora ves que sí que es eso...porque claro, a ver...es un análisis tan completo...”. [Estudiante 2]

Además, también se observan citas donde los estudiantes hacen valoraciones de carácter más general acerca de las aportaciones que ofrece el análisis visualizado:

“A ver, es todo como que ya entiendes cómo es la obra, ¿no? Entonces, claro, ahora ya sé lo que es la teoría...después, cuando te pones a tocar igual te sale otra cosa, pero como ya tienes como una base, te ayuda a no irte de esa base”. [Estudiante 2]

“la tienes analizada, sabes exactamente qué es lo que quieres y los recursos técnicos para poder tocarlo, lo que tardarías siete horas en hacer de estudio podrías hacerlo en dos o menos. Entonces... y con unas ideas mucho más claras, vas directo a lo que tú quieres hacer” [Estudiante 4]

“me ha gustado mucho, en plan, lo veo muy revelador, ha sido muy revelador para mí en plan, ostras, que este motivo lo saca de esto, no sé qué...eso está muy guay.”.

[Estudiante 3]

“me parece super importante y muchas veces en esta música necesario porque si no no lo entiendes, y si no lo entiendes...mmm... es que no hay por dónde cogerla y te pones a tocar y dices...ni lo entiendo ni sé tocarlo ni nada.” [Estudiante 2]

Finalmente, se muestran citas donde los estudiantes reflexionan sobre el autoconcepto de ellos mismos en relación a la experiencia vivida con el presente estudio empírico:

“Pues a ver, sí que te abre un poco los ojos...yo estaba nerviosa la verdad por decir es que no se nada, es que yo veo esta obra y la escucho y no sé nada, sabes, soy una ignorante. Es que yo qué sé, obviamente sabes tres mil veces más que yo, y claro te hace como cuestionarte un poco de decir...vale, y yo después cuando tenga que tocar estas cosas...es que voy a ir más perdida que, que yo qué sé.” [Estudiante 2]

“Llegamos al superior como si lo supiéramos todo y realmente te das cuenta que no sabes nada, eso me ha pasado a mí en plan...he pensado...bueno, ya estoy aquí, ya...pero no, no... no tienes tanto... y creo que, también en el superior se puede mejorar evidentemente, también hay muchas cosas que se pueden mejorar.”.

[Estudiante 5]

“vale, y yo qué he hecho en mi vida...y yo qué he estudiado...qué sé qué no sé...sabes, entonces pues por eso te planteas pues muchas cosas...el decir, qué se, qué no se, qué voy a poder tocar, qué no voy a poder tocar, porque claro, esta



música todo el mundo dice que es muy difícil porque no la entendemos...entonces como no la entiendo...”. [Estudiante 2]

## **Discusión**

Una vez mostrados los resultados de carácter general y los resultados obtenidos para cada estudiante, cabe profundizar en los mismos a través de su relación con los objetivos propuestos para este primer estudio empírico. El primero de los objetivos hacía referencia a conocer cuáles eran los conocimientos previos que tenían los estudiantes de viola pertenecientes a un Conservatorio de Enseñanzas Superiores de Música ante una obra del siglo XX escrita para su instrumento, en concreto, el primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de Shostakovich. Así, atendiendo al carácter constructivista de nuestro marco teórico y en línea con Crawford (2019) con respecto a los principios que se asocian a enfoques de enseñanza y aprendizaje dentro de un marco constructivista, resultaba necesario conocer cuál era el punto de partida de cada participante, pero no solo en lo que respecta al grado de conocimiento sobre esta obra concreta sino también en lo que se refiere a la comprensión de su lenguaje y el dominio de la herramienta que lo proporciona, el análisis musical.

Tal y como se muestra en los resultados expuestos anteriormente en la Figura 64, se observa en el análisis de los datos una mayor recurrencia sobre los códigos autonomía-negativa (24.19%) y comprensión-negativa (15.51%). También se observa un cierto grado de similitud entre repertorio-positivo (10.34%) y repertorio-negativo (12.06%). Esto nos hace ver que el grado de afinidad que muestran los estudiantes por el repertorio elegido no es un condicionante explícito en relación al grado de comprensión y autonomía que poseen, ya que para ambos casos se observan tanto citas como progreso en los códigos que ponen de manifiesto la existencia de dificultades en la comprensión y desarrollo autónomo del análisis musical:

“me sonaba como desordenado, esa es la palabra. Yo qué sé, pues eso, en Bach puedes prever un poco por dónde van los tiros, se te puede escapar algo, pero es bastante continuo. La línea musical es más continua, pues eso, más previsible. Pero aquí me ha costado...me ha costado.”. [Estudiante 1]

“¡Uf! Me costaría porque no he analizado nada...tan...contemporáneo, por así decirlo. O sea, me quedé más en el Romanticismo...y sí que, a ver, podría decirte distintos motivos [...] pero no creo que lo hiciera bien, o sea, me tendría que parar mucho y escucharla cincuenta mil veces porque tampoco me han explicado...puede ser esto...como te explican en Clasicismo o...forma sonata...entonces, ese conocimiento no lo tengo. Yo creo que, si me tuviera que parar como lo hago en análisis, un análisis más formal me costaría mucho, me la estaría jugándomela...un poco sí.”. [Estudiante 2]

De acuerdo con los ejemplos de citas mostradas, se observa un punto de partida en los estudiantes donde predomina la autonomía-negativa del 24.19% frente a la autonomía-positiva del 3.44%; y una comprensión-negativa del 15.51% frente a una comprensión positiva del 5.17%. Estos datos muestran cómo la obra elegida como ejemplo de música del siglo XX, de acuerdo con lo expuesto en el marco teórico con respecto a las dificultades de aprendizaje que pudieran existir a la hora de comprender este tipo de repertorio (Miklaszewski, 1995; Lehmann & Ericsson, 1997; Marín, 2013), supone un reto para los estudiantes en cuanto a su comprensión, y aún mayor en lo que respecta a su análisis, lo que nos lleva a tratar la relación de los resultados obtenidos con el segundo objetivo del presente estudio empírico.

El segundo de los objetivos pretendía conocer la opinión de los estudiantes de viola acerca de si incorporar la práctica del análisis musical en el estudio con el instrumento pudiera

resultar beneficioso para su aprendizaje y si el autoconcepto de ellos mismos en lo que respecta al grado de comprensión de la obra y nivel de autonomía se veía modificado al haber visualizado un video explicativo del análisis musical de la obra tratada.

Para ello, acudimos a los resultados expuestos, en la Figura 65, para este segundo momento del estudio en el que se observa un progreso en los porcentajes de los códigos establecidos. Tras visualizar el vídeo explicativo del análisis se produce un incremento de la comprensión-positiva de un 5.17% a un 23.33%, lo que indica que la visualización del análisis ha favorecido el entendimiento de la obra. Asimismo, se puede observar este progreso en la comprensión de los estudiantes en citas como:

“A ver, es todo como que ya entiendes cómo es la obra, ¿no? Entonces, claro, ahora ya sé lo que es la teoría...después, cuando te pones a tocar igual te sale otra cosa, pero como ya tienes como una base, te ayuda a no irte de esa base”. [Estudiante 2]

“Sin duda porque cuando lo ves...o sea, cuando lo ves en el papel y no solo ves notas, ahí ya estamos hablando que...gracias al vídeo, ya ves cómo los tratamientos interválicos, qué es lo que quiere hacer [...] cómo va la viola y el piano...ese tipo de conversación que se tiene que tener entre los dos instrumentos...lo veo más claro.”. [Estudiante 5]

Por otro lado, en las Figuras 64 y 65, se observa cómo la visualización del vídeo propició el crecimiento del código autonomía-negativa de un 24,19% a un 58.37% llegando incluso a extinguirse el código autonomía-positiva (desciende para este segundo momento del estudio de un 3.44% a un 0%). En los resultados obtenidos para cada estudiante también se observa cómo se produce una reafirmación sobre el código autonomía-negativa. Asimismo, se destacan aquellos casos donde en un primer momento del estudio tenían la creencia de poseer

autonomía-positiva en lo referido al análisis musical que después, para el segundo momento del estudio, se ve modificada hacia el negativo. Estos datos ponen de manifiesto no solo cómo la obra en un primer momento del estudio suponía un reto en lo referido a su comprensión y autonomía, sino que, llegado el segundo momento del estudio, al visualizar el vídeo del análisis también pasan a ser conocedores de cuál ha sido el punto en que se encuentran sus valoraciones respecto a las mostradas en el vídeo lo que fomentó la reflexión acerca del autoconcepto de ellos mismos como aprendices, viéndose reflejado en citas como:

“no tengo las armas adecuadas para hacer un análisis como has hecho tú en el vídeo, la verdad que no, que no hubiese podido.” [Estudiante 5]

“No me acuerdo ahora de todo porque esta información hay ahora que procesarla, asentarla un poco porque hay mucho, pero si me dices ahora mismo, antes de ver el vídeo, que tiene esa estructura de sonata, es que no me lo creo porque no veía las partes tan claras”. [Estudiante 1]

“Pues a ver, sí que te abre un poco los ojos...yo estaba nerviosa la verdad por decir es que no se nada, es que yo veo esta obra y la escucho y no sé nada, sabes, soy una ignorante. Es que yo qué sé, obviamente sabes tres mil veces más que yo, y claro te hace como cuestionarte un poco de decir...vale, y yo después cuando tenga que tocar estas cosas...es que voy a ir más perdida que, que yo qué sé.” [Estudiante 2]

En lo que respecta a las valoraciones realizadas por los participantes sobre la incorporación y puesta en práctica del análisis musical en el estudio de una obra se obtuvo un 89.8% de valoraciones positivas frente a un 10.2% de valoraciones negativas, siendo lo más valorado por los estudiantes las aportaciones que ofrece el análisis para el desarrollo de un criterio propio de cara a la interpretación de la obra. Esto enlaza con Vilar (2003), en cuanto

que el análisis musical resulta ser una actividad previa y necesaria para la interpretación, puesto que, como indica también Cook (1994), cuando analizamos una partitura recreamos dicha partitura para nosotros mismos, con incluso el mismo sentido de pertenencia que el propio compositor siente para su música, de lo que se deduce que para aprender a tocar una obra, además de saber tocar un instrumento, es necesario comprender la obra en cuestión (Marín, 2013). Estas valoraciones acerca de las aportaciones que ofrece el análisis para la interpretación se pueden observar en citas ya expuestas como:

“Lo que me ha dejado como [sonido de explosión], me ha explotado la cabeza, es lo de las dinámicas por los intervalos, eso me ha parecido...buah...genial...me ha asombrado que no hubiera tantos matices...porque casi siempre hay un montón de matices, y casi que no te da interpretación propia no...no hay...porque el compositor lo pone todo...o casi todo... pero lo de los intervalos me ha parecido...digo...madre...igual cuando tú tocas te sale solo y no lo estás pensando, pero ahora ves que sí que es eso...porque claro, a ver...es un análisis tan completo...”. [Estudiante 2]

“A nivel interpretativo también pienso que ahora cuando lo vuelva a escuchar va a ser diferente, porque es eso que estabas hablando de lo que dices tú lo de los matices, de cómo va a buscar...cómo hace un crescendo sin que esté explícito en la partitura, pero sí que a nivel interválico te lo pide...”. [Estudiante 5]

Finalmente, de las valoraciones positivas obtenidas se alude al tercer objetivo establecido, el investigar si el hecho de visualizar un análisis musical puede provocar una revelación en los participantes que ponga de manifiesto la necesidad de autorregular su propio

aprendizaje y promover un interés por querer no solo saber más sobre análisis musical sino comprender mejor la propia música.

De las valoraciones positivas, es decir, del 100% de citas asociadas al código valoración-positiva, un 27.27% se corresponde con el código valoración-revelación. Estos resultados, mostrados en la Figura 66, hacen referencia a que el hecho de visualizar las aportaciones que ofrece el análisis musical para el estudio de una obra favorece de manera significativa el que se produzca un «despertar» en los alumnos que les incite a querer tener más interés no solo por la música de los siglos XX y XXI sino también por su formación autorregulando su aprendizaje hacia una continua formación que persigue convertirse en una figura de músico más integral, y que se ve reflejado en citas como:

“vale, y yo qué he hecho en mi vida...y yo qué he estudiado...qué sé qué no sé...sabes, entonces pues por eso te planteas pues muchas cosas...el decir, qué se, qué no se, qué voy a poder tocar, qué no voy a poder tocar, porque claro, esta música todo el mundo dice que es muy difícil porque no la entendemos...entonces como no la entiendo...”. [Estudiante 2]

“Llegamos al superior como si lo supiéramos todo y realmente te das cuenta que no sabes nada, eso me ha pasado a mí en plan...he pensado...bueno, ya estoy aquí, ya...pero no, no... no tienes tanto... y creo que, también en el superior se puede mejorar evidentemente, también hay muchas cosas que se pueden mejorar.”. [Estudiante 5]

“me ha gustado mucho, en plan, lo veo muy revelador, ha sido muy revelador para mí en plan, ostras, que este motivo lo saca de esto, no sé qué...eso está muy guay.”. [Estudiante 3]

## Conclusiones

Este estudio empírico pone de manifiesto cómo a través del análisis (en concreto, un vídeo pedagógico sobre el análisis musical del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich) se incrementa el grado de comprensión de los alumnos para una música del siglo XX cuyo progreso se ve favorecido y tiende, tal y como se hace referencia en el Capítulo 2 del presente trabajo doctoral, hacia a un tercer nivel de procesamiento, donde se abordan “dimensiones comunicativas, estéticas, estilísticas, expresivas, semánticas, perceptivas y psicológicas, no presentes directamente en la partitura” (Pozo et al., 2020, p. 181). Asimismo, se observan también otras implicaciones educativas promovidas por el empleo del análisis musical como una herramienta constructivista en lo que respecta a la autorregulación para el aprendizaje del alumnado de viola.

Uno de los retos de la educación musical es promover en los estudiantes de interpretación su desarrollo como aprendices autónomos (McPherson et al., 2019). Para ello, de acuerdo con nuestro marco teórico hacemos referencia a aquellos procesos de autorregulación donde los individuos reajustan sus conocimientos, creencias, motivaciones y emociones a fin de conseguir sus objetivos de aprendizaje (de Bruin, 2019). Este hecho se ve reflejado en el presente estudio empírico a través del tratamiento del análisis musical como una herramienta constructivista que promueve los procesos de autorregulación en un grupo de estudiantes en los que, tras visualizar el vídeo pedagógico sobre análisis musical, muestran una toma de conciencia sobre las aportaciones que tiene dicho análisis para su formación como músicos a la vez que se ve modificado el autoconcepto de ellos mismos como aprendices.

En este contexto, la comprensión del conocimiento tiene lugar cuando el aprendiz, de manera autónoma o colaborativa, descubre y transforma información (Crawford, 2019), que de

acuerdo a sus conocimientos previos considera compleja, para hacerla propia, significativa y trascendente en el desarrollo de su aprendizaje. En el presente estudio, se muestra el análisis musical como una herramienta autorreguladora que permite al alumnado transformar esa información compleja y hacerla propia, favoreciendo la comprensión de una música que, aparentemente desordenada, atiende a unas mismas reglas constructivas que las músicas de estéticas pasadas con las que los alumnos sí se muestran familiarizados. En la partitura esa información compleja se manifiesta mediante sonoridades que parecen haber surgido de un lenguaje nuevo que requiere de un estudio específico y una jerga singular para su comprensión. Sin embargo, este sofisticado lenguaje parece a veces mucho más irregular de lo que realmente es (Meyer, 2009), y es mediante el análisis musical la manera en la que el alumnado puede acceder a una nueva realidad y modificar su concepción para la música de los siglos XX y XXI que considera extraña. Asimismo, también se ha visto en este estudio que el análisis musical no solo resulta ser una herramienta constructiva, facilitadora de conocimiento y de autorregulación del aprendizaje, sino que va más allá, propiciando, en términos generales, «un despertar» en los alumnos. Ha supuesto una toma de conciencia sobre la importancia de incluir el análisis musical como si de una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje instrumental y musical se tratara, considerándose esta práctica una actividad previa y necesaria que se debe incluir en el proceso de aprendizaje e interpretación de una obra (Vilar, 2003).

El repertorio elegido para este estudio, la Sonata op. 147 para viola y piano, de D. Shostakovich, pese a ser una obra relevante en el repertorio de la viola, por la estética de su lenguaje presenta una serie de dificultades que van más allá de las puramente técnicas para su interpretación. En este estudio empírico se ha visto cómo este tipo de música supone un reto para los alumnos de Enseñanzas Superiores de Música de la especialidad de viola. Las dificultades halladas no solo se observan en cuanto a la comprensión de las relaciones intrínsecas que debieran existir en el texto musical sino también en lo referido al grado de



autonomía que poseen los alumnos para definir su estructura formal, identificar los diferentes motivos protagonistas o bien encontrar un criterio propio con el que justificar el plan dinámico de cara a una futura interpretación. De acuerdo con nuestro marco teórico, predominaba entre los estudiantes un nivel de comprensión de la partitura fundamentado en el segundo nivel de procesamiento, sintáctico o analítico-estructural (Pozo et al., 2020), en el que justificaban su entendimiento de la música a través de la relación de varios caracteres gráficos para dar lugar a un nuevo elemento sintáctico (como, por ejemplo, un diseño melódico concreto o un acorde), o bien, la estructuración formal de la obra en base a distintas emociones, de manera intuitiva, sin hacer referencia a un criterio propio bien definido o justificado en base a los parámetros establecidos en la partitura. Sin embargo, atendiendo a la naturaleza de los Estudios Superiores de Música, próximos a una realidad profesional, se debiera propiciar un nivel de comprensión fundamentado en el tercer nivel de procesamiento (Bautista et al., 2009), donde se pone de manifiesto no solo el establecimiento de unos conocimientos previos con los propios de la partitura sino también la consideración del rol activo del músico en la interpretación, con un carácter comunicador, que sirva de intermediario entre lo escrito en la partitura y el público.

Una vez se ha hecho referencia a las implicaciones educativas y musicales que ofrece este primer estudio empírico, cabe también comentar aquellas que se desprenden a través de este estudio para investigaciones futuras. Como se puede apreciar en la primera sección, la mayoría de las investigaciones que se llevan a cabo en el área interpretativa de la música se centran en lo puramente instrumental, en la práctica, generalmente con estudiantes de música que cursan estudios de interpretación. Asimismo, también ha sido objeto de interés el estudio de las variables en lo referido al progreso en la ejecución musical, la cantidad y la calidad del estudio (Jørgensen & Hallam, 2016). En base a este contexto, el presente estudio empírico visibiliza, además, la necesidad de dotar a los estudiantes de herramientas que, ajenas a la práctica instrumental, favorezcan su interpretación y proceso de estudio, otorgándoles mayor

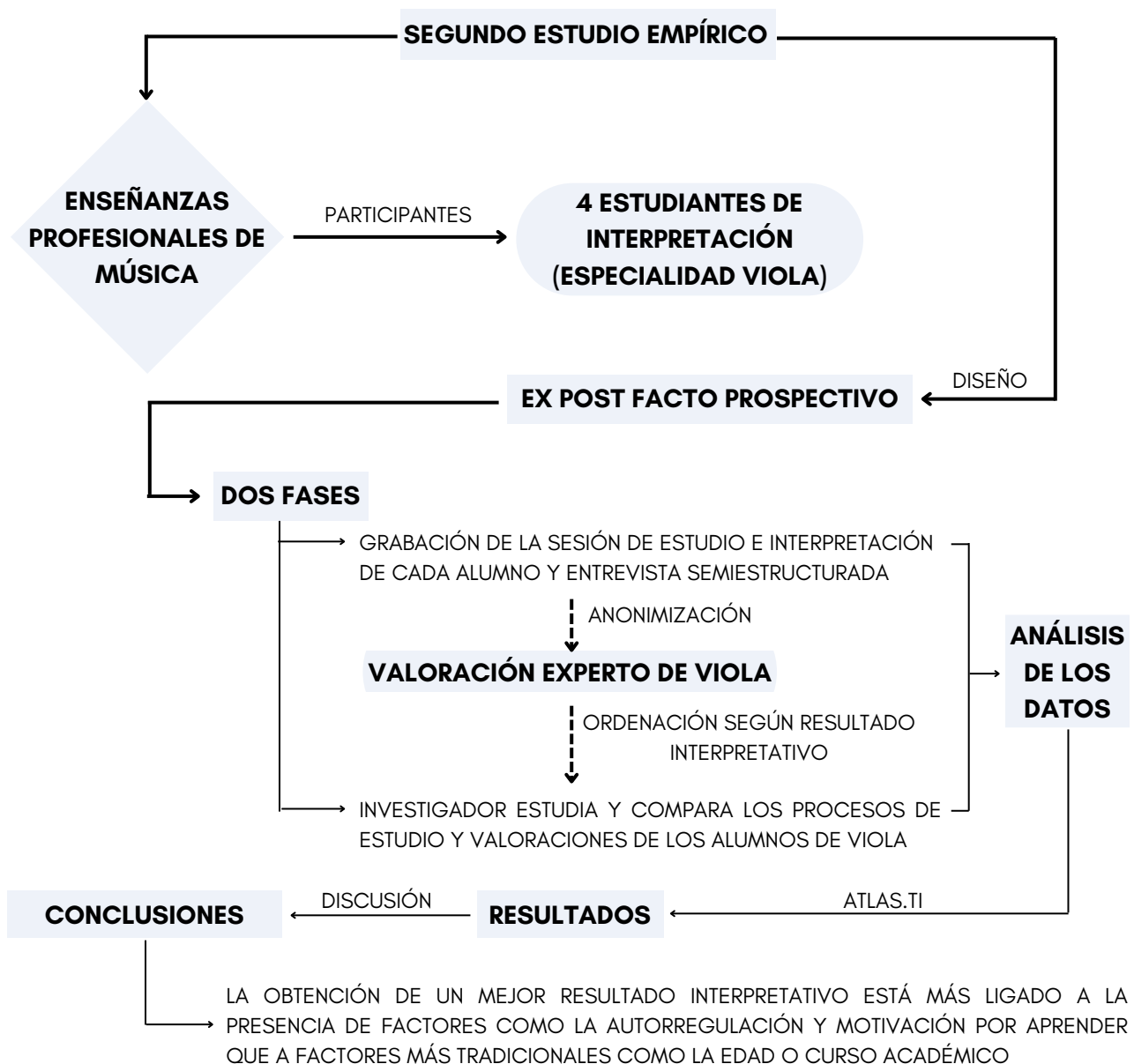
autonomía en la toma de decisiones musicales y capacidad de autorregular su aprendizaje. Por consiguiente, las investigaciones que tienen lugar en torno a la enseñanza y aprendizaje musical deberían también contemplar las partituras como elementos protagonistas de las mismas (López-Íñiguez & Pozo, 2014b), dadas las implicaciones musicales y pedagógicas que ofrecen al alumnado a lo largo del proceso de aprendizaje.

Por otro lado, también cabe comentar las limitaciones encontradas para el presente estudio empírico. En primer lugar, este estudio se ha desarrollado en un único conservatorio de Enseñanzas Superiores de Música, por lo que los resultados obtenidos atienden a las características de dicho centro o comunidad autónoma, puesto que todos los Conservatorios Superiores de Música de la Comunidad Valenciana se acogen a un mismo plan de estudio. En segundo lugar, y en relación también con la limitación precedente, este estudio empírico se llevó a cabo con un número reducido de participantes. Pese a estas limitaciones, nos gustaría invitar a los lectores a reflexionar críticamente sobre los hallazgos mostrados, puesto que, aunque el estudio empírico se haya desarrollado con un grupo reducido de estudiantes pertenecientes a un único conservatorio de Enseñanzas Superiores de Música en la Comunidad Valenciana, los resultados y conclusiones obtenidos se pueden extrapolar a otros contextos similares o fomentar la reflexión de los músicos en lo referido a su progreso musical.

Finalmente, este estudio empírico ofrece perspectivas de futuro hacia una formación más integral del alumnado de Viola que favorezca la interpretación de las músicas de los siglos XX y XXI de tal forma que la comprensión de estas músicas por parte de los estudiantes sea la semilla que permita florecer nuevas estéticas musicales. Fomentar un pensamiento crítico y flexible en el alumnado es fundamental para que se muestren abiertos a querer estudiar y comprender este repertorio y así ejercer de intérpretes de esta música a nuestra sociedad.

# CAPÍTULO 7:

## Autorregulación y motivación como factores clave para el aprendizaje de músicas del siglo XX en Enseñanzas Profesionales de Música





---

## CAPÍTULO 7

### *Autorregulación y motivación como factores clave para el aprendizaje de músicas del siglo XX en Enseñanzas Profesionales de Música*

---

#### **Resumen**

El estudio de los procesos de aprendizaje en el ámbito instrumental de la música ha sido objeto de interés científico en los últimos años dado que el tipo de práctica que realiza el músico con su instrumento es considerado un factor fundamental en el desarrollo de la pericia musical. Así pues, mediante el presente estudio empírico se pretende, para un grupo de estudiantes de Viola de Enseñanzas Profesionales de Música, profundizar en los procesos de aprendizaje llevados a cabo para el estudio de un fragmento de una música del siglo XX. Para ello, se realiza un diseño ex post facto prospectivo donde lo sucedido es un proceso causal, es decir, han ocurrido las causas o variables independientes (las estrategias de estudio empleadas por los estudiantes de viola) y su consecuencia o variable dependiente (el resultado interpretativo del estudio del fragmento propuesto). El análisis de los datos es realizado con el software Atlas.ti obteniendo como resultado el progreso y distribución de cada momento de la sesión de estudio de cada participante según los códigos propuestos para, después, establecer la comparación entre distintos estudiantes a fin de conocer los factores por los que se produce una mejor o peor interpretación. Finalmente, tras la observación y comparación de los resultados se pone de manifiesto como la obtención de una mejor interpretación está más vinculada a

factores como el empleo de procesos de autorregulación del aprendizaje y motivación por aprender que otros factores más tradicionales como edad o curso académico del estudiante.

### **Palabras clave**

Aprendizaje; autorregulación; conservatorio; Enseñanzas Profesionales; siglo XX; viola.

### **Objetivos**

El primer objetivo consistió en conocer de qué manera los estudiantes de Enseñanzas Profesionales de Música de la especialidad de Viola abordan el estudio en solitario para un fragmento de una música del siglo XX. De acuerdo con nuestro marco teórico, esta estética resulta compleja para los estudiantes dado que fundamentan su comprensión de la música en torno a una serie de reglas marcadas por la tonalidad considerando toda música ajena a dichas reglas como algo extraño o desordenado. Así, desde una visión constructivista, el estudio de dicho fragmento ofrece a los estudiantes la posibilidad de adaptar sus conocimientos a un nuevo contexto a fin de dar sentido a esta música a la vez que superando nuevos retos de aprendizaje.

En segundo lugar, una vez realizado el estudio en solitario del fragmento y su posterior interpretación, se pretende conocer las valoraciones de los estudiantes de Viola sobre la experiencia del estudio y las estrategias llevadas a cabo para su interpretación, reflexionando acerca de la toma de decisiones y capacidad resolutiva ante las dificultades halladas en la partitura a la vez que favoreciendo los procesos de autorregulación para su aprendizaje.

Nuestro tercer objetivo se basó en comparar las estrategias y motivaciones de dos estudiantes cuyos procesos de estudio corresponden a diferentes resultados de calidad interpretativa, mejor y peor. El hecho de valorar esta comparativa nos permite conocer los

factores por los cuales distintos alumnos, a lo largo de una misma sesión de estudio, obtienen resultados de diferente calidad interpretativa para el mismo fragmento de una obra cuya estética pertenece al siglo XX.

### **Preguntas de investigación**

Antes de comenzar con el desarrollo del presente estudio empírico, con motivo de favorecer la comprensión y contextualización del mismo se muestra a continuación las preguntas que sirvieron de guía para la investigación:

- ¿De qué manera abordará el alumnado de Viola de Enseñanzas Profesionales de Música el estudio de un fragmento de música del siglo XX?
- ¿Será consciente el alumnado de Viola de las diferentes/posibles elecciones en cuanto a digitaciones y arcos para un mismo fragmento de música? ¿realizará esta toma de decisiones en base a un criterio musical o atendiendo a una comodidad técnica?
- ¿Cuáles serán las valoraciones de los estudiantes para el estudio e interpretación de una música cuya estética difiere de lo que normalmente están acostumbrados a tocar?

### **Método**

#### ***Participantes***

En el estudio participaron 4 estudiantes pertenecientes a un mismo centro de Enseñanzas Profesionales de Música. Los estudiantes se encuentran cursando en dicho centro los estudios de Enseñanzas Profesionales en la especialidad de Viola. La tasa de participación se corresponde al 100% del alumnado matriculado en la especialidad de viola siendo un grupo de participantes de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, así como nivel de estudios

comprendidos entre el 2º y 6º curso de Enseñanzas Profesionales de Música. En la siguiente tabla se muestra la composición de participantes en relación a la edad y curso académico en que se encuentran.

Tabla 15. Composición de la muestra.

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>CURSO ENSEÑANZAS PROFESIONALES</b>	<b>GÉNERO</b>	<b>EDAD</b>
Estudiante 1	2º curso Enseñanzas Profesionales (Viola)	Mujer	14 años
Estudiante 2	2º curso Enseñanzas Profesionales (Viola)	Mujer	15 años
Estudiante 3	3º curso Enseñanzas Profesionales (Viola)	Mujer	16 años
Estudiante 4	6º curso Enseñanzas Profesionales (Viola)	Mujer	18 años

### ***Tareas.***

La recogida de los datos tuvo su desarrollo en tres etapas dentro de una misma sesión. En primer lugar, se realizó la grabación individual de las sesiones de estudio de cada alumno; después, se registró en vídeo el resultado interpretativo del fragmento propuesto de manera individual; y finalmente, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada a los estudiantes, de carácter individual, a fin de conocer sus valoraciones para diferentes áreas temáticas en relación al estudio realizado. Brevemente, la entrevista semiestructurada se compone en torno a tres áreas temáticas: 1) *la experiencia del estudio*, mediante la cual se pretende conocer si el estudio del fragmento le ha resultado una experiencia positiva/negativa y en qué grado de dificultad valorará el esfuerzo requerido; 2) *el resultado interpretativo*, en el que se pretendía conocer las valoraciones de los estudiantes para su interpretación y el grado de comprensión sobre el discurso musical; y 3) *el proceso de estudio*, donde se pretende conocer las estrategias de aprendizaje desarrolladas por cada estudiante y sus valoraciones para las dificultades



encontradas y soluciones propuestas. En la siguiente tabla se muestra el guión de preguntas empleadas en la entrevista.

Tabla 16. Preguntas y áreas temáticas de la entrevista semiestructurada para el segundo estudio empírico.

ÁREA TEMÁTICA	N.º	ENUNCIADO DE LA PREGUNTA
<b>EXPERIENCIA DEL ESTUDIO</b>	1	¿Cómo ha sido tu experiencia del estudio? ¿Ha sido una experiencia positiva o negativa?
	2	¿Te ha resultado fácil o difícil? En una escala de 1-10, ¿cómo de difícil?
<b>RESULTADO DE LA INTERPRETACIÓN</b>	3	¿Qué te ha parecido el resultado de la interpretación del fragmento? ¿Qué aspectos positivos y aspectos de mejora consideras que pudiera haber en tu interpretación?
	4	¿Qué emociones o adjetivos/valoraciones le pondrías a la experiencia de la interpretación de este fragmento?
	5	¿Comprendías a nivel interpretativo qué estaba sucediendo (en términos de tensión, distensión, mayor o menor intensidad, hacia dónde discurre la música...)?
	6	¿Podrías describir qué sucede musicalmente para ti o qué representa este fragmento para ti?
<b>PROCESO DE ESTUDIO</b>	7	¿En qué aspectos te has fijado primero o en qué orden has llevado a cabo el estudio? ¿Por qué?
	8	¿Qué digitaciones has empleado y por qué? ¿Podrías narrar el proceso interpretativo explicando tus digitaciones y valoraciones?
	9	En lo acontecido del compás 10 al 20, ¿comienzas arco arriba o abajo? ¿Por qué? ¿En qué posición o por qué esas digitaciones y no otras?
	10	En lo acontecido del compás 21 al 38, ¿cómo has planificado la llegada al compás 25 (digitaciones y distribución del arco)? ¿Y la bajada hasta el compás 38?
	11	¿Había algún aspecto técnico o musical nuevo o que desconocieses?
	12	¿Qué dificultades técnicas o musicales has encontrado?
	13	¿Cuál ha sido el compás o compases de mayor dificultad para ti? ¿qué estrategias has empleado para superar esa dificultad técnica?
	14	Durante el estudio de este fragmento, ¿qué era lo más importante para ti o lo que más te preocupaba (aspectos musicales, afinación, golpes de arco, vibrato, solfeo...)?
<b>COMENTARIOS FINALES</b>		

## ***Procedimiento***

Se ofrece realizar el estudio a todos los estudiantes de Viola de un mismo conservatorio de Enseñanzas Profesionales de Música logrando una tasa de participación del 100% siendo así un total de 4 estudiantes, con una participación voluntaria, no gratificada. Una vez recibido los correspondientes consentimientos de participación por parte de las familias se procede al inicio del estudio con carácter presencial en dicho centro. No se precisa de ninguna preparación por parte de los estudiantes, tan solo acudir con su instrumento y las herramientas que normalmente utilizan para el estudio en solitario (afinador, lápiz, goma, metrónomo...).

## ***Diseño***

En el desarrollo del presente estudio empírico se lleva a cabo un diseño ex post facto prospectivo (León & Montero, 2020), donde lo sucedido es todo un proceso causal, es decir, han ocurrido las causas (variables independientes, para nuestro caso las estrategias de estudio empleadas durante la sesión de estudio por los participantes) y su consecuencia (variable dependiente, para nuestro caso el resultado interpretativo del estudio). Como se trata de un estudio que pretende conocer las valoraciones y estrategias de aprendizaje de los estudiantes para un fragmento de música del siglo XX, fue necesario dividir el estudio en dos fases.

La primera fase tiene lugar una vez acude el estudiante al aula y, preparado con su instrumento, se da comienzo al primer momento de la investigación que se corresponde con la sesión de estudio por parte del participante para un fragmento dado. Este fragmento se corresponde con los primeros 43 compases del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. El fragmento propuesto fue seleccionado por un experto instrumentista y docente de Viola atendiendo a los requisitos técnicos y musicales del mismo, en el que para su interpretación se diese lugar a distintas posibilidades de digitaciones y arcos

y que los requisitos técnicos y musicales fuesen de un nivel correspondiente a los estudios de Enseñanzas Profesionales de Música.

Se les ofrece a los estudiantes un tiempo máximo de estudio equivalente al de una sesión ordinaria de Viola en Enseñanzas Profesionales (60'). Una vez haya transcurrido este tiempo o hayan considerado los estudiantes que han terminado su sesión de estudio, se daría paso al segundo momento del estudio empírico, la interpretación del fragmento propuesto, con o sin partitura, como si de una audición se tratase. Finalmente, se lleva a cabo una entrevista semiestructurada con los estudiantes a fin de conocer sus valoraciones y profundizar en las estrategias de aprendizaje empleadas.

Una vez finalizada esta primera fase de la investigación, de carácter participativo por parte de los estudiantes, se inicia una segunda fase del estudio. En esta, tras anonimizar los resultados de la interpretación de cada estudiante, se pide a un experto catedrático de Viola, que ordene de manera descendente los audios correspondientes a los resultados de la interpretación de los fragmentos atendiendo a la calidad global de la interpretación de los mismos. Una vez ordenados el investigador estudia y compara los procesos de estudio y valoraciones de los estudiantes que obtuvieron mejor y peor resultado de la interpretación a fin de conocer los factores diferenciales (estrategias técnico-musicales y motivacionales) que propiciaron tal variación de calidad en lo que respecta al resultado final de la interpretación.

### ***Análisis***

La transcripción anonimizada de las entrevistas semiestructuradas, así como las grabaciones de las sesiones de estudio de los participantes fueron analizadas con el software Atlas.ti (versión 9). El análisis por medio de este software permitió realizar una codificación sistemática y replicable la cual se desarrolló atendiendo a la naturaleza del contexto de los datos

recogidos. Por consiguiente, se comenzó analizando los datos correspondientes a las grabaciones de las sesiones de estudio. El análisis de las grabaciones se realizó atendiendo al sistema de codificación del método SAPEA (Sistema para el Análisis de las Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje de la música) propuesto y validado por Pozo et al. (2020). Este método propone un análisis de aquello que sucede en el aula desde un enfoque multidimensional en el que se contemplan resultados, procesos y condiciones que atienden a diferentes niveles de análisis de práctica, es decir, no solo incluye las interacciones verbales, sino también las acciones instrumentales y corporales. En otras palabras, el método SAPEA:

[...] es un sistema que diferencia entre diverso tipo de actividades, que permiten descomponer lo que sucede en el aula en distintas unidades de análisis, de modo que la identificación de diversos componentes o tipos de acciones permite a su vez, tras ese análisis, una visión global u holística de cada episodio o secuencia de acciones que tiene lugar en el aula. (Pozo et al., 2020, pp. 174-175).

A través de este sistema de análisis se establecieron tres categorías con las que codificar las sesiones de estudio: producción musical, producción simbólica y actividades sin contenido musical. En la siguiente tabla se muestran los códigos que forman las categorías y su definición.

Tabla 17. Códigos empleados para el análisis de las sesiones de estudio de los participantes.

CATEGORÍA	CÓDIGO	DEFINICIÓN
<b>Producción musical</b>	A-parte 1	Se corresponde con la práctica musical del c. 1 al c. 9.
	A-parte 2	Se corresponde con la práctica musical del c. 10 al c. 17.
	Enlace-AB	Se corresponde con la práctica musical del c. 18 al c. 20.
	B1-parte 1	Se corresponde con la práctica musical del c. 21 al c. 27.
	B1-parte 2	Se corresponde con la práctica musical del c. 28 al c. 38.
	Enlace-B1B2	Se corresponde con la práctica musical del c. 39 al c. 43.
<b>Producción simbólica</b>	Producción-simbólica	Se corresponde a la acción oral, gestual o escrita que antecede, interrumpe o acompaña a la acción de producción musical, siendo en nuestro caso concreto la escritura de digitaciones/arcos en la partitura, el acompañamiento mediante gestos o entonación de una parte del fragmento o procesos de autorregulación.
<b>Actividad sin contenido musical</b>	Actividad-SCM	Se corresponde a digresiones o pausas en la producción musical que no forman parte de la producción simbólica y que tampoco atienden a ningún contenido musical específico. Sirva para nuestro caso concreto el pedir al investigador un metrónomo o lápiz para el estudio o pausas para descansar o recolocar el instrumento antes de tocar.

A continuación se muestra en la Figura 79 un ejemplo del proceso de codificación realizado con Atlas.ti de la grabación de una de las sesiones de estudio de uno de los participantes donde se puede observar la manera en que los códigos fueron asignados a lo largo de la línea de temporalización del vídeo. Después, una vez codificada cada sesión de estudio se procedió a exportar un informe de los códigos establecidos por unidad de tiempo en segundos. Una vez se obtuvo el informe, se insertó en Excel cada dato a fin de obtener una gráfica que mostrara el transcurso de cada código por unidad de tiempo en segundos. Se muestra un ejemplo del tratamiento de los datos en Excel en la Figura 80.

Figura 79. Ejemplo del proceso de codificación de la grabación de una sesión de estudio de un participante.

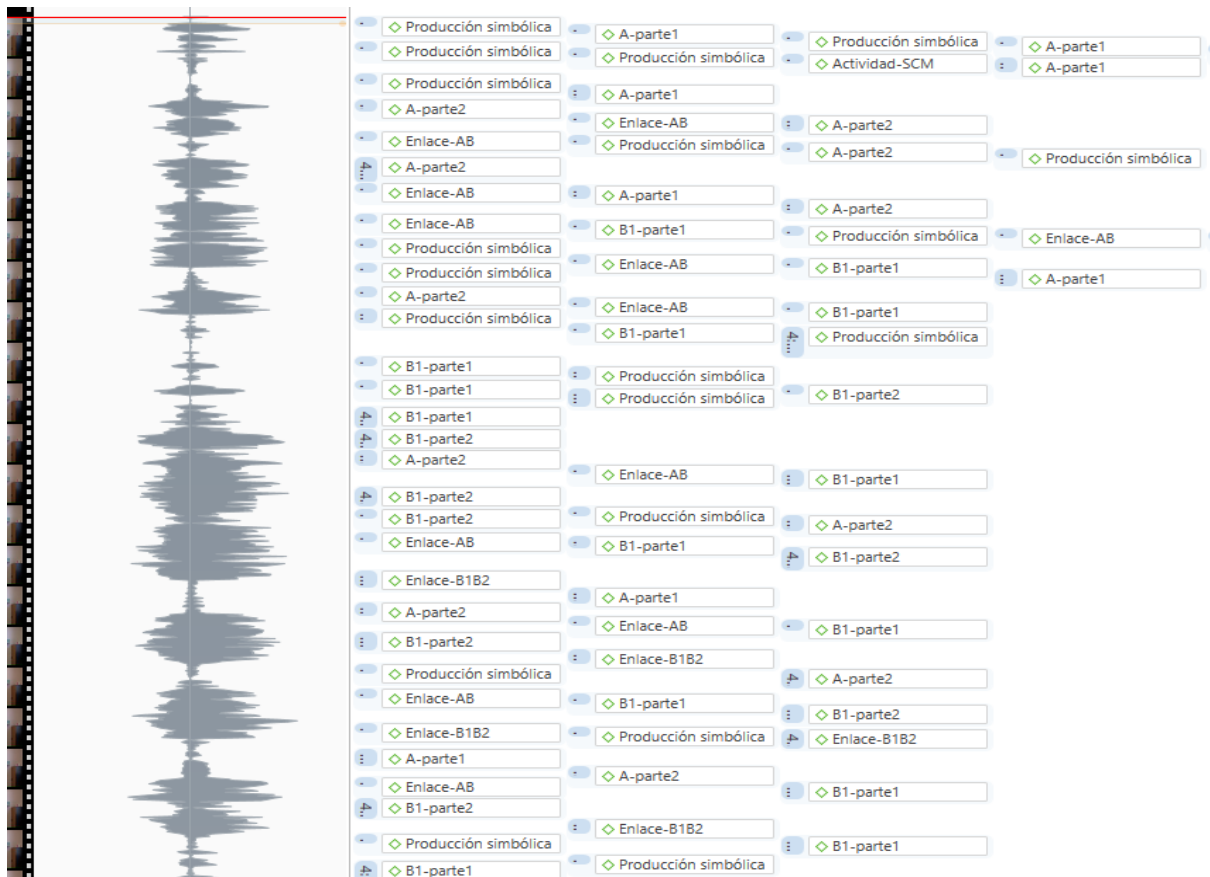
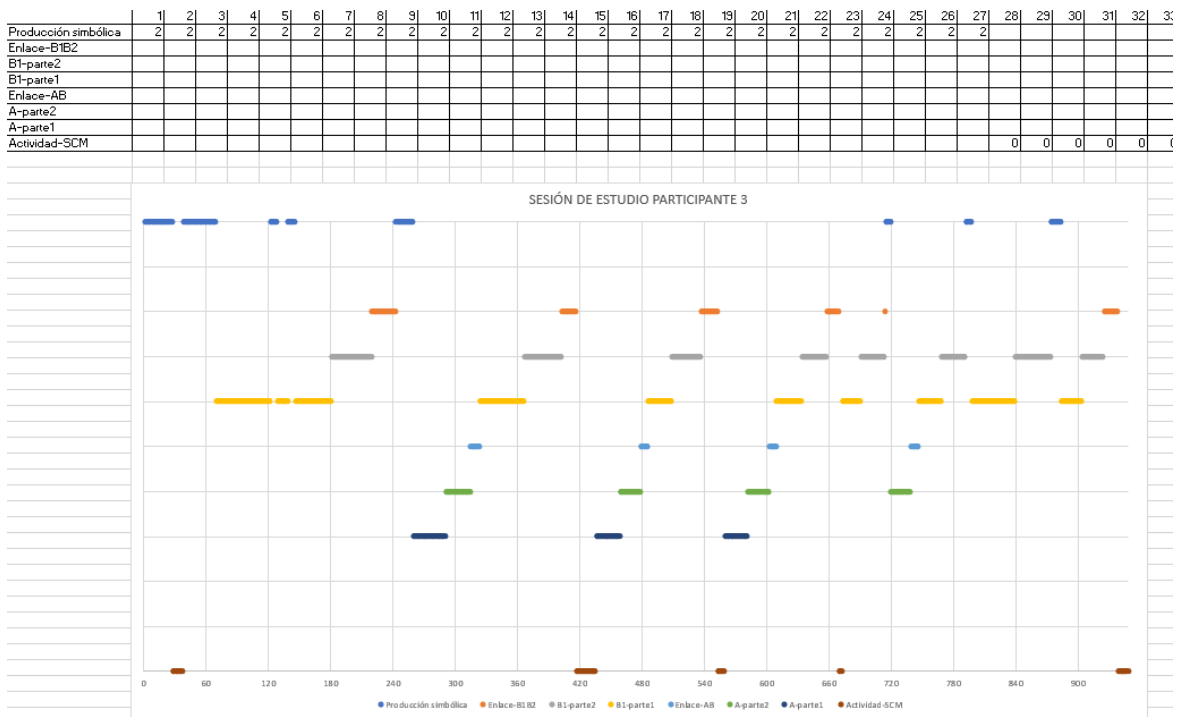


Figura 80. Ejemplo del tratamiento de los datos codificados en Excel para su posterior representación gráfica.



Una vez analizadas las sesiones de estudio se analizó también las entrevistas semiestructuradas que acompañaban a la práctica musical de los estudiantes. Para la consecución de este análisis se empleó el sistema de categorías de análisis de los procesos cognitivos y emocionales recogidos en SAPEA (Pozo et al., 2020). Se muestran a continuación los códigos empleados para el análisis de las entrevistas.

Tabla 18. Códigos empleados para el análisis de las entrevistas semiestructuradas de los participantes.

<b>CÓDIGO</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>EJEMPLO</b>
<b>Aprendizaje-comprendivo</b>	Verbalizaciones del alumno que promueven la elaboración de conocimiento y no pueden ser incluidas en ninguna otra categoría como, por ejemplo, jerarquizar, relacionar, comparar o seleccionar información.	<i>“A ver, pues, mientras lo estaba tocando no estaba pensando en eso, pero ahora que ya lo he tocado un rato y tal pues sí que es cierto que hay bastantes semitonos juntados con varias cosas.”</i>
<b>Aprendizaje-repetitivo</b>	Verbalizaciones del alumno en los que se alude a la repetición de un fragmento musical o acción motora, con o sin instrumento, a fin de fijar ese aprendizaje.	<i>“Me he centrado en los compases difíciles para mí y cuando los tenía ya un poco hechos he seguido con el resto y luego ya he ido machacando, he ido haciéndola una y otra vez.”</i>
<b>Recuperación-literal</b>	Verbalizaciones del alumno en los que se alude a conocimiento aprendido previamente	<i>“Una posición, yo las más claras que tengo, las que para mí nunca fallo normalmente es la primera y la tercera posición.”</i>
<b>Recuperación-transferencia</b>	Verbalizaciones del alumno en los que se alude a conocimiento ya adquirido para usarlo como anclaje para un aprendizaje nuevo.	<i>“Después, en el la’ he hecho directamente el primer dedo ya en cuarta posición, luego, para el re’ ahí ya me he puesto en quinta porque lo he hecho como... yo tenía en la cabeza el armónico, pues he hecho una extensión, entonces he hecho re’ con el tercer dedo y ahí ya he estado en quinta.”</i>
<b>Planificación</b>	Verbalizaciones del alumno destinadas a establecer un plan mediante el que se organiza la adquisición de un aprendizaje.	<i>“He empezado a tocar y he visto más o menos lo que podía hacer, si quedaba mejor una posición u otra, pero en principio lo he empezado a hacer todo en primera hasta, bueno, que he</i>

		<i>llegado en clave de sol que digo, me va mejor en tercera, por ejemplo, y lo he cambiado.”</i>
<b>Evaluación-positiva</b>	Verbalizaciones del alumno destinadas a realizar un juicio positivo sobre la acción realizada, en el que puede —o no— hacerse alusión a la consecución —o no— del objetivo en ese momento.	<i>“Me ha resultado fácil, a ver, algunos fragmentos con dificultad, pero he podido solucionarlo más o menos bien.”</i>
<b>Evaluación-negativa</b>	Verbalizaciones del alumno destinadas a realizar un juicio negativo sobre la acción realizada, en el que puede —o no— hacerse alusión a la consecución —o no— del objetivo en ese momento.	<i>“Me tenía que haber fijado más en las dinámicas y eso, que no le he puesto mucha atención porque estaba en otras cosas y ahora pues sí, pienso que eso lo podría haber hecho mejor.”</i>

## Resultados

A la hora de presentar los resultados comenzaremos con la descripción del desarrollo de cada sesión de estudio atendiendo a los códigos establecidos para la producción musical, simbólica y actividades sin contenido musical que mostró cada estudiante. Después, se mostrará para cada participante la distribución en tanto por cien que representa cada una de estas áreas para su sesión de estudio. Finalmente, tras valorar un experto instrumentista y docente catedrático de Viola los resultados interpretativos de los estudiantes y, teniendo como referencia las gráficas y figuras ya expuestas, se mostrarán los resultados del análisis de las entrevistas semiestructuradas en relación a las comparativas propuestas de los resultados interpretativos.

A continuación, se muestra para cada participante el transcurso de códigos que tuvo lugar en sus sesiones de estudio. El eje X muestra la temporalización, es decir, la duración en segundos de cada código; y el eje Y reúne los diferentes códigos concretados para las categorías producción musical, producción simbólica y actividades sin contenido musical. De esta forma, se puede observar la manera en que se desarrolla cada sesión de estudio para cada participante.



Gráfico 1. Transcurso de los códigos establecidos para la sesión de estudio del participante 1.

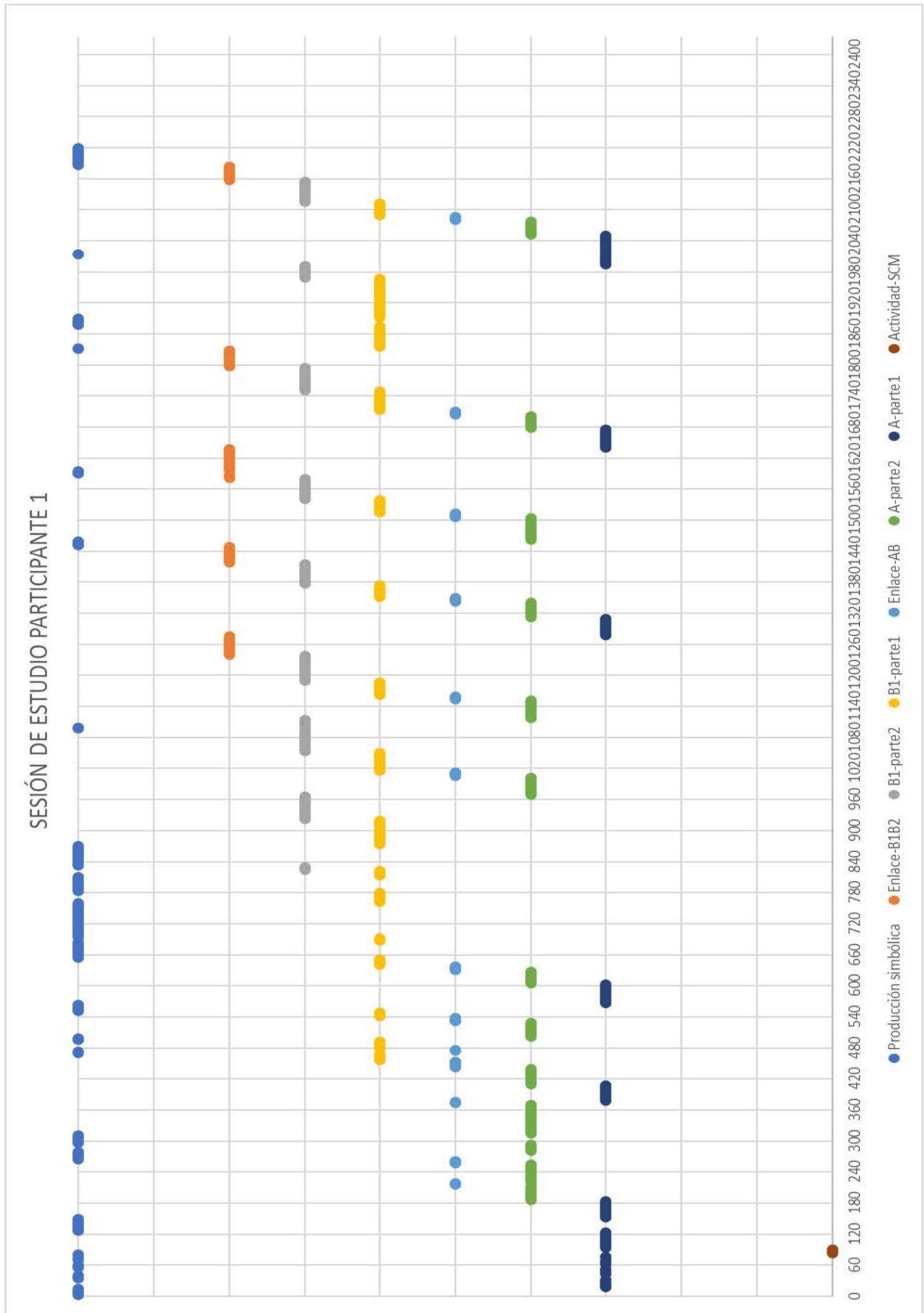


Gráfico 2. Transcurso de los códigos establecidos para la sesión de estudio del participante 2

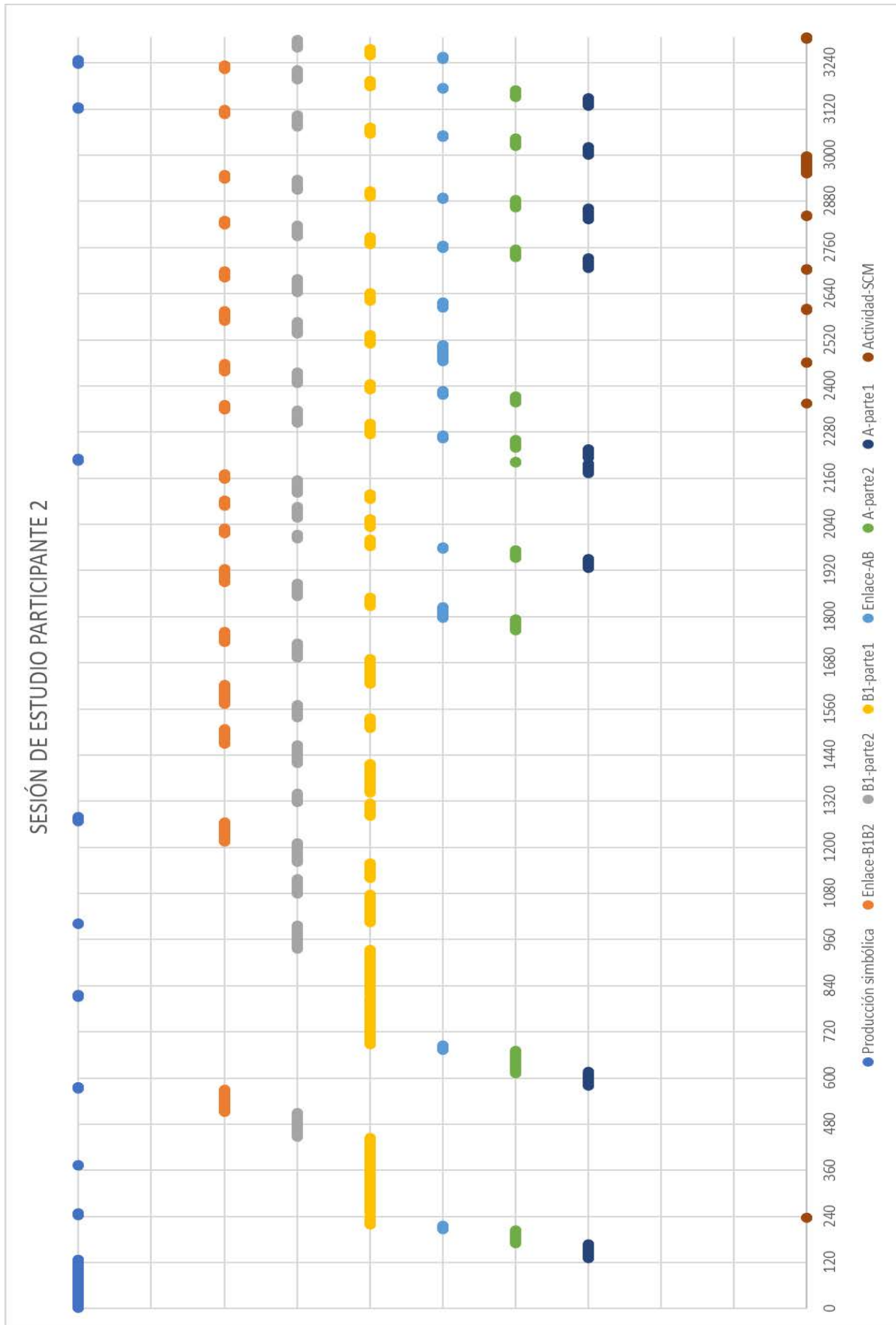


Gráfico 3. Transcurso de los códigos establecidos para la sesión de estudio del participante 3

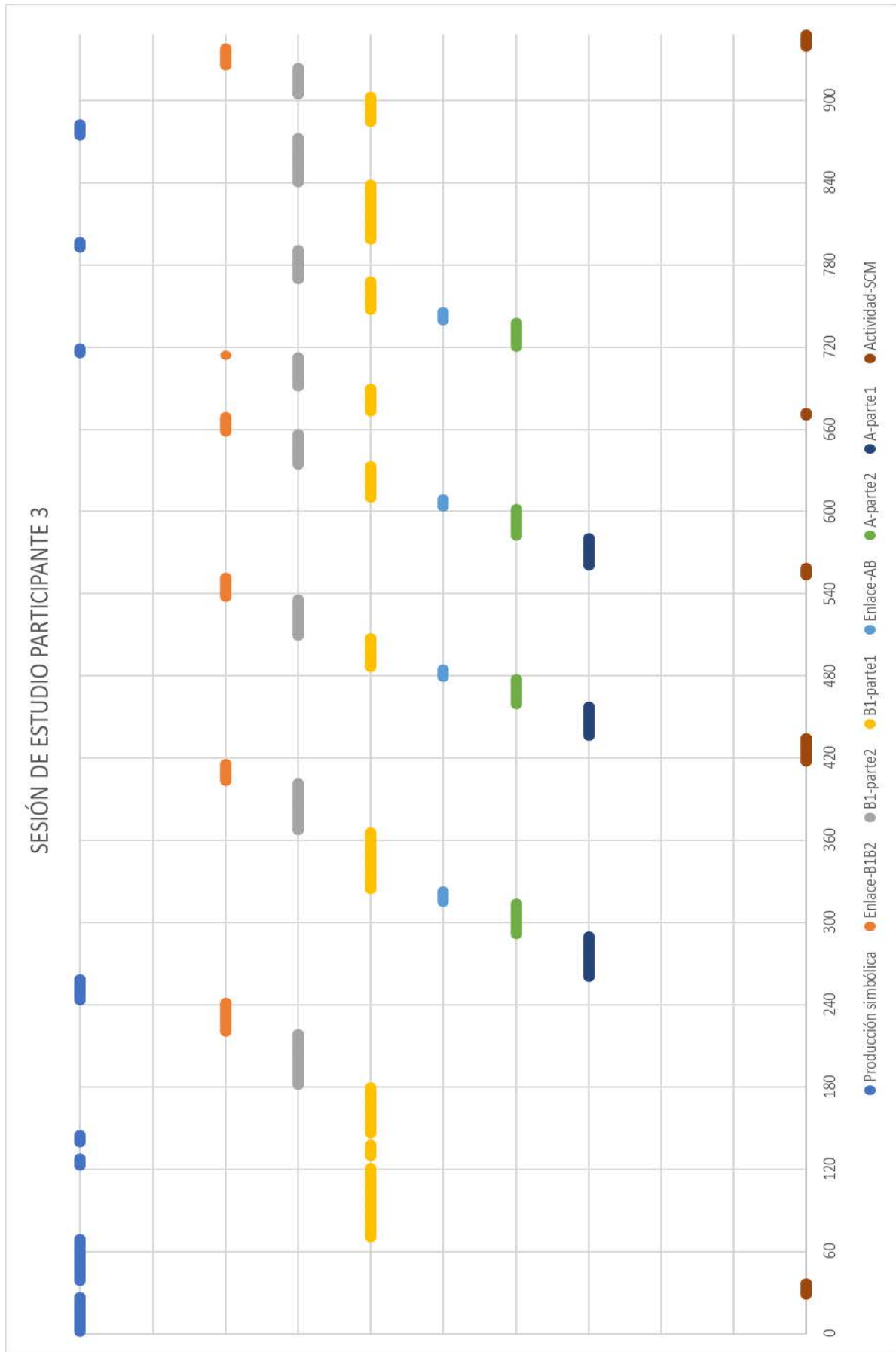
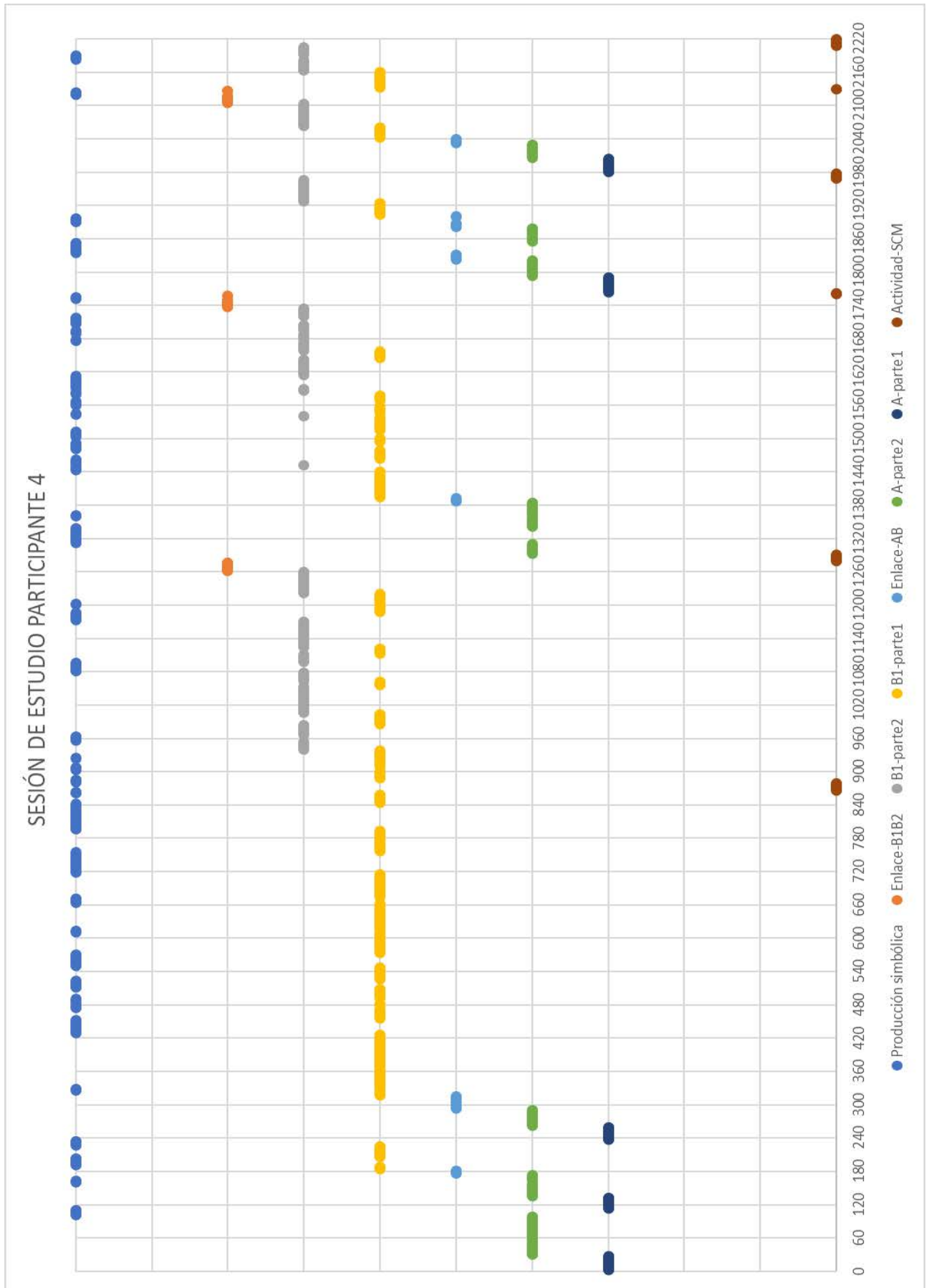
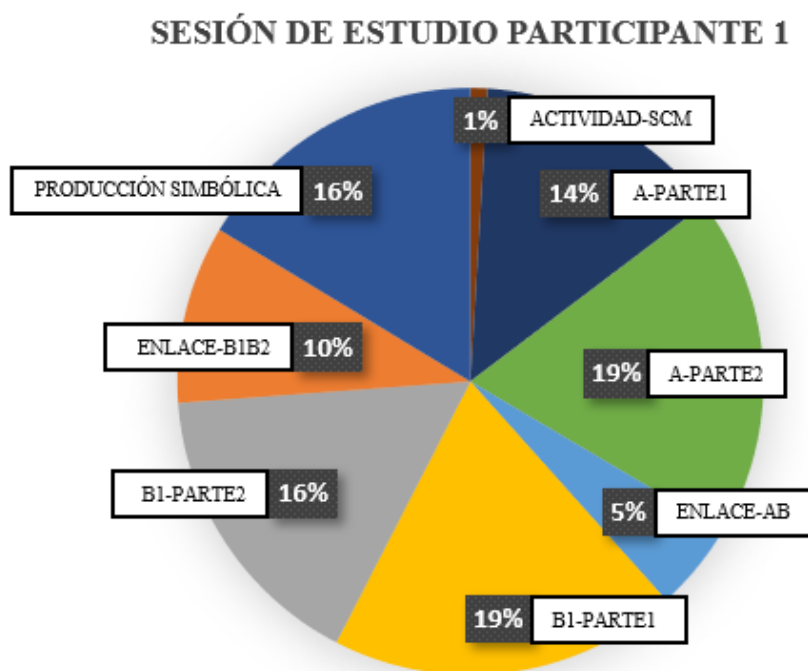


Gráfico 4. Transcurso de los códigos establecidos para la sesión de estudio del participante 4



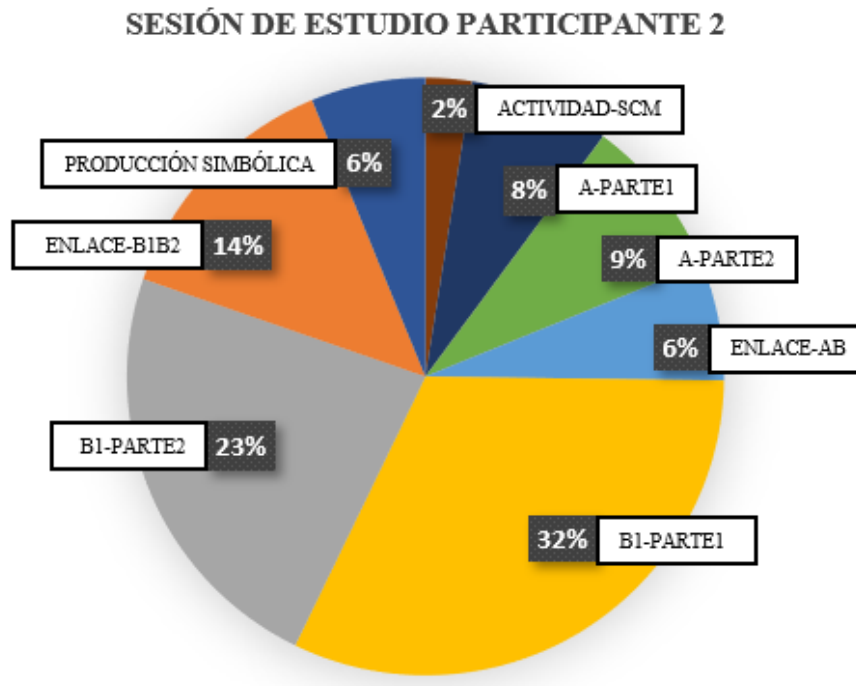
A continuación, se muestra para cada participante, en tantos por cien, el progreso resultante de cada código a lo largo de la sesión de estudio.

Figura 81. Progreso en tanto por ciento de los códigos establecidos para la sesión de estudio del participante 1.



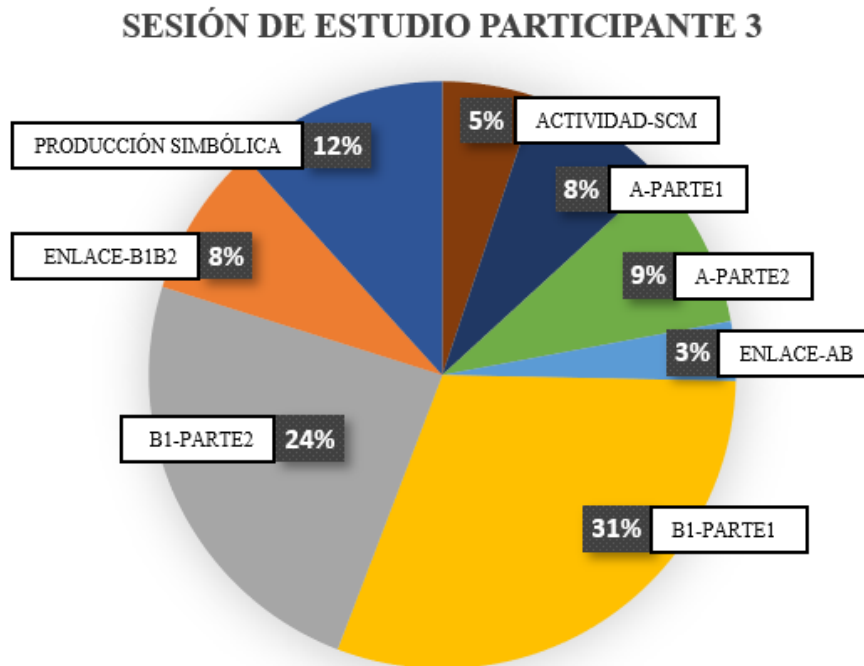
Para una mayor precisión de los resultados cabe concretar que el estudiante 1 de nuestra investigación invirtió: un 0.94% de la sesión de estudio en actividades sin contenido musical; un 4.89% en estudiar el enlace-AB; un 9.82% en estudiar el enlace-B1B2; un 13.76% en estudiar la primera parte de A; un 16.27% en estudiar la segunda parte de B1; un 16.35% de tiempo en producción simbólica; un 18.78% en estudiar la segunda parte de A; y un 19.19% en estudiar la primera parte de B1. De esta forma, para el primer participante encontramos que los dos códigos en los que ha invertido mayor parte de su tiempo durante la sesión de estudio han sido B1-parte 1 y A-parte 2. El total de tiempo de estudio invertido fue de 40' 34".

Figura 82. Progreso en tanto por ciento de los códigos establecidos para la sesión de estudio del participante 2.



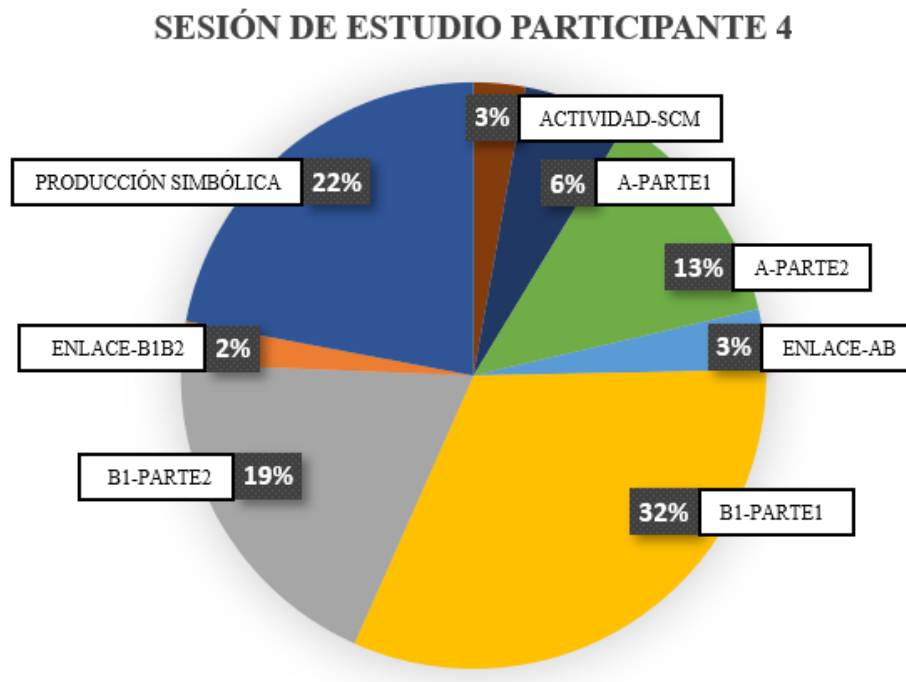
Para una mayor precisión de los resultados cabe concretar que el estudiante 2 de nuestra investigación invirtió: un 2.50% de la sesión de estudio en actividades sin contenido musical; un 6.20% de tiempo en producción simbólica; un 6.35% en estudiar el enlace-AB; un 7.65% en estudiar la primera parte de A; un 8.71% en estudiar la segunda parte de A; un 13.51% en estudiar el enlace-B1B2; un 23.1% en estudiar la segunda parte de B1; y un 31.98% en estudiar la primera parte de B1. De esta forma, para el segundo participante encontramos que los dos códigos en los que ha invertido mayor parte de su tiempo durante la sesión de estudio han sido B1-parte 1 y B1-parte 2. La sesión de estudio tuvo una duración de 55' 8".

Figura 83. Progreso en tanto por ciento de los códigos establecidos para la sesión de estudio del participante 3.



Para una mayor precisión de los resultados cabe concretar que el estudiante 3 de nuestra investigación invirtió: un 3.27% de tiempo en estudiar el enlace-AB; un 5.18% en actividades sin contenido musical; un 8.02% en estudiar la primera parte de A; un 8.43% en estudiar el enlace-B1B2; un 8.86% en estudiar la segunda parte de A; un 11.71% de tiempo en producción simbólica; un 24.05% en estudiar la segunda parte de B1; y un 30.48% en estudiar la primera parte de B1. De esta forma, para el tercer participante encontramos que los dos códigos en los que ha invertido mayor parte de su tiempo durante la sesión de estudio han sido B1-parte 1 y B1-parte 2. La sesión de estudio tuvo una duración de 15' 48".

Figura 84. Progreso en tanto por ciento de los códigos establecidos para la sesión de estudio del participante 4.



Para una mayor precisión de los resultados cabe concretar que el estudiante 4 de nuestra investigación invirtió: un 2.34% de tiempo en estudiar el enlace-B1B2; un 2.84% en actividades sin contenido musical; un 3.33% en estudiar el enlace-AB; un 5.86% en estudiar la primera parte de A; un 12.66% en estudiar la segunda parte de A; un 18.96% en estudiar la segunda parte de B1; un 22.03% de tiempo en producción simbólica; y un 31.98% en estudiar la primera parte de B1. De esta forma, para el cuarto participante encontramos que los dos códigos en los que ha invertido mayor parte de su tiempo durante la sesión de estudio han sido B1-parte 1 y producción simbólica. La sesión de estudio tuvo una duración de 37'.

Una vez se han expuesto los resultados del análisis de la sesión de estudio con carácter individual, se muestra en la siguiente tabla la comparación, expresada en tantos por cien, entre los códigos de cada participante para el momento de la sesión de estudio.



Tabla 19. Códigos, expresados en tanto por cien, de la sesión de estudio de todos los participantes.

<b>CÓDIGOS</b>	<b>ESTUDIANTE 1</b>	<b>ESTUDIANTE 2</b>	<b>ESTUDIANTE 3</b>	<b>ESTUDIANTE 4</b>
<b>Actividad-SCM</b>	0.94%	2.50%	<b>5.18%</b>	2.84%
<b>A-parte 1</b>	<b>13.76%</b>	7.65%	8.02%	5.86%
<b>A-parte 2</b>	<b>18.78%</b>	8.71%	8.86%	12.66%
<b>Enlace-AB</b>	4.89%	<b>6.35%</b>	3.27%	3.33%
<b>B1-parte 1</b>	19.19%	<b>31.98%</b>	30.48%	<b>31.98%</b>
<b>B2-parte 2</b>	16.27%	23.1%	<b>24.05%</b>	18.96%
<b>Enlace-B1B2</b>	9.82%	<b>13.51%</b>	8.43%	2.34%
<b>Producción simbólica</b>	16.35%	6.20%	11.71%	<b>22.03%</b>
<b>Tiempo de estudio</b>	40' 34"	55' 8"	15' 48"	37'

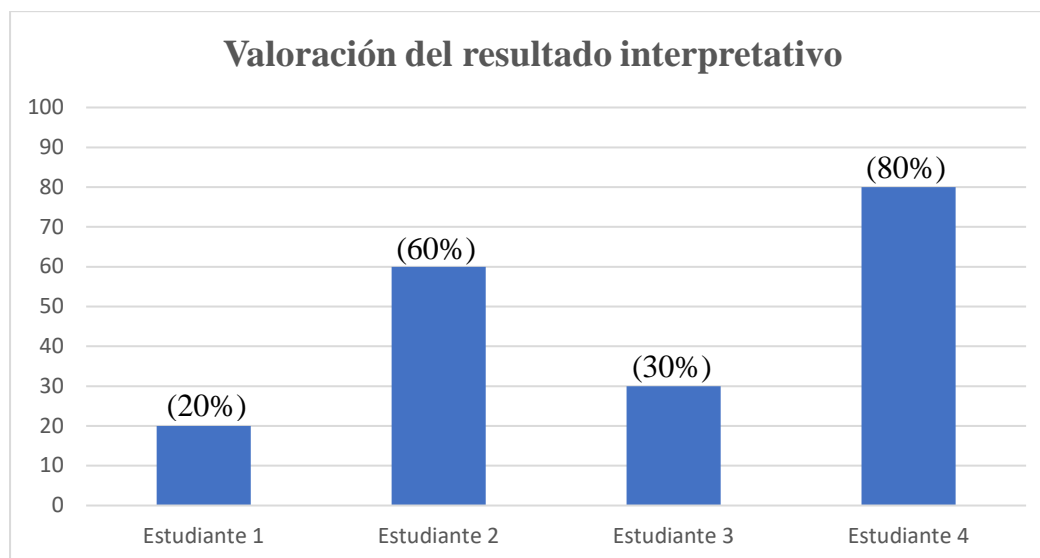
Finalmente, cabe resaltar algunas de las valoraciones de los estudiantes, de carácter general, procedentes de las entrevistas semiestructuradas con las que hay un grado de acuerdo entre todos los participantes. Se destaca principalmente:

- El 100% de los participantes consideraron que tuvieron una experiencia positiva durante el transcurso del estudio.
- El 100% de los participantes coincidieron en que no había ningún aspecto técnico-musical que desconociesen, por lo que no había impedimento alguno para el estudio del fragmento propuesto. Asimismo, todos coinciden en que los compases de mayor dificultad son los correspondientes a los códigos B1-parte 1 y B1-parte 2.
- El 100% de los participantes consideraron como “fácil” el fragmento propuesto calificando su dificultad, en una escala de 1 a 10, con un valor entre el 4 y 5 los participantes 1 y 3; y con un valor entre el 5 y el 6 los participantes 2 y 4.

Una vez expuesto los resultados del análisis de las sesiones de estudio, se muestra a continuación la valoración realizada por el experto de Viola acerca de los resultados de la interpretación de los participantes. Esta valoración fue realizada atendiendo a la calidad artística e interpretativa global del fragmento. Asimismo, se tuvo en cuenta la fidelidad mostrada hacia el texto musical (precisión en el ritmo, presencia o no de notas falsas) así como el dominio de los aspectos técnicos empleados (cambios de posición, calidad sonora, afinación, entre otras).

Estas valoraciones, que fueron realizadas atendiendo a un contexto de Enseñanzas Profesionales de Música, se llevaron a cabo sobre los archivos de audio anonimizados de las interpretaciones de los fragmentos resultantes del estudio por parte de los participantes con el objetivo de que las valoraciones atribuidas no se vieran influidas por factores como curso o edad de los estudiantes. Las valoraciones se muestran en la siguiente gráfica en la que se expresa en una escala de 1 a 100 el grado de calidad interpretativa para el resultado del estudio de cada participante.

Gráfica 5. Valoración realizada por un experto de Viola de los resultados interpretativos en una escala de 1 a 100.



## Discusión

Una vez realizada la valoración de los resultados de las sesiones de estudio se procede a comparar las estrategias empleadas por el estudiante de mayor progreso en calidad interpretativa con las empleadas por el estudiante de menor progreso. Brevemente, se muestra en la siguiente tabla el progreso en tanto por cien de ambos estudiantes para los códigos propuestos en el análisis de las sesiones de estudio.

Tabla 20. Comparación de los códigos, expresados en tanto por cien, de los estudiantes 1 y 4.

	Actividad-SCM	A-parte 1	A-parte 2	Enlace-AB	B1-parte 1	B2-parte 2	Enlace-B1B2	Prod. simbólica	Tiempo estudio
EST. 4	2.84%	5.86%	12.66%	3.33%	31.98%	18.96%	2.34%	22.03%	37'
EST. 1	0.94%	13.76%	18.78%	4.89%	19.19%	16.27%	9.82%	16.35%	40'34"

Como se puede observar en el estudiante 1, siendo este el de menor progreso en lo referido a calidad del resultado interpretativo, lleva a cabo una distribución del tiempo de carácter mucho más homogéneo que el estudiante 4. Esto hace ver cómo, ya en primera instancia, el estudiante 4 supo distribuir mejor el tiempo de estudio acorde a los compases que todos los estudiantes etiquetaron como “de mayor dificultad”. Asimismo, y en línea con Marín et al. (2014), acerca de las concepciones del aprendizaje, también se observaron estrategias más sofisticadas de aprendizaje por parte del estudiante 4, de sexto curso, a lo largo de su sesión de estudio en comparación al estudiante 1, de segundo curso.

Entre estas estrategias destacamos principalmente el empleo de la autorregulación por parte del estudiante 4, con mayor incidencia sobre la fase de interpretación y fase autorreflexiva (McPherson et al., 2017). Como se observa en las gráficas del transcurso de los códigos, a diferencia del estudiante 1, el estudiante 4, durante prácticamente toda la sesión, su práctica musical va acompañada de un flujo constante de producción simbólica en la que se observa al estudiante cuestionar sus digitaciones y arcos a fin de obtener no solo mayor comodidad técnica sino también mejor resultado musical:

“Cuando ha empezado el arco, es cuando he empezado en primera pero claro, como empieza en la’... un la’ al aire no... no me sonaba bien para empezar así con consistencia, entonces he dicho... pues en tercera y había continuado el sol también en tercera y luego ya había bajado... pero digo, es que queda muy mal bajar ahí... porque no... no me gusta cómo queda, entonces pues lo hago todo en tercera hasta que tenga un buen sitio para bajar bien y que quede bien también, entonces pues eso, he continuado un poco en tercera y luego he dicho, vale, aquí en segunda porque los dedos segundo y tercero me van mejor que cuarto y tercero, por ejemplo.” [Estudiante 4]

Después, este mismo estudiante continúa detallando su narración del procedimiento técnico para los compases más complejos, los correspondientes a los códigos B1-parte 1 y B1-parte 2, donde se puede apreciar cómo adapta sus recursos técnicos a fin de satisfacer las exigencias técnico-musicales planteadas en el fragmento:

“Entonces, he bajado, y ya me he quedado pues hasta antes de empezar la clave de sol que ahí ya sí que he subido, y pues luego para ese tramo me he puesto en cuarta también... y hasta quinta he llegado. Y luego, pues, como iba habiendo semitonos

y como están...me era más fácil bajar de ahí...porque... bueno tengo más facilidad para bajar y... pues iba bajando con los semitonos y... ya está. Luego he llegado a tercera, y ya de la tercera he vuelto a subir a la primera y hasta el final, el pizzicato final.” [Estudiante 4]

En cambio, cuando se le pidió al estudiante 1 narrar su proceso técnico e interpretativo, su descripción resultó ser menos precisa. Asimismo, los recursos técnicos empleados para solventar las dificultades del fragmento fueron aquellos que los estudiantes más noveles tienen atribuidos a una “zona de confort”, es decir, priorizar el uso de las cuerdas al aire y el empleo de la primera y tercera posición:

“En el compás 10, el la’, lo he hecho en tercera posición. Luego he vuelto a primera en el fa’, y el do’ lo he hecho también en tercera posición porque así el re’ lo ponía junto y me venía más cómodo y, luego, todo lo demás en primera posición. Después, he hecho del 20 hasta donde empieza la clave de sol y he hecho ese compás unas varias veces hasta que lo llevaba bien, entonces he añadido la parte de arco y lo he hecho también con el pizzicato. Después he hecho de la clave de sol hasta donde vuelve la clave de do y, lo mismo, el mismo funcionamiento, he hecho todo lo de arco y luego el pizzicato. Y, luego, de la clave de do hasta donde vuelve otra vez pizzicato, y...igual.” [Estudiante 1]

Después, se le preguntó de nuevo acerca de los compases correspondientes al código B1-parte 1, donde técnicamente se debe sobrepasar la tercera posición para la interpretación de las notas que aparecen en un registro agudo de la viola, y al contrario de lo que sucedía con el estudiante 4 que adaptó su técnica a las exigencias musicales ascendiendo progresivamente de

cuarta posición a quinta, el estudiante 1 lanza la mano en busca de esa nota aguda para, tan pronto le es posible, bajar a sus posiciones de comodidad, la tercera y primera posición:

“pues...en el la’ al aire he hecho el re’ con primer dedo y lo que caería tercer dedo de tercera posición he puesto el primero y luego he puesto el cuatro para que caiga el sí’ en el cuatro”. [Estudiante 1]

Por otro lado, junto al desempeño de técnicas más sofisticadas de aprendizaje, se observa en la siguiente cita también una mejor organización del estudio, es decir, el estudiante 4 manifestó tener un plan de acción para abordar el estudio basado en la autorregulación de su aprendizaje, a diferencia del estudiante 1 que se basaba, de acuerdo con Jørgensen y Hallam (2016), mayoritariamente, en una repetición constante de los compases con los que técnicamente sentía mayor comodidad (A1-parte 1 y A1-parte 2) sin manifestar unos objetivos claros para esa repetición, sino simplemente volver a tocar el fragmento con el propósito de añadir un siguiente.

“Primero me he fijado en...bueno he empezado a tocar y he visto más o menos lo que podía hacer, si quedaba mejor una posición u otra, pero en principio lo he empezado a hacer todo en primera hasta...bueno...que he llegado en clave de sol que digo, me va mejor en tercera, por ejemplo, y lo he cambiado... y primero eso, las posiciones y si todo, las digitaciones, estaban bien. Luego, ya después, bueno, a medida que iba haciendo eso, iba viendo también los arcos...pues este arco aquí no me gusta o aquí corta la ligadura, lo que sea. Entonces pues también iba viendo eso... y luego, en la parte así más difícil para mí que ha sido desde el tramo de la clave de sol pues hasta que... hasta casi al final, el pizzicato, pues al principio sí que me he focalizado más en la digitación que no he tenido en cuenta los arcos y

tal, y luego, cuando ya he tenido claro eso, lo he vuelto a tocar todo y conforme me iba saliendo así un poco también de forma natural el arco, para que saliera a mí más fluido, pues iba poniendo yo lo que me parecía a mí.” [Estudiante 4]

Estas diferencias, aparentemente contrastantes en las estrategias de estudio por parte de los participantes 1 y 4, hacen ver que el estudiante de mejor calidad interpretativa denota mayor madurez en cuanto al estudio, y para tal fin desarrolla estrategias de mayor elaboración que el estudiante 1. Sin embargo, atendiendo a una realidad del contexto formativo en el que se desenvuelve cada estudiante, pese a que las valoraciones fueron realizadas por un experto catedrático de Viola para unos audios anonimizados atendiendo a su calidad global, no resulta sorprendente tal diferencia cuando, atendiendo al curso en que se encuentra cada estudiante comparado, resulta que el de mejor calidad interpretativa se encuentra cursando sexto curso de Enseñanzas Profesionales mientras que, el estudiante de menor progreso, segundo curso.

Sin embargo, entre las valoraciones del experto de Viola también resultó significativa la diferencia entre la segunda mejor interpretación, correspondiente a la realizada por el estudiante 2, con respecto a la realizada por el estudiante 1. La valoración del resultado del estudiante 2 supera en un  $\uparrow 40\%$  la obtenida por el estudiante 1. A diferencia de la anterior comparación, la realizada entre el estudiante 1 y estudiante 4, ahora ambos estudiantes, 1 y 2, sí se encuentran estudiando en el mismo curso académico, por lo que, a fin de atender a un contexto real de enseñanza-aprendizaje entre estudiantes considerados como iguales para el desempeño de esta tarea, se procede a continuación a comparar también lo realizado por el estudiante 2 con lo ya expuesto del estudiante 1 valorando a su vez la existencia de similitudes en las estrategias de estudio planteadas por parte del estudiante 2 con las ya expuestas del estudiante 4. A modo de recordatorio, se muestra en la siguiente tabla el progreso en tanto por

cien de los estudiantes 1, 2, y 4, para los códigos propuestos en el análisis de las sesiones de estudio.

Tabla 21. Comparación de los códigos, expresados en tanto por cien, de los estudiantes 1, 2 y 4.

	Actividad-SCM	A-parte 1	A-parte 2	Enlace-AB	B1-parte 1	B2-parte 2	Enlace-B1B2	Prod. simbólica	Tiempo estudio
EST. 4	2.84%	5.86%	12.66%	3.33%	31.98%	18.96%	2.34%	22.03%	37'
EST. 2	2.50%	7.65%	8.71%	6.35%	31.98%	23.1%	13.51%	6.20%	55' 8"
EST. 1	0.94%	13.76%	18.78%	4.89%	19.19%	16.27%	9.82%	16.35%	40'34"

En la tabla se observa cómo el progreso en cada uno de los códigos a lo largo de la sesión de estudio por parte del estudiante 2 se asemeja más a la del estudiante 4 que a la del estudiante 1, al encontrar un mayor tiempo de estudio invertido para el código B1-parte1 que respecto a los demás, siendo en su conjunto, de carácter más heterogéneo que respecto a lo mostrado por el estudiante 1. Se destaca también que el estudiante 2 es, de los tres sometidos a comparación, quien menor progreso ha obtenido para el código producción simbólica y mayor tiempo de estudio ha requerido para la consecución de la tarea.

Ahora bien, pese a observar en el estudiante 2 menor progreso en la producción simbólica que respecto al estudiante 1, cabe destacar el *cómo* y *cuándo* ha llevado a cabo el progreso en este código nuestro segundo participante (Pramling, 1996). Al observar las gráficas anteriormente expuestas acerca de la evolución de los códigos a lo largo de la sesión de estudio de cada participante, se mostró cómo el estudiante 1 iniciaba el estudio tocando directamente la partitura a la vez que anotaba digitaciones para los primeros compases, matizando que



interpretó los primeros compases con arco cuando era pizzicato percatándose después de este error, lo que según Jørgensen y Hallam (2016), denotaría una falta de conciencia sobre el proceso de aprendizaje viéndose reflejado en el hecho de que los alumnos no se den cuenta de los errores que comenten como consecuencia de no tener una representación mental clara de cómo debería sonar la obra (Brodsky et al., 2003; 2008). Sin embargo, en el estudiante 2 se observa cómo primero tiene lugar la mayor parte del procesamiento simbólico de su sesión de estudio, actividad que no alterna con ningún código de la categoría producción musical, y que destina a la elaboración de su estrategia de estudio para el fragmento dado, es decir, lleva a cabo una serie de actividades, o práctica deliberada, a fin de alcanzar sus propios objetivos en el proceso de aprendizaje (Ericsson et al., 1993; Jørgensen, 2008; Macnamara & Maitra, 2019).

“Lo primero que he hecho ha sido cantármelo en la cabeza, no entonado, sino el ritmo sobre todo porque tiene síncopas y eso, entonces a veces cuesta, entonces lo primero que hago ha sido mirar el ritmo y luego la he intentado tocar una vez para ver qué partes eran las más difíciles...hasta que me he dado cuenta de que había clave de sol...entonces la he tocado hasta ahí, me ha parecido bastante fácil el principio y me he centrado en los compases difíciles para mí y cuando los tenía ya un poco hechos he seguido con el resto y luego ya he ido machacando, he ido haciéndola una y otra vez.” [Estudiante 2]

También, como se desprende al final de esta cita, se observa cómo para el estudiante 2, en concordancia también con lo observado en el estudiante 1, destaca el uso de estrategias de estudio basadas principalmente en la repetición (Jørgensen y Hallam, 2016). Esto contrasta con las estrategias empleadas por el estudiante 4 que, a diferencia de los estudiantes 1 y 2, basaba sus estrategias en la autorregulación (McPherson et al., 2017).

Ambos estudiantes, 1 y 2, no solo emplean unas mismas estrategias de estudio basadas en la repetición, sino que incluso llegan a utilizar prácticamente las mismas digitaciones para la interpretación del fragmento. Estas digitaciones para el estudiante 2, de igual modo que sucedía en el estudiante 1, destacan por el empleo de la primera posición y tercera posición junto al lanzamiento de la mano sin preparación para alcanzar la nota más aguda del fragmento. Sin embargo, observamos dos diferencias fundamentales entre lo acontecido para el estudiante 2 respecto al estudiante 1. La primera de ellas surge cuando se le pide al estudiante 2 que narre su proceso interpretativo. En esta verbalización, pese a que se emplean unas mismas digitaciones y preferencias técnicas, se observa un mayor grado de detalle y toma de conciencia sobre los procesos empleados que contrastan con la narración ya expuesta por el estudiante 1:

“He comenzado con la cuerda al aire, porque al tener un cambio de cuerda me parece más fácil con la cuerda al aire y... bueno, luego lo he hecho todo en primera posición hasta llegar al compás 20, en el 20 he cambiado a media posición por las alteraciones del re' y el la' pero luego en el sí' bemol ya he vuelto a primera posición y de allí he seguido hasta el compás 24 que he hecho el fa # en segunda y luego he hecho el sí' con cuarto dedo y el sol' también con cuarto dedo subiendo porque como de sí' a sol' hay menos distancia que hacer un salto de...que de fa' a sí' entonces he decidido poner de fa' a sí' en segunda y el sol' ya hacerlo en tercera... y luego ya en el siguiente compás he hecho en la cuerda al aire re primer dedo y luego he pasado ya a cuarto y tercer dedo hasta el compás 27, el re' # he hecho una extensión hacia atrás y del sol' que estaba en segundo dedo he hecho una extensión hacia el re' y ahí ya iría bajando en el 29, he bajado en el la' # y luego ya he seguido en primera posición todo el rato.” [Estudiante 2]

Asimismo, cuando se le preguntó acerca de los compases de mayor dificultad, los correspondientes al código B1-parte 1, continuó diciendo:

“Pues...he ido pensando simplemente...he ido pensando en el ascensor, sobre todo en el 24 he hecho el ascensor ahí un par de veces y en el otro también para mecanizar lo que es el cambio y así luego cuando es rápido te sale mejor, entonces lo que he hecho ha sido centrarme en esos compases, primero en ese compás solo, hacer lo del ascensor, no desde el cero...intentar hacer el ascensor y luego ya juntarlo con los compases de detrás y de delante para no tener la mano preparada.”

[Estudiante 2].

En esta cita se alude a un recurso de aprendizaje denominado “el ascensor”, y es aquí donde reside la segunda diferencia para ambos estudiantes. Se observa en el segundo estudiante una mayor variedad de recursos de aprendizaje que complementan los procesos de repetición siendo, aparte del “ascensor” que es una estrategia creativa de aprendizaje para aprender los procedimientos técnicos para la realización de un cambio de posición, la comprobación constante de la afinación mediante la comparación de una nota pisada con las cuerdas al aire, ese mismo sonido en posiciones bajas, empleo de escalas o incluso la entonación, lo que muestra a su vez una mayor sensibilización por la afinación. Asimismo, las digitaciones empleadas, pese a ser las mismas que en el estudiante 1, en el estudiante 2 surgen de una búsqueda, es decir, prueba varias digitaciones en distintas posiciones y, de esa exploración elige las más cómodas, al contrario que sucedía en el estudiante 1 que omite ese proceso de búsqueda valorando exclusivamente las digitaciones que pertenecen a su “zona de confort”.

Finalmente, en relación al tiempo empleado para el cumplimiento de la tarea, se observa en la sesión de estudio del segundo participante cómo, una vez sabe qué digitaciones y arcos

hacer para la interpretación del fragmento, le pide al investigador un metrónomo con el que decide apurar el máximo tiempo de estudio posible a fin de perfeccionar su resultado interpretativo. Este hecho, junto a la constante comprobación de la afinación denota en el estudiante 2 una mayor motivación por la consecución del éxito en la tarea propuesta.

## **Conclusiones**

En este segundo estudio empírico se pone de manifiesto que la obtención de un mejor resultado interpretativo está más ligado a la presencia de factores como la autorregulación y la motivación por aprender que a factores de carácter más tradicional como la edad o curso académico. En este sentido, atendiendo a los objetivos generales del presente trabajo doctoral, este estudio se centró en investigar acerca de los procesos y estrategias de aprendizaje que tienen lugar en estudiantes de Enseñanzas Profesionales de Música de la especialidad de Viola para un fragmento de música del siglo XX. Asimismo, cabe destacar que el interés de esta investigación reside, además, en el hecho de tener los estudiantes que emprender y abordar el aprendizaje de una música con la que, por su estética, no se encuentran familiarizados, teniendo que adaptar sus conocimientos, herramientas y estrategias a un nuevo contexto.

De acuerdo con nuestro marco teórico, el estudio de los procesos de aprendizaje en un contexto musical ha sido objeto de interés científico en los últimos años (Casas-Mas, Montero & Pozo, 2015; Casas-Mas et al., 2019; McPherson et al., 2019; Pozo et al., 2020) con especial atención sobre el tipo de práctica que realiza el músico con su instrumento, puesto que esta práctica es considerada un factor fundamental en el desarrollo de la pericia musical (Miklaszewski, 1995; Sloboda, 2012). En nuestro estudio hemos podido comprobar cómo un estudiante de curso más avanzado, de sexto curso de Enseñanzas Profesionales, manifiesta una concepción más sofisticada del aprendizaje (Marín et al., 2014). Esto le permitió alcanzar mejor

resultado interpretativo que el resto de estudiantes de cursos anteriores, segundo y tercero de Enseñanzas Profesionales, cuya práctica, de acuerdo con Jørgensen y Hallam (2016), se basaba mayoritariamente en la tendencia de tocar ininterrumpidamente fragmentos de principio a fin dejando sin corregir o sin someter a reflexión algunos de los errores o dificultades que se hallaban en dicha práctica. Sin embargo, también se observó que la calidad del estudio y, por ende, del resultado interpretativo, no atiende tanto al curso académico en que se encuentre el alumno, sino más bien a otro tipo de factores como la autorregulación y la motivación por aprender. Esta consideración se observa en la comparación realizada entre los estudiantes 1 y 2 que, pese a encontrarse en el mismo curso académico de Enseñanzas Profesionales, encontramos en el estudiante 2 factores de motivación y estrategias de estudio que incrementaron de manera notoria la calidad de su resultado interpretativo con respecto a la del estudiante 1. Como indican López-Íñiguez y Bennet (2020), el desarrollo de las capacidades de un músico instrumentista viene a ser determinado por una variedad de factores entre los que se encuentran las preocupaciones vocacionales, las expectativas de futuro, los sistemas educativos y, especialmente, la motivación por aprender, lo que le acerca cada vez más hacia el desarrollo de un aprendizaje de carácter autónomo y autorregulado (McPherson & Zimmerman, 2011; McPherson et al., 2017). Asimismo, resulta también necesario tener en consideración dichos procesos de autorregulación en el aprendizaje dadas las implicaciones metodológicas y pedagógicas que ofrece en el ámbito de la investigación musical:

Desde las ciencias sociales se está dirigiendo la atención a los procesos que los seres humanos realizan con la música (Contreras y Hernández, 2013) y esto nos está permitiendo dilucidar aspectos de la cognición que otros dominios de conocimiento no tienen la misma facilidad de activar. Así estamos accediendo, por ejemplo, a determinados procesos de autorregulación del aprendizaje, de

estructuras y formas comunicativas en la interacción grupal, del uso del cuerpo y las representaciones compartidas. (Casas-Mas, Montero & Pozo, 2015, p. 56).

De esta forma, el presente estudio empírico resulta de interés por el hecho de poner de manifiesto la importancia de tener en consideración los procesos de autorregulación del aprendizaje a fin de que los alumnos se aproximen hacia el desarrollo de un aprendizaje autónomo posibilitando la interpretación de cualquier música, con independencia de su estética o lenguaje. En este contexto, hemos podido comprobar cómo estos procesos de autorregulación también están presentes en el aprendizaje de una música cuya estética resulta ajena, con la que no se encuentran familiarizados o que, de acuerdo con nuestro marco teórico, pudiera resultar difícil de comprender e interpretar incluso para músicos profesionales (Marín, 2013). Ahora bien, si se quiere que esta estética musical, en un entorno de enseñanza-aprendizaje salga de los campos de la desdicha, se ha de procurar su conocimiento. Como indica Catalán (2003):

Lo que sí existe, y esto no es defecto de la música, es una falta de audiencia de los lenguajes musicales de este siglo. La comprensión de un lenguaje (y cuando se habla de comprensión no se hace referencia únicamente al dominio de las técnicas involucradas en un hecho estético sino también a la posibilidad de disfrutarlo) necesita del conocimiento. (p. 51).

De esta forma, se pone también de manifiesto las implicaciones sociales que tiene nuestro estudio para el devenir de la educación musical, puesto que los aprendices de hoy son los intérpretes y docentes del mañana, y si no se procura el conocimiento y vivencia de las músicas de los siglos XX y XXI, siempre seguirán resultando extrañas hasta caer en el olvido. Por tanto, nuestra responsabilidad como agentes educativos y/o involucrados en el hecho musical, ya sea desde una vertiente interpretativa, investigadora o cual fuere la naturaleza de

la comprensión del fenómeno sonoro, es la de procurar servir de ejemplo para los músicos del mañana. Como indica Sloboda (2012, p. 32), “los niños parecen tener una habilidad natural para aprender las reglas del lenguaje y de la música siempre que estén expuestos a ejemplos.”

Por otro lado, cabe comentar también aquellas limitaciones presentes en nuestra investigación. Este estudio empírico se ha desarrollado en un único Conservatorio de Enseñanzas Profesionales por lo que los resultados obtenidos atienden al contexto socioeducativo de dicho centro. Asimismo, la investigación, pese a contar con una tasa de participación del 100%, es decir, participaron todos los alumnos matriculados en la especialidad de Viola pertenecientes a las Enseñanzas Profesionales de Música en dicho centro, no deja de ser un número reducido de alumnos. Sin embargo, pese a estas limitaciones, emplazamos a los lectores a reflexionar críticamente sobre los hallazgos mostrados en el presente estudio empírico, puesto que, aunque la investigación haya tenido lugar con un número reducido de estudiantes, los resultados y conclusiones obtenidos vienen a dar voz de la realidad de las aulas de nuestros conservatorios en estas Enseñanzas.

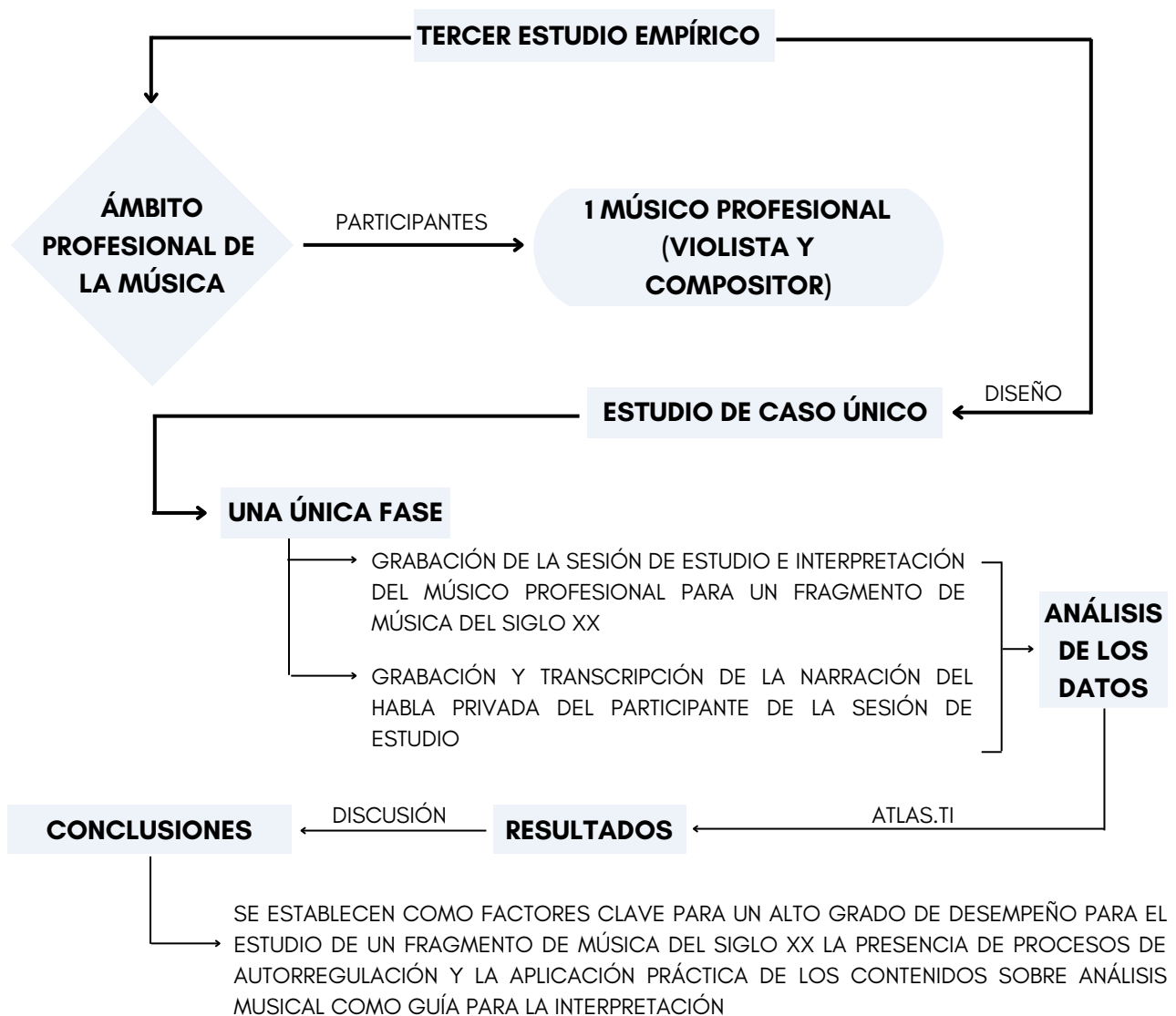
Finalmente, este estudio empírico ofrece perspectivas de futuro orientadas hacia la consideración de las músicas de los siglos XX y XXI no solo en lo referido al ámbito educativo, sino también en lo puramente académico, lo concerniente a la investigación musical. Conocer y profundizar en los procesos de aprendizaje de distintas estéticas pone de manifiesto una visión más objetiva de cómo se produce el aprendizaje, la manera en que los alumnos adaptan sus herramientas y estrategias para la interpretación y comprensión de distintas músicas que, pese a sus diferencias estéticas, no dejan de tener unos mismos elementos constitutivos.





# CAPÍTULO 8:

## Autorregulación y análisis musical como factores clave para un alto grado de desempeño en el estudio de una música del siglo XX





---

## CAPÍTULO 8

### *Autorregulación y análisis musical como factores clave para un alto grado de desempeño en el estudio de una música del siglo XX*

---

#### **Resumen**

Una de las preguntas que más interés suscita tanto en el ámbito académico como profesional de la música es por qué algunos artistas logran altos niveles de desempeño, o bien, qué tipo de prácticas son las que contribuyen hacia el desarrollo de la maestría o el *expertise*. Así pues, en el presente estudio empírico nos hemos propuesto investigar acerca de los procesos y estrategias llevadas a cabo por un músico profesional, violista y compositor, para el estudio e interpretación de un fragmento de música del siglo XX. Para ello, se realiza un estudio de caso único de carácter introspectivo a fin de conocer el desempeño del músico profesional para después compararlo con lo realizado por un grupo de estudiantes de Viola para ese mismo fragmento. El análisis de los datos es realizado con el software Atlas.ti obteniendo como resultado el progreso y distribución de los códigos establecidos para cada momento de la sesión de estudio del músico profesional, así como de la narración del habla privada del participante a través de la cual se puede acceder a su pensamiento y valoraciones conociendo de primera mano la manera en la que tiene lugar el proceso de estudio para la interpretación. Una vez valorado los resultados, se establecen como factores clave para un alto grado de desempeño en el estudio del fragmento propuesto la presencia de procesos de autorregulación y la aplicación práctica de los conocimientos sobre análisis musical como guía para la interpretación. Finalmente, tras valorar el grado de coincidencia entre los resultados de la sesión de estudio

del músico profesional y la de los estudiantes de Viola de mejor resultado interpretativo, se exponen las diferentes implicaciones metodológicas, musicales y pedagógicas a las que contribuye el presente estudio, así como sus limitaciones, que abren una ventana hacia futuras líneas de investigación en torno a los procesos de estudio y profesionalización de la música.

### **Palabras clave**

Análisis musical; autorregulación; constructivismo; expertise; siglo XX; viola.

### **Objetivos**

El primer objetivo consistió en conocer de qué manera aborda el estudio en solitario un músico profesional con un doble perfil, violista y compositor, para un fragmento de música del siglo XX. De acuerdo con nuestro marco teórico las estrategias de aprendizaje empleadas por los músicos expertos son de carácter más sofisticado y buscan satisfacer las exigencias musicales inherentes a la propia música que favorecen el discurso o acto comunicativo de la interpretación.

En segundo lugar, una vez se ha acontecido el estudio en solitario por el músico experto y analizado su sesión de estudio, se pretende conocer los factores diferenciales existentes entre el músico profesional y un grupo de estudiantes de la especialidad de Viola pertenecientes a las Enseñanzas Profesionales de Música para el estudio de ese mismo fragmento. De esta forma, se pone de manifiesto la repercusión no solo en cuanto a las diferencias en estrategias de estudio sino también en lo que respecta a factores motivacionales y de autorregulación que determinan la toma de decisiones en el estudio a fin de realizar una mejor interpretación.

Nuestro tercer objetivo, con el propósito de someter a comprobación nuestro marco teórico, se basó en profundizar en el empleo de los conocimientos sobre análisis musical desde

una mirada constructivista para el estudio de un fragmento de música del siglo XX a fin de determinar de qué manera influyen estos conocimientos en la calidad del estudio para una futura interpretación. El hecho de valorar la puesta en práctica de estos conocimientos durante las sesiones de estudio pondría de manifiesto la necesidad de contemplar nuevos paradigmas en los planes de estudio que ofrezcan a los estudiantes nuevos enfoques y estrategias de estudio que les acerquen hacia el desarrollo de un aprendizaje autónomo a la vez que favoreciendo su desarrollo integral como músicos.

### **Preguntas de investigación**

Antes de comenzar con el desarrollo del presente estudio empírico, con motivo de favorecer la comprensión y contextualización del mismo se muestra a continuación las preguntas que sirvieron de guía para la investigación:

- ¿De qué manera abordará un músico profesional con un doble perfil, violista y compositor, el estudio de un fragmento de música del siglo XX haciendo uso del análisis musical desde un enfoque constructivista?
- ¿En qué se diferenciará el estudio llevado a cabo por el músico profesional del realizado por estudiantes de Enseñanzas Profesionales de Música para un mismo fragmento de música del siglo XX?
- ¿Favorece el empleo del análisis musical la calidad del estudio y, por ende, de la interpretación si es introducido en el estudio desde un enfoque constructivista?

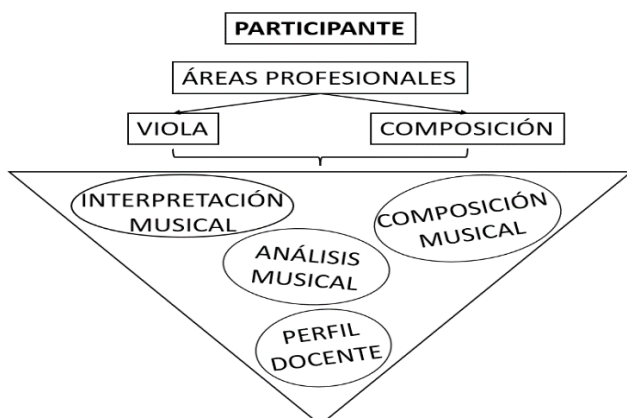
## Método

### *Participantes*

La investigación se lleva a cabo de manera activa con un único participante, un violista profesional que cuenta con una doble especialización, es decir, no solo tiene formación como violista sino también como compositor. El participante además resulta ser el propio investigador del presente estudio empírico.

La elección del participante se justifica en base al perfil del mismo en concordancia con nuestro marco teórico. Es decir, en el ámbito de la Viola, no solo muestra un grado de especialización en lo referido a la interpretación musical, sino que además posee formación pedagógica y experiencia docente bajo una mirada constructivista del aprendizaje. Asimismo, en lo que respecta al área de composición, no solo escribe obras musicales, sino que también muestra un grado de especialización en análisis musical. Todo ello, aunado al hecho de ejercer bajo el rol de investigador dota al estudio empírico de una riqueza metodológica singular a fin de alcanzar los objetivos propuestos de la presente investigación. Se muestra a continuación un esquema resumen del perfil del participante.

Figura 85. Esquema resumen del perfil profesional del participante.



Por otro lado, también se hace referencia en este estudio de manera pasiva al grupo de estudiantes de Viola de Enseñanzas Profesionales de Música que fue descrito en el segundo estudio empírico del presente trabajo doctoral a fin de establecer la comparación de sus resultados con los mostrados por el participante protagonista de este estudio. A modo de recordatorio se muestra a continuación los participantes del segundo estudio empírico.

Tabla 22. Participantes del segundo estudio empírico, pertenecientes a las Enseñanzas Profesionales de Música.

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>CURSO ENSEÑANZAS PROFESIONALES</b>	<b>GÉNERO</b>	<b>EDAD</b>
Estudiante 1	2º curso Enseñanzas Profesionales (Viola)	Mujer	14 años
Estudiante 2	2º curso Enseñanzas Profesionales (Viola)	Mujer	15 años
Estudiante 3	3º curso Enseñanzas Profesionales (Viola)	Mujer	16 años
Estudiante 4	6º curso Enseñanzas Profesionales (Viola)	Mujer	18 años

### ***Tareas***

La recogida de los datos tuvo lugar en un único momento de la investigación mediante el registro en vídeo de la sesión de estudio de un fragmento de música del siglo XX y su posterior interpretación por parte del músico profesional participante. El estudio del fragmento se realizó a nivel individual y mientras tiene su desarrollo se le pide al participante que narre en voz alta todo el proceso, así como sus valoraciones a fin de conocer en detalle la manera en la que él, como músico profesional, lleva a cabo el estudio del fragmento y prepara su interpretación. El fragmento propuesto se corresponde con los primeros cuarenta y tres compases del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, Op. 147, de D. Shostakovich, resultando ser el mismo fragmento que se propuso a los estudiantes de Viola de Enseñanzas Profesionales de Música del segundo estudio empírico a fin de poder someter a comparación lo realizado por el músico profesional con lo de los estudiantes.

## ***Procedimiento***

Tras la justificación del participante en el estudio, de acuerdo a lo expuesto en el apartado *Participantes*, tiene lugar la participación del músico profesional siendo esta de manera voluntaria, no gratificada. No se precisa de ninguna preparación por parte del músico, tan solo acudir con su instrumento y las herramientas que normalmente utilice para el estudio en solitario (afinador, metrónomo, lápiz, goma...).

## ***Diseño***

El empleo de metodologías de investigación cualitativas ha facilitado la investigación de la práctica que se acontece en el mundo real permitiendo alcanzar un alto nivel de comprensión de lo que se denomina *expertise* (Yardley, Mattick & Dornan, 2018). Este término hace referencia a la práctica o manera de proceder llevada a cabo por un experto en un área determinada, considerándose para nuestro caso concreto la práctica realizada por un músico profesional para el estudio e interpretación de un fragmento de música del siglo XX.

Para poder identificar los procedimientos y habilidades desempeñados por los expertos, de acuerdo con Mumford, McIntosh y Mulhearn (2018), se recomienda llevar a cabo un diseño basado en estudios de casos, ya sea para el estudio de un único evento o varios de ellos. Según estos autores, en el ámbito clínico y psicológico en general, un caso es entendido como las observaciones sobre un individuo basadas en el comportamiento o eventos que ocurren en el mundo real y que están ligados a dicho individuo particular (Mumford, 2002; Mumford et al., 2018; Pillemer, 1998). Muchos estudios de casos son en esencia descriptivos, por lo tanto, en los estudios de *expertise*, se podría describir bien el proceder llevado a cabo por un experto, o bien, contrastar las descripciones de lo acontecido en el experto con lo realizado por aprendices (Isenberg, 1986).



De esta forma, en el presente estudio empírico se comenzará realizando un estudio de caso único de carácter introspectivo a fin de conocer el desempeño del músico profesional para, después, compararlo con lo ya realizado por estudiantes de Viola de Enseñanzas Profesionales de Música. En lo que respecta al carácter introspectivo en el diseño del estudio de caso único se le pide al participante que narre en alto todo el proceso y sus valoraciones a fin de conocer el discurso íntimo o privado que se produce en el momento de estudio del fragmento propuesto. El habla privada, atendiendo a los procesos de autorregulación y dominio de habilidades, se define como el hecho de hablarse a uno mismo para la comunicación, la autoguía y la autorregulación del comportamiento (Casas et al., 2019).

### *Análisis*

La transcripción anonimizada del discurso privado del participante, así como la grabación de su sesión de estudio e interpretación fueron analizadas con el software Atlas.ti (versión 9). El análisis por medio de este software permitió realizar una codificación sistemática y replicable la cual se desarrolló atendiendo a la naturaleza del contexto de los datos recogidos, es decir, si se refiere a la práctica instrumental como tal o al discurso privado.

El análisis de la grabación de la sesión de estudio se realizó atendiendo al sistema de codificación del método SAPEA (Sistema para el Análisis de las Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje de la música) propuesto por Pozo et al. (2020), y que fue descrito en el apartado de *Análisis* del segundo estudio empírico. Mediante este sistema se establecen tres categorías con las que codificar el desarrollo de la sesión de estudio: producción musical, producción simbólica y actividades sin contenido musical. Se muestran en la Tabla 23 los códigos que forman las categorías propuestas y su definición. Asimismo, se muestra en la Figura 86 un fragmento del proceso de codificación de la sesión de estudio del músico profesional, así como

en la Figura 87 se muestra un fragmento del tratamiento de los datos exportados desde Atlas.ti para la creación en Excel de un gráfico que describa el progreso de los códigos a lo largo de la sesión de estudio al igual que se hizo con los participantes del segundo estudio empírico.

Figura 86. Ejemplo del proceso de codificación de la grabación de la sesión de estudio del músico profesional.

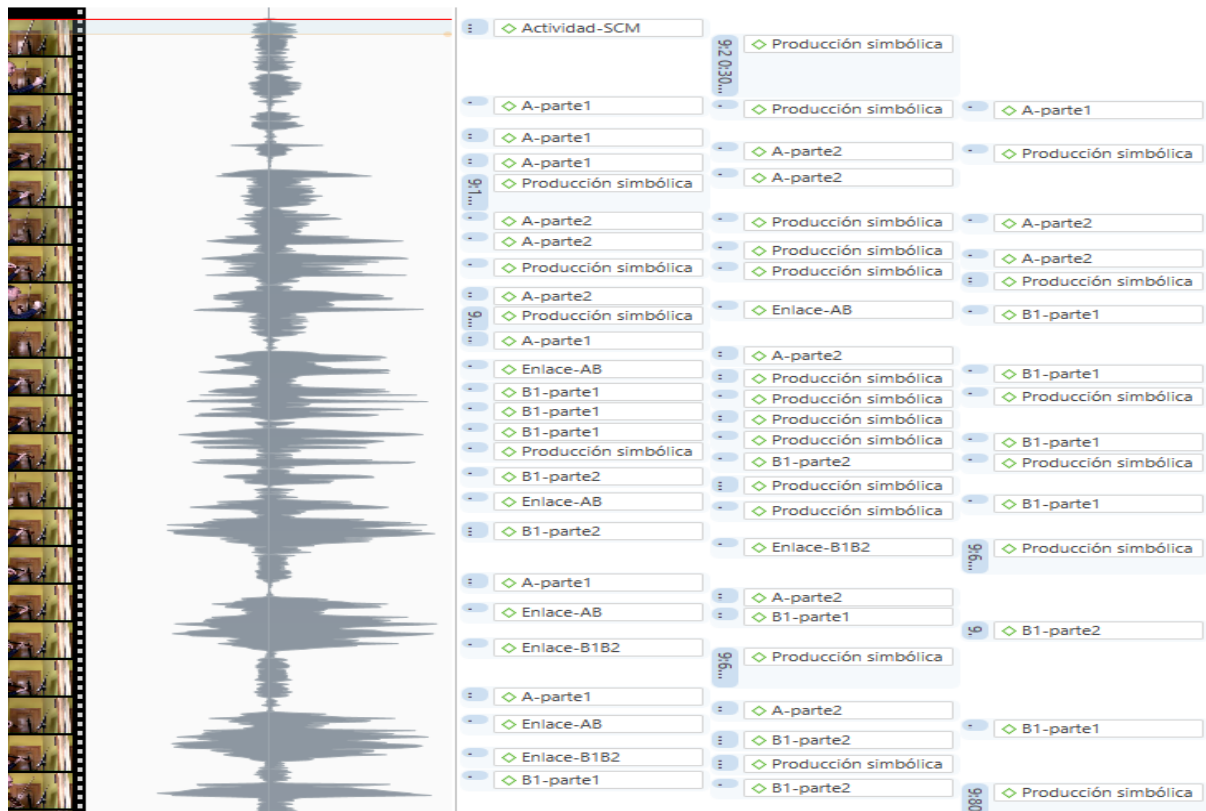
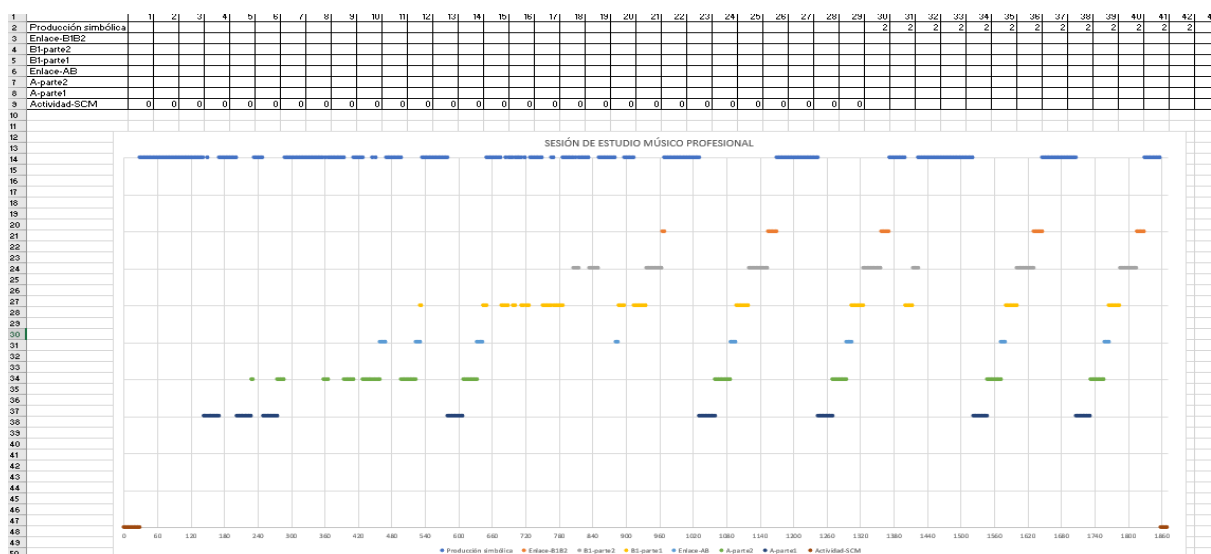


Figura 87. Ejemplo del tratamiento de los datos codificados en Excel para su posterior representación gráfica.



Finalmente, puesto que el discurso privado que realiza el participante a lo largo de la sesión de estudio goza de especial atención en nuestra investigación, se propone una codificación para su habla privada en base a las dos funciones principales que presenta, es decir, servir como autoguía y como autorregulación (Casas et al., 2019). De acuerdo a estas dos categorías, se concretan en la Tabla 24 los códigos establecidos para su análisis de acuerdo con la clasificación propuesta por López-Íñiguez, Casas-Mas y Pozo (2012), que fue adaptada atendiendo a nuestra casuística concreta. Asimismo, se muestra en la Figura 88 un fragmento del proceso de codificación realizado en Atlas.ti para la transcripción del habla privada del participante músico profesional.

Figura 88. Ejemplo del proceso de codificación de la transcripción del habla privada del músico profesional.

The image displays the Atlas.ti software interface. On the left, a transcription of a musician's private speech is shown, organized into segments (e.g., 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31). Each segment includes a 'Vale' (interjection) and a '[Momento de práctica musical]' (musical practice moment) with specific details. On the right, the coding process is visualized, showing various codes being applied to the transcription segments. The codes include 'Guía técnica', 'Motivación intrínseca', 'Guía rítmica', 'Guía afinación', and 'Memoria con transferencia'. The interface also shows the time duration of each segment and the corresponding code labels.

Tabla 23. Códigos empleados para el análisis de las sesiones de estudio de los participantes.

CATEGORÍA	CÓDIGO	DEFINICIÓN
<b>Producción musical</b>	A-parte 1	Se corresponde con la práctica musical del c. 1 al c. 9.
	A-parte 2	Se corresponde con la práctica musical del c. 10 al c. 17.
	Enlace-AB	Se corresponde con la práctica musical del c. 18 al c. 20.
	B1-parte 1	Se corresponde con la práctica musical del c. 21 al c. 27.
	B1-parte 2	Se corresponde con la práctica musical del c. 28 al c. 38.
	Enlace-B1B2	Se corresponde con la práctica musical del c. 39 al c. 43.
<b>Producción simbólica</b>	Producción-simbólica	Se corresponde a la acción oral, gestual o escrita que antecede, interrumpe o acompaña a la acción de producción musical, siendo en nuestro caso concreto la escritura de digitaciones/arcs en la partitura, el acompañamiento mediante gestos o entonación de una parte del fragmento, procesos de autorregulación o habla privada.
<b>Actividad sin contenido musical</b>	Actividad-SCM	Se corresponde a digresiones o pausas en la producción musical que no forman parte de la producción simbólica y que tampoco atienden a ningún contenido musical específico. Sirva para nuestro caso concreto el pedir al investigador un metrónomo o lápiz para el estudio o pausas para descansar o recolocar el instrumento antes de tocar.

Tabla 24. Códigos empleados para el análisis del habla privada del participante durante la sesión de estudio.

CATEGORÍA	CÓDIGO	DEFINICIÓN	EJEMPLO
<b>Autoguía</b>	Guía rítmica	Verbalizaciones o sonidos que permiten tener un control del tempo o ritmo escrito en la partitura.	<i>“un, dos, tres y... un y... un dos tres...”</i>
	Guía técnica	Verbalizaciones acerca de los procedimientos técnicos para la interpretación de un fragmento.	<i>“puedo aprovechar las cuerdas al aire en el pizzicato para anticipar la colocación en la tercera posición”</i>
	Memoria con transferencia	Verbalizaciones o gestos que hacen referencia a un conocimiento ya adquirido cuya aplicación permite adquirir un nuevo aprendizaje.	<i>“En los pizzicatos, por el análisis, sé que hay dos desplazamientos, uno desde el do natural hacia el re bemol, pero también hay otro desplazamiento que es el</i>

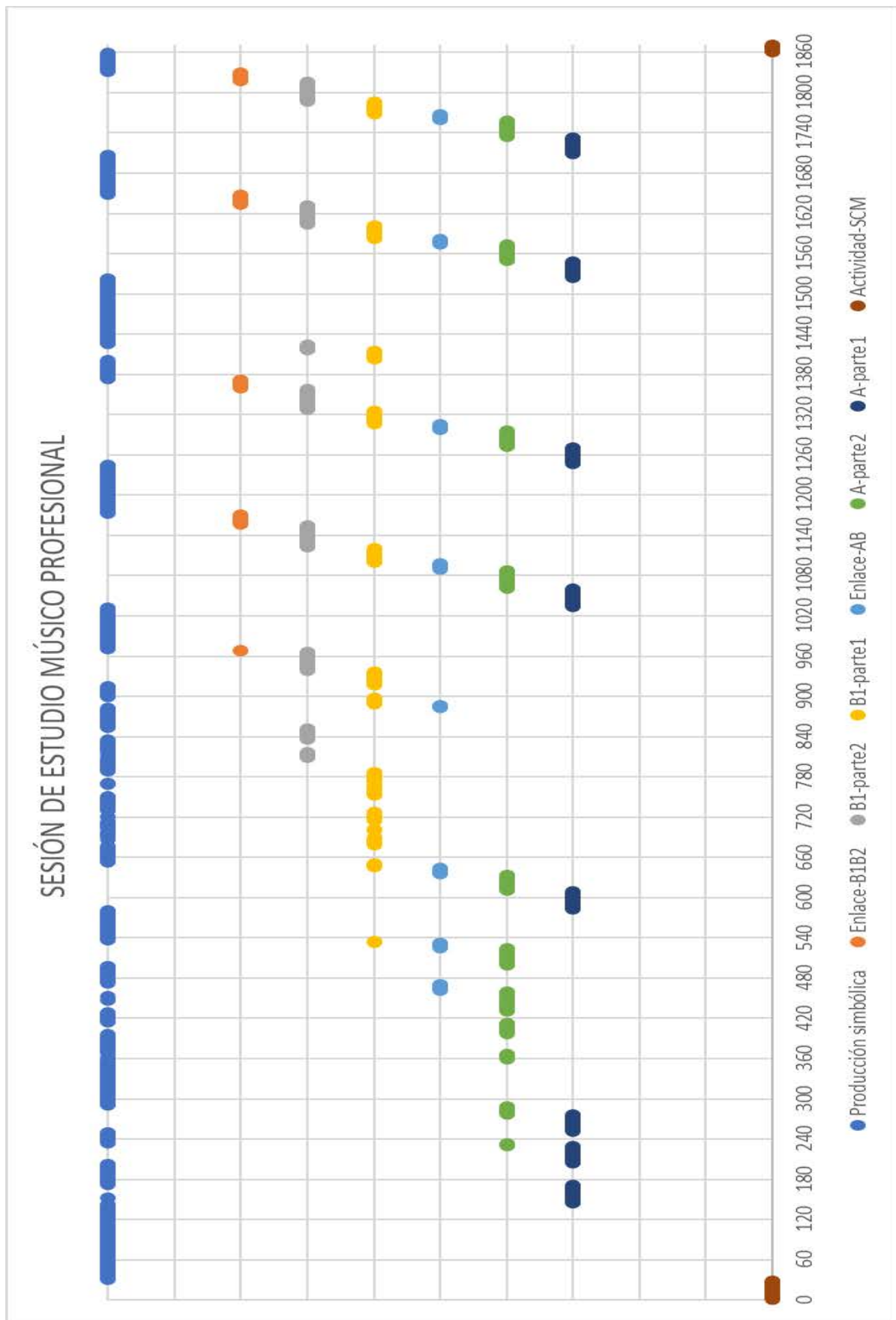
			<i>la – do. Por lo que, dentro de ese conjunto de notas que conforman el ostinato tengo que destacar esos desplazamientos.”</i>
	Guía en la afinación	Verbalizaciones acerca de estrategias que permiten supervisar la afinación o que surgen de la comprobación de la misma.	[Tras comprobar la afinación del la’ del compás 23 con la cuerda al aire dice]: <i>“el la’ está perfectamente afinado”.</i>
<b>Autorregulación</b>	Motivación intrínseca	Verbalizaciones que le motivan al desempeño de la tarea o que se producen con este fin tras la realización de una tarea compleja o que favorecen los procesos de autorregulación.	<i>“Esta vez no me ha gustado tanto los fraseos cortos en las arcadas a la hora de aguantar, de recoger bien el peso, pienso que lo podría hacer mejor.”</i>

## Resultados

A la hora de presentar los resultados comenzaremos con la descripción del desarrollo de la sesión de estudio del músico profesional atendiendo a los códigos establecidos en la Tabla 23 para las categorías de producción musical, producción simbólica y actividades sin contenido musical. En segundo lugar, se mostrará la distribución en tanto por cien que representa cada una de estas áreas en su sesión de estudio. Finalmente, se mostrará el resultado de la codificación de su habla privada de acuerdo a los códigos propuestos en la Tabla 24 para las categorías autoguía y autorregulación.

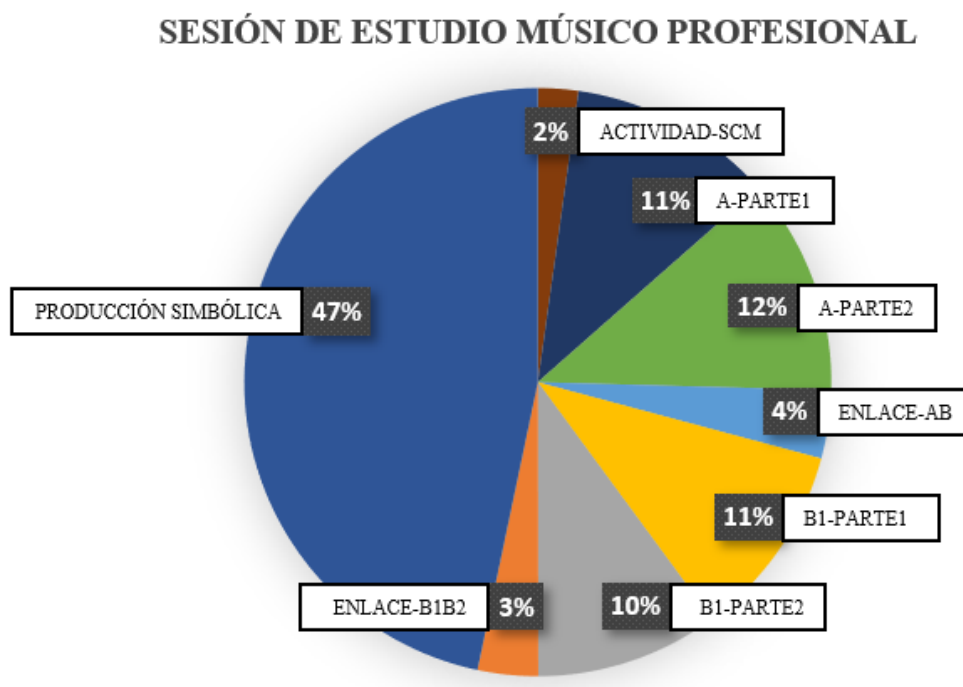
Se muestra a continuación el transcurso de códigos que tuvo lugar en la sesión de estudio del músico profesional. El eje X muestra la duración en segundos de cada código, es decir, su temporalización. En el eje Y se observan los diferentes códigos por los que discurre la sesión de estudio. De esta forma, se puede observar en el siguiente gráfico la manera en la que tuvo lugar el estudio de nuestro participante.

Gráfico 6. Transcurso de los códigos establecidos para la sesión de estudio del participante músico profesional.



A continuación, se muestra para nuestro participante el progreso, en tantos por cien, resultante de cada código a lo largo de la sesión de estudio.

Figura 89. Progreso en tanto por ciento de los códigos establecidos para la sesión de estudio del participante.



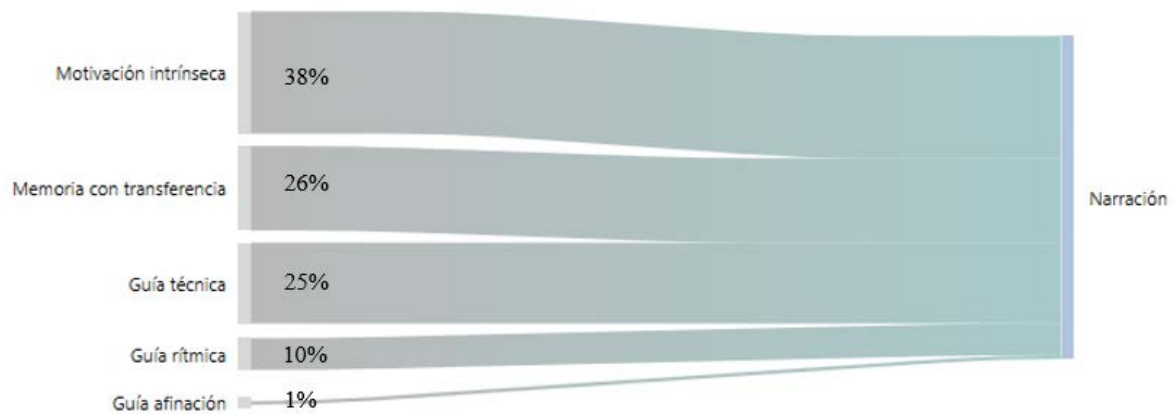
Para una mayor precisión de los resultados cabe concretar que el participante de nuestra investigación invirtió: un 2.22% de la sesión de estudio en actividades sin contenido musical; un 3.32% en estudiar el enlace-B1B2; un 3.75% en estudiar el enlace-AB; un 10.08% en estudiar la segunda parte de B1; un 10.72% en estudiar la primera parte de B1; un 11.31% en estudiar la primera parte de A; un 11.90% en estudiar la segunda parte de A; y un 46.70% de tiempo en producción simbólica. De esta forma, en nuestro músico profesional participante encontramos que el código en el que ha invertido mayor parte de su tiempo durante la sesión de estudio ha sido producción simbólica. En el resto de códigos se observa una distribución bastante homogénea que oscila, en su mayoría, entre el 10% y 11%. La sesión de estudio tuvo una duración de 31' 12".

De los resultados hasta aquí expuestos se observa cómo el participante organiza su sesión de estudio en dos momentos, el primero de ellos se corresponde al estudio en sí del fragmento cuya práctica instrumental se ve acompañada de un flujo constante de producción simbólica donde se priorizan las intenciones musicales. Esta práctica musical se desarrolla atendiendo a la estructura formal de la obra en la que para su estudio no se observan dificultades técnicas, por lo que el tiempo invertido en cada código del fragmento tiende hacia una cierta homogeneidad. El segundo momento de la sesión de estudio lo dedica a la elaboración de ciclos de autorregulación donde, como se observa en la segunda mitad del *Gráfico 6*, se suceden los códigos de la categoría producción musical atendiendo a la estructura formal de la obra para, una vez concluida la interpretación del fragmento, someter a valoración lo recién acontecido proponiendo aspectos de mejora para el siguiente momento de práctica instrumental sirviéndose del análisis musical como guía para la interpretación.

El hecho de contemplar en el estudio estas valoraciones por parte del músico profesional nos lleva a la necesidad de exponer su análisis a través de la codificación del habla privada de nuestro participante de acuerdo a los códigos propuestos en la Tabla 24. Por tanto, se muestra a continuación la frecuencia en tantos por cien de la codificación realizada sobre la transcripción del habla privada del participante.



Figura 90. Codificación de la transcripción del habla privada del músico profesional expresada en porcentajes.



En esta figura se observa cómo el participante en su habla privada ha realizado en mayor cantidad verbalizaciones dirigidas a los procesos de autorregulación (motivación intrínseca: 38%). Estas verbalizaciones, aunque se observan a lo largo de toda la sesión de estudio, tienen mayor relevancia en la segunda mitad de la sesión donde el músico valora sus resultados interpretativos buscando una mejora constante en la musicalidad de su interpretación. Durante la primera parte de la sesión de estudio encontramos citas dirigidas a la autorregulación del aprendizaje como:

“Aquí no queda mal realizar ese portamento porque buscamos el típico contraste entre tema A y tema B, siendo este más expresivo por tradición en las formas sonata... contrastante... también se ve en la interválica, venimos tocando un tema A por grados conjuntos mayoritariamente, ahora tenemos saltos interválicos, por lo que, ese arpegio, o sea, ese portamento, ese cambio de posición queda bien dentro de la estética.” [Músico Profesional]

Asimismo, se muestra a continuación dos citas del participante donde se puede observar la presencia de verbalizaciones dirigidas hacia la autorregulación de su interpretación presente en la segunda mitad de su sesión de estudio.

“Vale. Bien. Cositas a tener en cuenta para la próxima interpretación es la importancia que me ha ayudado recoger peso al final de cada arcada, sobre todo cuando vamos al talón para enlazarlo bien musicalmente, que quede de manera natural y, prestar mucha atención en el forte para no poner demasiado peso y que suene el sonido roto... ahí tengo que tener cuidado...” [Músico Profesional]

“Esta vez no me ha gustado tanto los fraseos cortos en las arcadas a la hora de aguantar, de recoger bien el peso, pienso que lo podría hacer mejor. Y luego, enfatizar más la subida, que realmente se perciba un crescendo.” [Músico Profesional]

Después, seguido de la motivación intrínseca se destaca el progreso en tanto por cien que han tenido los códigos memoria con transferencia (26%) y guía técnica (25%). En estas verbalizaciones observamos cómo se priorizan las cuestiones musicales del fragmento, así como su intención comunicativa. Entre las citas codificadas como memoria con transferencia distinguimos entre procesos técnicos que, en combinación con otros, favorecen su proceso de aprendizaje para el fragmento, como:

“Aquí para el enlace con los pizzicatos es muy importante para no cortar la música ayudarnos del pizzicato de mano izquierda y, por lo menos las corcheas se pueden hacer con pizzicato de mano izquierda y ya te da tiempo a seguir con el pizzicato ordinario.” [Músico Profesional]

Pero también, se observa bajo el código memoria con transferencia la aplicación de sus conocimientos de análisis musical para el aprendizaje, en este caso, de su interpretación.

“En los pizzicatos, por el análisis, sé que hay dos desplazamientos, uno desde el do natural hacia el re bemol, pero también hay otro desplazamiento que es el la – do. Por lo que, dentro de ese conjunto de notas que conforman el ostinato tengo que destacar esos desplazamientos.” [Músico Profesional]

Junto al código memoria con transferencia también se destaca en un segundo nivel el código guía técnica, donde se observan verbalizaciones en las que parámetros técnicos muy concretos le sirven de guía para lograr ciertos aspectos interpretativos o incluso mantener la atención durante la interpretación acompañando con la verbalización de palabras clave la música que interpreta. Esto último se observa mientras interpreta el fragmento cuando en momentos concretos dice “cojo peso” para favorecer su fraseo en las diferentes arcadas en el compás 16 o cuando dice “vibrato” en el compás 2 para destacar los desplazamientos del ostinato. Se muestra a continuación una cita más extensa de guía técnica donde se puede apreciar cómo los aspectos técnicos sirven de guía para la interpretación, en concreto, para el tratamiento de la tímbrica en el fragmento.

“También en esta transición hacia el arco es muy importante tener en cuenta que puedo aprovechar las cuerdas al aire en el pizzicato para anticipar la colocación en la tercera posición. Lo podría hacer también en primera posición, pero, como luego el siguiente gesto... ahí aparece un primer gesto que es la – sol en el mismo arco, y luego el siguiente gesto es fa – mi – re – do, entonces, como vamos a ir hacia fa – mi – re – do, me interesa hacerlo por el timbre en la misma cuerda. Por lo que, para evitar un cambio de posición innecesario o la estridencia de la cuerda al aire

re decido por eso comenzar en tercera posición. Lo voy a apuntar...” [Músico Profesional]

Ahora bien, también se observa cómo citas bajo el código de guía técnica muestran, a su vez, gran afinidad con el código de motivación intrínseca, es decir, se manifiestan como guía técnica para la interpretación, pero funcionan también de manera constructiva en los procesos de autorregulación del participante atendiendo a la información del análisis musical.

“Pues yo creo que lo repaso una última vez teniendo en cuenta estas cositas...hago así un resumen para prestar atención...en los pizzicatos destacar los desplazamientos do – re bemol, la – do; después en el compás 9 hacia el arco anticipar el cambio de posición; después el tema A, la melodía dodecafónica...hasta la llegada al tema B... o muy poco vibrato, o sea, sin vibrato o con un vibrato muy nervioso, o sea, muy concentrado; en los finales de arcada recoger muy bien el peso hacia el talón para que quede de manera natural; lo mismo en el enlace, cuando comienza el tema B hemos dicho que, pues más expresivo, puedo hacer un vibrato ligeramente más amplio, las extensiones hacia la subida a la quinta posición; aguantar el arco en el agudo; y luego en el compás 27 no decelerar, mantener el tempo y el disminuyendo hacerlo hacia el compás 33. De acuerdo, y luego ya para el enlace a los pizzicatos los dos pizzicatos de mano izquierda que me permiten cómodamente coger ya el compás 39 con pizzicato ordinario digamos. Bien, vamos a ello.” [Músico Profesional]

Finalmente, cabe destacar el progreso minoritario en los códigos guía rítmica (10%) y guía afinación (1%) cuyo progreso tan reducido se deba principalmente al carácter profesional de nuestro participante. Aun así, se destacan las verbalizaciones que acompañan a la

interpretación en valores largos o silencios, en los que cuenta en segundos la duración rítmica de las notas como, por ejemplo, cuando dice “dos, tres, un, dos, tres, cua...” para los valores largos de final del compás 16 y 17 o cuando dice “un” en los silencios de los pizzicatos del final del fragmento. También se observan verbalizaciones que atienden a esta función de guía rítmica cuando, al percatarse de una reducción del tempo en su interpretación durante los compases 26 y 27, decide solfearlo rítmicamente una vez para asegurar la interpretación de ese momento del fragmento.

## **Discusión**

Una vez se ha mostrado los resultados obtenidos de la sesión de estudio de nuestro participante músico profesional, se procede a comparar lo recién expuesto con lo acontecido en el estudio empírico anterior donde eran los estudiantes de Enseñanzas Profesionales los que llevaban a cabo el estudio del fragmento propuesto.

La primera diferencia la encontramos en lo que se refiere al desarrollo del estudio como tal. En el caso de nuestro músico profesional se observa claramente dos momentos diferenciados, el primer momento se corresponde al aprendizaje del fragmento priorizando siempre las cuestiones musicales y, un segundo momento donde se busca una mejora constante de la interpretación a través de ciclos de autorregulación. En cambio, en el grupo de estudiantes mayoritariamente tiene lugar un aprendizaje técnico del fragmento donde se prioriza la ejecución técnica y no musical con escasa presencia de los procesos de autorregulación. Por otro lado, también cabe destacar que los dos estudiantes con mejor resultado (participante 4 y participante 2) muestran mayor afinidad hacia la gráfica del músico profesional que el resto.

En el caso del participante 2 se observa, al comienzo de su sesión de estudio, su mayor progreso en producción simbólica que dedicaba a la elaboración de su estrategia de estudio, y

al final de su sesión realiza la interpretación cíclica del fragmento, con escasa presencia de los procesos de autorregulación, pero con motivación por lograr un mayor perfeccionamiento del resultado interpretativo. En el participante 4, que es el de mejor resultado y mayor edad, al igual que el músico profesional se observa un continuo flujo de producción simbólica a lo largo del estudio del fragmento pero que va destinado al aprendizaje técnico del mismo y no hacia su interpretación realizando tan solo una única interpretación completa del fragmento a lo largo de su sesión de estudio.

En lo que respecta a la distribución de los tanto por cien de progreso en los diferentes códigos de producción musical, producción simbólica y actividades sin contenido musical, en el contexto del músico profesional se observa una mayor homogeneidad en lo que respecta a la práctica musical destacando con diferencia el tiempo invertido en producción simbólica, casi la mitad de su sesión de estudio. Esto probablemente se deba al carácter profesional del participante ante el hecho de no encontrar dificultades técnicas y decidir priorizar las cuestiones musicales e intenciones comunicativas del fragmento. En el caso del grupo de estudiantes se observa un mayor progreso de los códigos que atiende a las dificultades técnicas halladas en el fragmento, teniendo mayor presencia para todos los estudiantes el código B1-parte 1 donde se requiere subir a posiciones altas (quinta posición) para la interpretación del fragmento.

Finalmente, cabe destacar que los estudiantes que obtuvieron un mejor resultado en la interpretación del fragmento muestran un mayor grado de sofisticación en las estrategias de aprendizaje, y las decisiones que tomaron para la interpretación fueron fruto de una búsqueda de alternativas que, al igual que sucede en el caso del participante músico profesional, valora las diferentes alternativas técnicas existentes para, atendiendo a los objetivos musicales propuestos para el fragmento, lograr una mejor interpretación.

## Conclusiones

En este estudio empírico nos hemos propuesto investigar acerca de los procesos y estrategias de aprendizaje llevados a cabo por un músico profesional para el estudio e interpretación de un fragmento de música del siglo XX. El interés de esta investigación se centra principalmente en conocer los procesos y factores diferenciales que tienen lugar cuando un músico profesional, violista y compositor, aborda el estudio de un fragmento de música cuya estética no se encuentra arraigada en la tonalidad, y comparar dichos procesos con los manifestados por un grupo de estudiantes de Enseñanzas Profesionales de Música de la especialidad de Viola.

En términos generales los científicos se han centrado principalmente en la identidad de los profesores de música como intérpretes (Kastner, 2020), sin embargo, el hecho de valorar un perfil profesional más amplio que, junto a la interpretación y la enseñanza también abarque conocimientos de análisis musical, supone un enriquecimiento no solo a nivel metodológico sino también musical al visibilizar una visión más integral de la figura del músico. Asimismo, esta visión integral del músico perteneciente a un contexto profesional permite profundizar en el estudio de nuevos caminos de aprendizaje, rutas que los alumnos construyen a través y fuera de sus programas formativos a fin de descubrir nuevas ideas y desarrollar habilidades que, atendiendo a sus intereses, les permita desenvolverse en un contexto profesional de la música (López-Íñiguez & Burnard, 2021).

En este contexto cabe preguntarse por qué algunos artistas logran altos niveles de desempeño mientras que otros no, o bien, qué tipos de prácticas son las que pueden contribuir hacia el desarrollo de la maestría o lo que también se conoce como *expertise* (Lehmann, Gruber & Kopiez, 2018). Esta búsqueda de la maestría o cómo se logra un alto grado de desempeño

no es solo de interés teórico, sino que es también considerado un programa de investigación con implicaciones prácticas acerca del “mundo real” (Mumford et al., 2018). En este sentido, el presente estudio empírico muestra una serie de implicaciones musicales, pedagógicas y metodológicas que posibilitan el conocimiento de estas prácticas que, para nuestra casuística concreta, hacen referencia a la presencia de los procesos de autorregulación y el empleo de los conocimientos de análisis musical como guía para la interpretación favoreciendo la adquisición de un alto grado de desempeño por parte del músico profesional.

En primer lugar, haciendo referencia al diseño de la investigación, el hecho de valorar un estudio de caso único con un músico profesional permite profundizar en los procesos llevados a cabo y la manera en que hace uso de sus conocimientos para lograr un alto grado de desempeño. El conocimiento generalmente es visto como un conjunto de hechos, información, descripciones, entendimiento y habilidades que posee un individuo, organización o grupo social (Lintern et al., 2018). En nuestro caso concreto, en concordancia con nuestro marco teórico, guarda además una estrecha relación con el concepto de práctica deliberada, término que hace referencia a un conjunto estructurado de actividades que los expertos en un área determinada consideran relevantes para un alto grado de desempeño (Lehmann et al., 2018), y que en nuestro estudio empírico se manifiesta principalmente a través de los procesos de autorregulación y aplicación práctica de los conocimientos teóricos sobre análisis musical que son abordados desde una visión constructivista.

En segundo lugar, en lo referido a las implicaciones metodológicas de nuestro estudio, cabe hacer mención de lo relevante que supone contemplar el habla privada para el estudio de carácter introspectivo con este perfil de participante ya que la externalización de este diálogo interno supone acceder a una ventana crucial que proporciona información sobre cómo el lenguaje regula los procesos de pensamiento (Casas et al., 2019). De acuerdo con de Bruin



(2019), el aprendizaje de la práctica deliberada, mediante la cual se logra el *expertise*, se ve reforzada por la capacidad de autorregulación y el control de las influencias metacognitivas, conductuales, emocionales y motivacionales, siendo a través del estudio del habla privada la manera en la que hemos podido profundizar en estos procesos desarrollados por el músico profesional para el estudio del fragmento propuesto de música del siglo XX.

Por otro lado, en lo referido a las implicaciones musicales y pedagógicas en concordancia con nuestro marco teórico, se ha observado cómo nuestro músico profesional participante ha llevado a cabo estrategias de aprendizaje más sofisticadas en comparación con el grupo de estudiantes pertenecientes a las Enseñanzas Profesionales de Música y, sobre todo, que dichas estrategias atendían siempre a un propósito musical, es decir, los parámetros técnicos del instrumento estaban al servicio de la música y su intención comunicativa para la interpretación. Ahora bien, en el caso concreto de nuestro participante, la toma de decisiones sobre el proceder interpretativo nace de una aplicación práctica de los conocimientos que posee sobre análisis musical puesto que, al haber realizado el análisis completo del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, Op. 147, de D. Shostakovich, el músico profesional tenía un conocimiento profundo sobre las normas de estilo de la obra y comprendía de qué manera se interrelacionan sus partes otorgando un sentido de unidad a la vez que sirviendo de guía para la interpretación (Meyer, 2009). Asimismo, estos conocimientos sobre análisis musical le ofrecen la posibilidad de estructurar el fragmento propuesto atendiendo a su forma musical, lo que le otorga una mayor claridad en la consecución del estudio y autorregulación del proceso de aprendizaje.

En relación a las estrategias empleadas por el músico profesional, cabe destacar el hecho de que el participante, a fin de lograr una mejor interpretación, decidiese memorizar el fragmento. La memorización, favorecida a su vez por los conocimientos de análisis musical es

una práctica que, incluso cuando no resulta ser un objetivo explícito, los expertos tienden a realizar dada su capacidad de retención a largo plazo (Lehmann et al., 2018).

También cabe hacer mención a las limitaciones que presenta este tipo de investigación en relación a su diseño y que, como indican Gergen, Josselson y Freeman (2015), a menudo, la interpretación de los estudios de casos, con independencia del número de eventos que se estudien, se basa en la observación e interpretación cualitativa de un solo juez, y en este caso para un único participante, por lo que los resultados del estudio deben tener en cuenta dicho contexto. Sin embargo, esta limitación a su vez abre una ventana hacia futuras líneas de investigación en relación a los procesos de estudio y profesionalización de la música puesto que permite tener acceso al mundo interior de los músicos profesionales, conocer la manera en la que abordan el estudio y externalizar esas prácticas dotando a los futuros músicos profesionales de herramientas eficaces que les permitan una mayor consecución del éxito en sus carreras profesionales.

Finalmente cabe destacar la conexión existente entre la investigación con expertos y la educación musical dado que los niños se introducen en la música a edades muy tempranas, etapa donde sus habilidades cognitivas y motrices tienen un gran desarrollo pudiendo nutrirse de los resultados mostrados en investigaciones con músicos profesionales acerca del *expertise* haciendo más eficiente su aprendizaje (Lehmann et al., 2018). Asimismo, en etapas educativas posteriores e incluso cercanas a la profesionalización pudiera resultar determinante el conocer y visibilizar los resultados y conclusiones que ofrece esta línea de investigación a fin de favorecer el contexto del músico para lograr alcanzar una visión más integral de todo aquello que engloba el ámbito de la música.





**SECCIÓN TERCERA:**  
**SÍNTESIS Y CONCLUSIONES**  
**GENERALES**



---

## CONCLUSIONES GENERALES

---

### **Resumen y conclusiones generales del estudio sobre las aportaciones que ofrece el análisis musical a estudiantes de interpretación en las Enseñanzas Superiores de Música para la comprensión de la música para viola de los siglos XX y XXI (Estudio Empírico 1)**

Como ya presentamos en la Introducción, el estudio de las músicas de los siglos XX y XXI suponen todo un reto tanto para el alumnado que pretende realizar su estudio como para el músico profesional que se prepara para su interpretación. A la hora de abordar este repertorio hay dificultades que surgen de las exigencias técnicas resultantes de la búsqueda de nuevas sonoridades por parte de los compositores. Sin embargo, se observa una segunda problemática en relación a lo complejo que resulta la comprensión de aquello que sucede en el texto musical de cara a una futura interpretación. Y es esto último, la aparente complejidad para su entendimiento, lo que provoca que muchos alumnos prefieran estudiar músicas de estéticas pasadas ya que con estas se sienten más familiarizados.

En base a este contexto y en relación con el primer objetivo de nuestro trabajo doctoral se realizó un primer estudio empírico donde se aborda la valoración del análisis musical como una herramienta constructivista que favorece, además de la comprensión de las músicas de los siglos XX y XXI, también la autorregulación del aprendizaje para su estudio. De esta manera, se llevó a cabo la investigación con un grupo de participantes pertenecientes a las Enseñanzas Superiores de Música, de la especialidad de Viola, que hubiesen cursado ya la formación en análisis musical que ofrece su plan de estudios.

Nuestro principal objetivo en este estudio era valorar si se producía una modificación significativa en las valoraciones de los alumnos acerca del análisis musical tras visualizar un

vídeo explicativo del análisis de una obra del siglo XX, en concreto, el primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de Dmitri Shostakovich. Para ello, el alumnado partía de sus conocimientos previos y realizaba una primera aproximación a la obra intentando comprender qué sucedía en este primer movimiento, si identificaban la estructura formal de la obra o si reconocían los principales elementos temáticos en la música. Por medio de una entrevista semiestructurada con los participantes pudimos conocer sus respectivas valoraciones acerca de la obra, momentos antes de la visualización del vídeo explicativo, cumpliendo así con nuestro primer objetivo de la investigación que consistía en conocer los conocimientos previos que tenían los alumnos en relación a la obra citada ya que, de acuerdo con nuestro paradigma teórico de carácter constructivista el conocimiento es una construcción del individuo que surge desde sus esquemas previos (Navarro, 2017).

De esta forma, los resultados obtenidos para este primer momento del estudio mostraban una mayor recurrencia sobre los códigos autonomía-negativa (24.19%) y comprensión-negativa (15.51%). Sin embargo, tras visualizar el vídeo explicativo del análisis se destaca el incremento del código comprensión-positiva (de un 5.17% a un 23.33%) y autonomía-negativa (de un 24.19% a un 58.37%). Asimismo, se destaca también la disminución del código comprensión-negativa (de un 15.51% a un 6.66%) y autonomía-positiva (de un 3.44% a un 0%).

Estos datos nos muestran una evolución de la percepción de los alumnos acerca de ellos mismos y sus conocimientos de análisis musical, y la manera en que se ha visto favorecido su entendimiento para este ejemplo de música del siglo XX. Asimismo, en este segundo momento de la investigación, nuevamente a través de una entrevista semiestructurada, pudimos acceder también a conocer las valoraciones que mostraron los alumnos acerca del análisis musical como herramienta a tener en cuenta en su formación musical y práctica diaria.



En este caso concreto, los resultados que se obtuvieron al respecto fueron un 89.8% de valoraciones positivas frente a un 10.2% de valoraciones negativas. Además, cabe destacar que, del total de valoraciones positivas, un 27.27% se corresponden con el código valoración-revelación, aludiendo así a nuestro tercer objetivo del estudio. Estos resultados manifiestan que el hecho de visualizar las aportaciones que ofrece el análisis musical para el estudio de una obra, perteneciente al siglo XX en este caso, favorece de manera significativa el que se produzca una revelación en los alumnos que los lleve a querer tener más interés por comprender aquello que tocan y una mayor motivación por las músicas de los siglos XX y XXI, dado que se ha visto favorecida su comprensión.

Por tanto, este estudio empírico ofrece una nueva dimensión para el aprendizaje musical de las obras de los siglos XX y XXI a través del empleo del análisis musical como una herramienta constructivista que favorece tanto la comprensión como la autorregulación del proceso de aprendizaje de los alumnos con vistas a una formación más integral de los músicos. Como indica Pozo et al. (2020):

Con el fin de que el alumno sea capaz de crear su propia imagen mental, debe partir de dar un significado a la partitura, de vivenciarla, de entender las intenciones expresivas del compositor y buscar lo que quiere comunicar, partiendo de su propia comprensión de la música escrita. Desde ahí, es posible que pueda gestionar los recursos necesarios para llegar a materializar con su instrumento esa concepción de la obra. (p. 335).

Para atender a este fin partimos de la concepción de que, a toda música, como obra de arte que es, se le presupone una unidad orgánica susceptible de ser analizada a fin de dar explicación a la relación existente entre las partes que la conforman (Edgar, 1999). Por tanto,

el análisis musical es una herramienta constructiva facilitadora de conocimiento que permite a quien la usa recrear para sí mismo la obra con el mismo sentido de pertenencia que el propio compositor (Cook, 1994). Así, se favorece el conocimiento de las intenciones expresivas del compositor junto a la formación de nuevos conceptos musicales que son propios de la estética de su lenguaje y para los que se requiere del despliegue de operaciones cognitivas que, por medio del análisis musical, promueven el desarrollo de estudiantes autónomos, uno de los retos de la educación musical actual (McPherson et al., 2019; Navarro, 2017).

En resumen, este estudio empírico pone de manifiesto la manera en la que el análisis musical favorece, además de la comprensión de la música de los siglos XX y XXI, el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de interpretación mediante la toma de conciencia y estimulación de los procesos de autorregulación en el aprendizaje. El hecho de visualizar un vídeo explicativo del análisis musical de una obra de estos periodos ha servido para visibilizar las aportaciones que ofrece el análisis musical para su formación como músicos, viéndose modificado el autoconcepto de ellos mismos como aprendices. Asimismo, de acuerdo con Meyer (2009), se ha podido observar cómo el lenguaje empleado en la obra parece a veces mucho más irregular de lo que realmente es, y es mediante el análisis musical que el alumnado puede modificar su concepción para las músicas de los siglos XX y XXI de tal forma que se vea favorecida su interpretación.

## **Resumen y conclusiones generales del estudio sobre las concepciones del aprendizaje para las músicas de los siglos XX y XXI en estudiantes de Enseñanzas Profesionales de Música y un músico profesional (Estudios Empíricos 2 y 3)**

Una vez vistas las aportaciones que ofrece el análisis musical para la comprensión de las músicas de los siglos XX y XXI en un contexto de aprendizaje de Enseñanzas Superiores de Música, cabe también abordar el paradigma que ofrecen estas músicas en un estadio anterior y posterior a esta etapa educativa. Por tanto, de acuerdo con los dos restantes objetivos generales del presente trabajo doctoral, se exponen a continuación las conclusiones ofrecidas por los estudios empíricos 2 y 3 para el estudio de las concepciones del aprendizaje para un ejemplo de música del siglo XX. Los participantes de la investigación fueron en este caso estudiantes de Viola pertenecientes a las Enseñanzas Profesionales de Música y un músico profesional, violista y compositor, que llevaron a cabo el estudio de un mismo fragmento, los primeros 43 compases del primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich.

De acuerdo con nuestro marco teórico, las investigaciones que se han realizado en las últimas tres décadas en torno al aprendizaje musical se han centrado en estudiar la cantidad y calidad de la práctica musical (Casas et al., 2019). Sin embargo, no se han encontrado estudios que profundicen en estos factores con músicas de los siglos XX y XXI.

Para tal fin, en nuestro segundo estudio empírico se propuso un primer objetivo consistente en conocer de qué manera un grupo de estudiantes de Enseñanzas Profesionales de Música de la especialidad de Viola aborda el estudio del citado fragmento de música del siglo XX. Asimismo, se planteó un segundo objetivo mediante el cual profundizar en las valoraciones de estos mismos estudiantes sobre las estrategias de estudio empleadas. Finalmente se estableció un tercer objetivo consistente en comparar diferentes resultados

interpretativos, mejor y peor, a fin de conocer los factores por los cuales distintos alumnos, a lo largo de una misma sesión ante un mismo fragmento de música del siglo XX, obtienen resultados de diferente calidad interpretativa.

En este estudio empírico se puso de manifiesto cómo la calidad del estudio y, por ende, de la interpretación, no atiende principalmente al curso académico en que se encuentre el discente, sino más bien a otro tipo de factores como la motivación por aprender y la presencia de procesos de autorregulación. Existen diversos factores que determinan el desarrollo de las capacidades de un músico instrumentista como las preocupaciones vocacionales, las expectativas de futuro, los sistemas educativos, entre otros (López-Íñiguez & Bennet, 2020). Sin embargo, se destaca especialmente la motivación por aprender, lo que favorece el desarrollo de un aprendizaje de carácter autónomo (McPherson & Zimmerman, 2011).

Por otro lado, respecto a los procesos de autorregulación, se observó cómo en los estudiantes de mejor resultado interpretativo tenía lugar un flujo constante de producción simbólica, o mayor presencia de ella en algún momento concreto de la sesión de estudio donde se reflexionaba acerca de las diferentes posibilidades técnicas para la interpretación del fragmento. Los procesos de autorregulación permiten ajustar los conocimientos, comportamientos, motivaciones y emociones a fin de lograr unos objetivos de aprendizaje concretos (de Bruin, 2019), y fue en nuestro tercer estudio empírico donde estos procesos tuvieron mayor protagonismo.

Brevemente, en el tercer estudio empírico se estableció un primer objetivo consistente en conocer la manera en la que un músico profesional, violista y compositor, aborda el estudio de ese mismo fragmento de música del siglo XX. Después, tiene lugar el segundo objetivo mediante el cual se valoran las diferencias existentes entre las estrategias empleadas por los

estudiantes y el músico profesional. Finalmente, se propuso un tercer objetivo a través del cual poder profundizar en los procesos de autorregulación y empleo de los conocimientos de análisis musical para el estudio del fragmento propuesto de música del siglo XX, a fin de determinar la manera en que estos conocimientos de análisis influyen en la calidad del estudio para una futura interpretación. Para la consecución de estos objetivos tuvieron lugar dos momentos de análisis de los datos siendo, por un lado, el de la sesión de estudio y, por el otro, el de su habla privada.

De esta manera, en lo que respecta a los resultados obtenidos para el análisis de su sesión de estudio se pudieron observar claramente dos momentos diferentes. Un primer momento, que se corresponde con el estudio propiamente dicho del fragmento atendiendo a su estructura formal; y un segundo momento en el que el participante realiza ciclos de autorregulación para la interpretación. Cabe destacar que a lo largo de toda la sesión su práctica musical se ve acompañada de un constante flujo de producción simbólica.

En lo que respecta al análisis de su habla privada se observó cómo el participante realizó una mayor cantidad de verbalizaciones dirigidas a los procesos de autorregulación (motivación-intrínseca = 38%). Estas verbalizaciones, aunque se acontecen a lo largo de toda la sesión, tuvieron especial relevancia en la segunda mitad de la sesión de estudio donde el músico valora sus resultados interpretativos buscando una mejora constante en su interpretación. También, se observaron verbalizaciones referidas a los códigos memoria con transferencia (26%) y guía técnica (25%). El progreso en estos códigos tiene una menor presencia individual en comparación al progreso recién mostrado para el código motivación-intrínseca, sin embargo, cabe valorarlos en su conjunto (51%, aproximadamente la mitad de las verbalizaciones realizadas por el músico profesional) dado que ambos códigos atienden a un mismo fin interpretativo. Estos códigos nos mostraron cómo el músico profesional pone a disposición de la música los conocimientos técnico-musicales que ya poseía y, en estrecha relación con los

procesos de autorregulación, cómo a su vez los utiliza como guía para supervisar la consecución de unas ideas musicales que fueron determinadas por las aportaciones que ofreció el análisis musical desde una visión constructivista para el estudio del fragmento propuesto.

De esta forma, es la información esclarecida por el análisis musical del fragmento lo que favorece la consecución de un plan de acción interpretativo determinado y, en consecuencia, la concreción de unos objetivos concretos de aprendizaje que permitan alcanzar el desarrollo de las ideas musicales que hay presentes en la partitura. Por consiguiente, se observa en el músico profesional un desempeño basado en acciones que favorecen un aprendizaje constructivo, de carácter reflexivo que, en contraposición al aprendizaje de carácter repetitivo mostrado por estudiantes, permitirá que se consoliden aprendizajes más duraderos y transferibles (Pozo et al., 2020).

En resumen, el hecho de profundizar en la manera en la que un músico profesional aborda el estudio de un fragmento de música del siglo XX nos hace tomar conciencia de las estrategias y procesos de aprendizaje que permiten un mejor desempeño a la vez que visibiliza la necesidad de una formación más integral por parte de los músicos. Por otro lado, el hecho de profundizar en la práctica llevada a cabo por estudiantes de Viola para el aprendizaje de una música del siglo XX otorga una visión más realista de cómo el alumno adapta sus conocimientos en un contexto de aprendizaje donde la música que es objeto de estudio es una cuya estética le resulta ajena, con la que no se encuentra familiarizado, proporcionando así evidencias más enriquecedoras acerca de cómo se produce el aprendizaje.

---

## **IMPLICACIONES GENERALES: LA CONSIDERACIÓN DIDÁCTICA EN LAS MÚSICAS DE LOS SIGLOS XX Y XXI**

---

En resumen, consideramos que los resultados de esta tesis doctoral no solo continúan el trabajo de otros autores en diferentes ámbitos educativos en lo que respecta a la educación musical y el aprendizaje instrumental, sino que añaden nuevas concepciones a tener en cuenta en lo referido a la consideración didáctica para las músicas de los siglos XX y XXI.

Como se ha podido ver a lo largo de los estudios empíricos planteados, se pone de manifiesto una serie de consideraciones en lo que respecta a la educación musical y la manera de proceder que tiene lugar hoy en día para su aprendizaje que, a la vista de los resultados expuestos en este trabajo, hacen referencia a una serie de concreciones en cuanto a las diferentes implicaciones metodológicas, pedagógicas, musicales y sociales que suscita.

En primer lugar, en lo referido a las implicaciones metodológicas, se destaca lo valiosas y necesarias que resultaron las aportaciones del análisis musical para el diseño de los estudios empíricos y su posterior fase de análisis de los datos. En el primer estudio empírico pudimos apreciar cómo el hecho de incluir un vídeo explicativo de análisis musical como eje central del diseño de la investigación puede ayudar a esclarecer la manera de proceder para favorecer la comprensión de las músicas de los siglos XX y XXI a la vez que brindar nuevas vías empíricas que tomen en consideración estas músicas.

Por otro lado, en el segundo y tercer estudio empírico, el análisis musical contribuyó al desarrollo de un sistema de análisis más veraz y preciso en cuanto al hecho de que pone de manifiesto la manera concreta en la que los músicos desarrollan su práctica musical. Asimismo,

se ha visto enriquecido el análisis categórico mediante códigos realizado en Atlas.ti por medio del análisis formal de la obra, facilitando la comprensión acerca del desarrollo individual que ha tenido lugar por parte de los participantes en cada sesión de estudio.

En lo referido a las implicaciones pedagógicas y musicales se ha visto cómo por medio del análisis musical se facilita la comprensión de las músicas de los siglos XX y XXI y, por tanto, se promueve su didáctica y futura interpretación. Por otro lado, también se ha puesto de manifiesto la importancia de los procesos de autorregulación en la formación musical y el rol que ejerce el análisis musical como herramienta constructiva que sirve de guía para la interpretación y el aprendizaje. Esto supone reflexionar sobre las aportaciones que ofrece esta materia en los planes de estudio, valorando el que deje de ser una herramienta aséptica y descriptiva para pasar a ser una herramienta constructiva y autorreguladora del proceso de aprendizaje de una obra con independencia de la estética a la que haga referencia su escritura.

En el tercer estudio empírico estos procesos de autorregulación y empleo del análisis musical tuvieron gran protagonismo, sin embargo, cabe destacar también la naturaleza del estudio en sí, es decir, la valoración del *expertise* como objeto de estudio. En nuestro estudio empírico contamos con un violista y compositor con experiencia docente, es decir, poseía una formación integral en torno a la música poniendo de manifiesto un desempeño más sofisticado para el aprendizaje musical; y esto es una práctica que por medio de los estudios de *expertise* se debería visibilizar más, dado que los docentes pueden profundizar y mejorar la comprensión de su práctica y los hallazgos específicos de este contexto pueden ser difundidos en la profesión a fin de enriquecer la manera de proceder en el ámbito educativo, brindando ejemplo de buenas prácticas (Crawford, 2019).



Estas valoraciones en su conjunto ponen de manifiesto a su vez unas implicaciones que van más allá de la propia música y que repercuten en nuestra sociedad. Nos referimos al hecho de promover el disfrute y sensibilización por el arte a través del consumo de las músicas de los siglos XX y XXI que están presentes en nuestro entorno y que, en términos generales, resultan ser coetáneas al periodo en que vivimos.

Finalmente, es importante destacar la necesaria toma de conciencia que se debiera realizar en el ámbito educativo —y esto no solo atañe a docentes sino a todos los agentes que forman parte del proceso enseñanza-aprendizaje— a favor de la promoción de estas músicas en todas sus etapas formativas (Enseñanzas Elementales, Profesionales y Superiores) por el simple hecho de que los alumnos de hoy son los intérpretes y docentes del mañana, lo que nos brinda la oportunidad de promover hoy el conocimiento acerca de los lenguajes de nuestro siglo para que el día de mañana se vea favorecido su entendimiento, interpretación y disfrute.



---

## LIMITACIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

---

En los estudios empíricos planteados en esta Tesis Doctoral encontramos una serie de limitaciones que se han de tener en cuenta para una mejor interpretación de los resultados. En primer lugar y de manera generalizada, cabe hacer mención al reducido número de participantes con los que se contó para el desarrollo de los estudios empíricos. Somos conscientes de que, con un mayor número de estudiantes en el primer y segundo estudio, así como haber podido contar con más músicos profesionales en el tercero, se habrían obtenido evidencias más significativas. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que el número de participantes tan reducido estuvo condicionado por el desarrollo de la pandemia COVID-19, lo que supuso un impedimento para poder tener acceso a un número mayor de participantes.

En lo que respecta al primer estudio empírico, tuvo su desarrollo con un ejemplo de música del siglo XX, en concreto, el primer movimiento de la Sonata para viola y piano, op. 147, de D. Shostakovich. Esta obra pertenece a una corriente estética concreta dentro de las muchas que protagonizan los siglos XX y XXI, por lo que para tener mejores evidencias sería conveniente replicar el estudio con obras de diferentes estéticas y/o compositores de estos siglos a fin de clarificar, reafirmar o contradecir los resultados expuestos. Por otro lado, nos centramos en las aportaciones que ofrece el análisis musical para la comprensión y difusión de estas músicas, y para ello, por las dificultades de su lenguaje, nos dirigimos a estudiantes de Enseñanzas Superiores de Música. Sin embargo, creemos que sería conveniente también visibilizar las aportaciones que ofrece el análisis musical en etapas anteriores, para favorecer al alumno la comprensión de aquello que interpreta haciendo más significativo su aprendizaje.

En lo referido al diseño de la investigación, consideramos que el análisis del habla privada del músico profesional que tuvo lugar en el tercer estudio empírico nos brindó la oportunidad de tener acceso a información específica de gran valor acerca de cómo se produce el aprendizaje en expertos. Este tipo de diseño nos hace reflexionar sobre la posibilidad de si hubiese sido acertado también realizarlo en el segundo estudio empírico con los estudiantes de Enseñanzas Profesionales de Música, ya que nos hubiera facilitado el acceso a datos más veraces sobre cómo vivencian los alumnos su proceso de aprendizaje y la manera en la que se produce la autorregulación del mismo. Asimismo, en el tercer estudio empírico tuvo lugar una investigación artística en la que el doctorando emprende una investigación consigo mismo, de carácter introspectivo, a fin de estudiar la manera en la que un músico profesional cuyo perfil se muestra en concordancia con el marco teórico expuesto, lleva a cabo el aprendizaje de un fragmento de música del siglo XX. El diseño de esta investigación presenta una evidente limitación y es que, como indican Gergen et al. (2015), en la interpretación de los estudios de casos a menudo encontramos que se basan en la observación e interpretación cualitativa de un solo juez, y en esta ocasión, para un único participante. Sin embargo, esta limitación resulta ser una oportunidad para establecer líneas de investigación futuras que abran una puerta de entrada hacia el conocimiento del mundo interior de los músicos profesionales a fin de conocer y tener más evidencias acerca del mundo real en lo que a procesos de estudio y aprendizaje se refiere para un ámbito profesional de la música, enriqueciendo las concepciones sobre el aprendizaje que son de aplicación en las distintas etapas formativas que el músico aprendiz recorre hasta su profesionalización.

Como se ha podido observar, a lo largo del presente trabajo doctoral se ha abordado la música desde distintas vertientes atendiendo, por tanto, a diferentes disciplinas: el área del análisis musical o musicología, el ámbito de la psicología y educación musical, así como investigación artística. Este hecho, aunque enriquecedor, podría suponer una limitación, puesto

que tratar tantas disciplinas en un único trabajo doctoral ha podido ocasionar que no se haya profundizado lo suficiente en alguna de ellas, sin embargo, contemplar todas ellas aunadas en un mismo proyecto ha permitido establecer relaciones interdisciplinarias que no suelen ser habituales en trabajos doctorales.

Finalmente, cabe poner de manifiesto la necesidad de investigar en colaboración con cuantos más músicos profesionales se pueda atendiendo a distintas concepciones, así como niveles de experiencia diferentes, y en otros instrumentos o culturas de aprendizaje, para poder continuar profundizando en las concepciones sobre los procesos de estudio de las músicas de los siglos XX y XXI de tal forma que se favorezca no solo la comprensión de estas músicas sino también su didáctica.



---

## GENERAL CONCLUSIONS

---

### **Summary and general conclusions of the study on how musical analysis aids interpretation students from higher musical education in understanding viola music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries (Empirical Study 1)**

As introduced above, the study of music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries is challenging for both students that intend to learn it and professional musicians that prepare for its performance. When approaching music from these periods, there are certain challenges caused by the technical requirements that derive from the composer's search of new sounds. Additionally, understanding what happens in terms of musical text also presents another difficulty when facing the interpretation of these works. It is due to this perceived complexity that many students choose to study music from past eras, since they seem to be more familiarised with them.

On the basis of this context and in relation to the first goal of this doctoral work, a first empirical study was carried out to assess musical analysis as a constructivistic tool that improves not only the understanding of music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries, but also the self-regulation of learning when facing its study. The study was performed on a group of higher musical education students specialised in viola that had already completed the training on musical analysis included in their study programme.

The main goal of this study was to determine if there was a significant variation in the students' perception of musical analysis after watching an explanatory video on the analysis of a 20<sup>th</sup> century work –the first movement of Sonata for viola and piano, op. 147 by Dmitri Shostakovich. The students relied on their previous knowledge to carry out a first approach to

the work, with the intention of understanding what happens on that first movement, identifying the formal structure of the piece and/or recognizing the main thematic elements of the music. By means of a semi-structured interview with the participants, we could make a record of their initial impressions of the work, prior to the display of the video. This was the first goal of the research, since, according to our theoretical paradigm of constructivism, knowledge is a construction the individual makes on the basis of his or her previous schemes (Navarro, 2017).

Thus, the results obtained for this initial phase of the study showed a higher recurrence of codes negative-autonomy (24.19%) and negative-comprehension (15.51%). However, after viewing the explanatory video on musical analysis, an increase in the codes positive-comprehension (from 5.17% to 23.33%) and negative-autonomy (from 24.19% to 58.37%) was observed. Likewise, there was also a significant decrease of the codes negative-comprehension (from 15.51% to 6.66%) and positive-autonomy (from 3.44% to 0%).

These data show a variation in the students' self-perception and knowledge of musical analysis, and how their understanding of this example of music from the 20<sup>th</sup> century was improved. Besides, in this second phase of the study, another semi-structured interview was carried out in order to know the students' opinion on musical analysis as a tool to take into consideration as part of their musical training and daily practice.

The result of this interview showed an 89.8% of positive evaluations as opposed to a 10.2% of negative evaluations. Another relevant data is that 27.27% of those positive evaluations match the code evaluation-revelation, which relates to the third goal of this study. These results reveal that viewing an example of the benefits of musical analysis for the study of a work –from the 20<sup>th</sup> century in this case– significantly increases the chance of producing a revelation in the students, which will encourage them to take more interest in the music they



play and motivate them towards the music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries by improving their comprehension of it.

Therefore, this empirical study offered a new dimension to the study of works from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries, by means of musical analysis as a constructivistic tool that improves both understanding and self-regulation in the students' learning process, aiming towards a more comprehensive musical education.

As said in Pozo et al. (2020):

So that the students can be able to create their own mental image, they have to start by giving a meaning to the score, by experiencing it, by understanding the composer's expressive intentions and finding what he or she wants to communicate, based on their own comprehension of written music. From that point it is possible for them to manage the resources necessary to get to materialise that image of the work with their instrument (p. 335).

For this purpose, we will consider the conception that every musical piece, as an artwork, is supposed to have an organic consistency that can be analysed in order to explain the relation between its parts (Edgar, 1999). Thus, musical analysis is a constructive, knowledge-facilitating tool that allows to recreate the work with the same sense of belonging of the composer (Cook, 1994). This improves the understanding of the composer's expressive intentions, as well as the construction of new musical concepts that belong to the aesthetic of his or her language. That construction requires a series of cognitive operations that, through musical analysis, encourage autonomy in the students, one of the biggest challenges of current musical education (McPherson et al., 2019; Navarro, 2017).

In summary, this empirical study reveals how musical analysis improves not only the comprehension of music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries, but also the autonomy of interpretation students by stimulating awareness and self-regulation processes in their learning. Viewing an explanatory video on musical analysis of music from these periods served to draw attention to the benefits that musical analysis has for their training as musicians, changing their self-concept as learners. Besides, as said in Meyer (2009), it also served to observe how the language used in the work seemed to be more irregular than it really is, and it is through musical analysis that students can change their conception of music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries, which has a positive impact on their interpretation of it.

### **Summary and general conclusions of the study on learning conceptions for music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries in students from professional musical education and a professional musician (Empirical Studies 2 and 3)**

Once the effects of musical analysis on the comprehension of music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries in the context of higher musical education have been covered, it is also relevant to address the paradigm that this music represents on an earlier and later stage of musical education. Therefore, according to the remaining two main goals of this doctoral work, the conclusions of the empirical studies 2 and 3 on the learning conceptions about music of the 20<sup>th</sup> century are presented below. The participants of these studies were viola students from professional musical education and one single professional musician, violist, and composer. All of them carried out a study of the same piece –the first 43 bars from the first movement of Sonata for viola and piano, op. 147, by D. Shostakovich.

As considered in the theoretical framework of this dissertation, the research on musical learning of the past three decades has been focused on the matter of quantity and quality of musical practice (Casas et al. 2019). However, no research studying those factors in depth with regards to the music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries has been found.

For that purpose, the second empirical study had the first goal of determining the way in which a group of students from professional musical education, specialised in viola, approached the study of the aforementioned piece of music from the 20<sup>th</sup> century. The second goal was to analyse the students' evaluations of the study techniques used. Lastly, the third goal was to compare different interpretation results, positive or negative, in order to identify the causes why different students, during the same session and with the same piece of music from the 20<sup>th</sup> century, obtain results of diverse interpretative quality.

This empirical study revealed that the quality of the study and, therefore, of the interpretation, does not depend mainly on the school year the student is in, but rather on other factors such as motivation for learning and the presence of self-regulation processes. There are several factors that determine the development of an instrumentalist's abilities, such as vocational concerns, future expectations, or educational systems, among others (López-Íñiguez & Bennet, 2020). However, motivation for learning seems to be the most relevant factor, which allows the development of autonomous learning (McPherson & Zimmerman, 2011).

Besides, with regards to self-regulation processes, it was observed that the students with better interpretation results also exhibited a constant flow of symbolic production, or at least a significant presence at a certain point during the study session in which they reflected upon the different technical possibilities to tackle the interpretation of the piece. Self-regulation processes allow students to adapt their knowledge, behaviour, motivation, and emotions in order to achieve specific learning goals (de Bruin, 2019). These processes had the most relevance in the third empirical study.

The first goal of the third empirical study was to analyse the way in which a professional musician, violist, and composer, approaches the study of the same piece from the 20<sup>th</sup> century. Then, the next goal was to assess the differences between the strategies used by the students and those used by the professional musician. The third and last goal was to carry out a deeper analysis of the self-regulation processes and the use of previous knowledge on musical analysis to study the selected piece of 20<sup>th</sup> century music, with the purpose of determining the way in which this knowledge affects the quality of the study preceding the interpretation. To achieve those goals there were two different moments of data analysis –the study session and the record of his private speech.

Regarding the data obtained from the analysis of the study session, two separate stages were distinguished. The first stage was the study, strictly speaking, of the selected piece, with focus on its formal structure, while the second stage consisted in self-regulation cycles carried out by the participant in order to perform the piece. It should be noted that during the entire session his musical practice was complemented by a constant flow of symbolic production.

In relation to his private speech, the participant produced a higher number of verbalisations related to self-regulation processes (internal motivation = 38%). These verbalisations, despite occurring along the entire session, were significantly more prominent on the second part of the session, when the musician evaluated his own interpretation results in order to find room for improvement. Besides, verbalisations related to codes memory with transference (26%) and technical guidance (25%) were also observed. The progress recorded for these codes was individually lower in comparison to the data shown above for the code internal motivation. However, it is convenient to assess these two codes jointly (51%, approximately half of the total verbalisations produced), since they both contribute to the same interpretation goal. These codes showed how the professional musician relied on his previous technical and musical knowledge and used it, along with self-regulation processes, as a guide to evaluate the execution of certain musical ideas that were defined by means of the musical analysis of the selected piece from a constructivistic point of view.

Thus, it is the information elucidated by means of the musical analysis of the piece what allows to carry out a specific interpretation plan, and therefore, to accomplish certain specific learning goals in order to develop the musical ideas present in the score. Consequently, the professional musician showed a performance based on actions that stimulate a constructive and reflective type of learning that, unlike the repetitive learning exhibited by students, will allow him to consolidate more durable and transferrable knowledge (Pozo et al., 2020).

In summary, a deep analysis of how a professional musician approaches the study of a piece of 20<sup>th</sup> century music serves to raise awareness about the learning strategies and processes that lead to a better performance and brings the need for a more comprehensive education by musicians to light. On the other hand, analysing the practice carried out by viola students in order to learn a piece of 20<sup>th</sup> century music gives a more realistic insight on how students adapt their knowledge in a learning context in which the music object of study belongs to an aesthetic that is not familiar to them, which provides valuable evidence on how learning occurs.

---

## **GENERAL IMPLICATIONS: THE DIDACTIC APPLICATION OF MUSIC FROM THE 20<sup>TH</sup> AND 21<sup>ST</sup> CENTURIES**

---

In summary, the results of this doctoral dissertation not only continue the work of other authors on different fields of education with regards to musical education and instrument learning, but they also provide new conceptions to consider on the matter of the didactic application of music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries.

The empirical studies presented bring light to certain considerations to be made regarding musical education and the current course of action in musical learning that, in light of these results, can be reduced to a series of specific methodological, educational, musical, and social implications.

The main methodological implication is the importance and value of musical analysis for designing the empirical studies and analysing the data. The first empirical study showed how using an explanatory video on musical analysis as the core of the study design allows us to find a course of action to encourage the comprehension of music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries, as well as to open new empirical ways that would take on account the music from these periods.

Besides, in the second and third empirical studies, musical analysis contributed to the development of a more precise and accurate analysis system, in the sense that it emphasises on the specific way musicians carry out their musical practice. The categorical data analysis through codes that was performed on Atlas.ti was also improved by the formal analysis of the

work, thus facilitating the understanding of the individual development of the participants during the study sessions.

Regarding educational and musical implications, this study has shown that musical analysis improves the comprehension of music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries, and therefore also its teaching and future interpretation. In addition, it also draws attention to the importance of self-regulation processes in musical education and to the role of musical analysis as a constructive tool that serves as a guide for learning and interpretation. This calls for a reflection on the benefits of this subject as part of study programmes and a reevaluation of its conception as an aseptic, descriptive tool to leave room for its consideration as a constructive and self-regulating tool for the process of learning a particular work, regardless of the aesthetic it belongs to.

In the third empirical study, these self-regulation processes and the use of musical analysis also had a key role. However, it is necessary to focus also on the nature of the study itself, that is, the evaluation of expertise as an object of study. The participant of this study was a violist and composer with experience in teaching, which means that he had a comprehensive knowledge of music and exhibited a more sophisticated performance of musical learning. This is a practice that should be more visible, by means of expertise studies, since it could lead teachers to a deeper understanding of their own practice, and the educational-related findings of these studies can be transferred to the professional context, in order to enrich the current course of action in musical education, providing an example of good practices (Crawford, 2019).

These assessments, as a whole, had certain implications that transcend music and affect society in general, since they imply a motivation to enjoy and appreciate art by the process of



consuming music from a time period that is most close to our current society, that is, the 20<sup>th</sup> and the 21<sup>st</sup> centuries.

Last key aspect that should be noted is a need for awareness in the educational context –which includes not only teachers, but every agent involved in the teaching-learning process– of the benefits of promoting music from these periods in all learning stages (elementary, professional, and higher education). The students of today are the performers and teachers of tomorrow, and so we should take this opportunity of promoting the knowledge about the musical language of our present in order to further its future understanding, performance, and enjoyment.



---

## LIMITATIONS AND FUTURE LINES OF RESEARCH

---

The empirical studies presented in this doctoral dissertation had a number of limitations that should be taken into consideration when interpreting the results, the first one being the scarce number of participants involved in the development of the studies in general. It should be assumed that a larger group of students for studies 1 and 2, and the presence of more than one professional musician for study 3 would have resulted on more significant evidence. However, it also should be noted that the number of participants was highly conditioned by the particular circumstances of the COVID-19 pandemic, which limited the access to a larger group.

With regards to the first study, there was a single example of music from the 20<sup>th</sup> century selected –the first movement of Sonata for viola and piano, op.147, by D. Shostakovich–, which belongs to a specific aesthetic among the variety of the music from these periods. Therefore, replicating the study with other examples of diverse aesthetics and composers of these centuries would help to clarify, confirm, or refute the present results. On the other hand, in order to determine the benefits of musical analysis for the understanding and promotion of this music and the complexity of its language, the study was directed towards students from higher musical education. However, it would also be convenient to study the effects of this tool on earlier stages of musical education, in order to improve the students’ understanding of the music they perform and create a more significative learning.

In relation to the research’s design, the private speech analysis carried out during the third empirical study resulted a valuable tool for accessing to specific information about the process of learning in music experts. That calls for a reflection on the potential convenience of

having carried out that same analysis on the second study with professional musical education students, thus obtaining more accurate data on how they experienced and self-regulated their own learning process. Besides, the third empirical study consisted of an artistic research in which the doctoral student performed the experiment on himself, thus resulting in an introspective study on how a professional musician whose profile aligned with the theoretical framework approaches the study of a piece of music from the 20<sup>th</sup> century. There is a clear limitation to this research design since, as said in Gergen et al. (2015), case studies are often based on the observation and interpretation of a single examiner, and in this case, for a single participant. Nevertheless, this limitation could serve as an opportunity to open future research lines that will reach towards the exploration of the musician's inner world in order to obtain more evidence on the reality of the study and learning processes that take place at the different stages of the musician's formative journey towards professionalisation.

As can be observed, this doctoral work has sifted its focus into different aspects and disciplines of music, namely musical analysis or musicology, psychology and musical education and artistic research. This fact, despite enriching the study, could also be seen as a limitation, since widening the scope of one single work can result in a lack of depth in the study of each individual area. Nevertheless, including all these points of view in one study allowed to create certain interdisciplinary connections that are not frequent in doctoral studies.

As a final note, we wish to point out the need to research in collaboration with a larger number of professional musicians and addressing different conceptions and levels of expertise, as well as including different instruments or learning cultures, with the aim of going further into the study processes for music from the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries and improving not only its comprehension, but also its didactics.





# REFERENCIAS





---

## REFERENCIAS

---

Bautista, A., & Pérez-Echeverría, M. P. (2008). ¿Qué consideran los profesores de instrumento que tienen que enseñar en sus clases? [What do music performance teachers consider that they should teach in their classes?]. *Cultura y Educación*, 20, 17–34.

<https://doi.org/10.1174/113564008783781477>

Bautista, A., Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I., & Brizuela, B. (2009). Piano Students' Conceptions of Musical Scores as External Representations: A Cross-Sectional Study. *Journal of Research in Music Education*, 57, 181–202. <https://doi.org/10.1177/0022429409343072>

Bar Tikva, J. (2010). Socratic teaching is not teaching, but direct transmission is: Notes from 13 to 15-year olds' conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 656–664.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.001>

Bent, I. (1987). *The New Grove Handbook in Music*. MacMillan Press.

Biggs, J. B. (1988). Approaches to learning and to essay writing. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 185–228). Plenum Press.

Brodsky, W., Henik, A., Rubinstein, B., & Zorman, M. (2003). Auditory imagery from music notation in expert musicians. *Perception & Psychophysics*, 65(4), 602–612.

<https://doi.org/10.3758/BF03194586>

Brodsky, W., Kessler, Y., Rubinstein, B., Ginsborg, J., & Henik, A. (2008). The mental representation of music notation: notational audiation. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 34(2), 427–445. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.34.2.427>

Brown, S. C. (2009). ic1/ic5 Interaction in the Music of Shostakovich. *Music Analysis*, 28(2-3), 185–220. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2249.2011.00278.x>

Brown, S. C. (2015). Twelve-Tone Rows and Aggregate Melodies in the Music of Shostakovich. *Journal of Music Theory*, 59(2), 191–234. <https://doi.org/10.1215/00222909-3136000>

Casas, A. & Pozo, J. I. (2008). ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música? *Cultura y Educación*, 20(1), 49–62. <https://doi.org/10.1174/113564008783781503>

Casas-Mas, A; Montero, I & Pozo, J. (2015). El discurso sobre la práctica de un guitarrista de jazz semi-profesional: Estudio de caso de aprendizaje musical constructivo. *Journal of the International Association for the Study of Popular Music* 5(1), 55–80. <https://doi.org/10.5429/ij.v5i1.722>

Casas-Mas, A., López-Íñiguez, G., Pozo, J. & Montero, I. (2019). Function of private singing in instrumental music learning: A multiple case study of self-regulation and embodiment. *Music Scientiae* 23(4), 442–464. <https://doi.org/10.1177/1029864918759593>

Catalán, T. (2003). *Sistemas compositivos temperados del siglo XX*. Institución Alfonso el Magnánimo.

Chaffin, R., Imreh, G. (2001). A Comparison of Practice and Self-Report as Sources of Information About the Goals of Expert Practice. *Psychology of Music*, 29, 39–69. <https://doi.org/10.1177/0305735601291004>

Chaffin, R., Imreh, G., & Crawford, M. (2002). *Practicing Perfection: Memory and Piano Performance*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux A. F., & Chen C. (2003). Seeing the big picture: Piano practice as expert problem solving. *Music Perception*, 20(4), 465–490. <https://doi.org/10.1525/mp.2003.20.4.465>

Chaffin, R., Lisboa, T., Logan, T., & Begosh, K. T. (2009). Preparing for memorized cello performance: the role of performance cues. *Psychology of Music*, 38(1), 3–30. <https://doi.org/10.1177/0305735608100377>

Child, P. (1993). Voice-Leading Patterns and Interval Collections in Late Shostakovich: Symphony No. 15. *Music Analysis* 12(1), 71–88. <https://doi.org/10.2307/854076>

Contreras, I. & Hernández, S. (2013). Pensar la música desde las ciencias sociales. Entrevista a Esteban Buch. *TRANS-Revista Transcultural de Música/Transcultural Music Review* 17, 1–35.

Cook, N. (1994). *A guide to musical analysis*. Oxford University Press.

Coulembier, K. (2016). Multi-Temporality: an Analytical Approach to Contemporary Music, Embracing Concepts of Gilles Deleuze and Félix Guattari. *Music Analysis*, 35(3), 341–372. <https://doi.org/10.1111/musa.12074>

Crawford, R. (2019). Using Interpretative Phenomenological Analysis in music education research: An authentic analysis system for investigating authentic learning and teaching practice. *International Journal of Music Education* 37(3), 454–475.

<https://doi.org/10.1177/0255761419830151>

de Bruin, L. R. (2019). Improvising musicians' self-regulation and distributed creativities: A phenomenological investigation. *Thinking Skills and Creativity* 32(1), 30–41.

<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.03.004>

Deutsch, D. (1982). *The psychology of Music*. Academic Press.

Edgar, A. (1999). Adorno and Musical Analysis. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 57 (4), 439–449. <https://doi.org/10.2307/432150>

Ellis, S. R. (2019). Rethorising the End: Sonata Structures and Morphological Form in Shostakovich's String Quartet Finales. *Music Analysis*, 38(3), 297–315.

<https://doi.org/10.1111/musa.12120>

Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102(2), 211–245. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.211>

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.

<https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>

Fankhauser, G. (2013). Cadential Intervention in Shostakovich's Piano Trio in E minor, Op. 67. *Music Analysis*, 32(2), 210–250. <https://doi.org/10.1111/musa.12012>

Feuchtner, B. (2004). *Dimitri Shostakovich y el arte amordazado por la autoridad*. Turner Publicaciones.

Fitzpatrick, L. (2016). *Apparitions in Alfred Schnittke's Sonata No. 2 (quasi una Sonata)* [Tesis doctoral, University of Washington]. ResearchWorks Archive. <http://hdl.handle.net/1773/35622>

Forte, A. (1973). *The Structure of Atonal Music*. Yale University Press.

Forte, A. & Gilbert, S. (2002). *Análisis musical: introducción al análisis schenkeriano*. Idea Books.

Gergen, K. J., Josselson, R., & Freeman, M. (2015). The promises of qualitative inquiry. *American Psychologist*, 70, 1–9. <https://doi.org/10.1037/a0038597>

González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141–158. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.INFE>

Hallam, S. (1995a). Professional Musicians' Approaches to the Learning and Interpretation of Music. *Psychology of Music*, 23(2), 111–128. <https://doi.org/10.1177/0305735695232001>

Hallam, S. (1995b). Professional Musicians' Orientations to Practice: Implications for Teaching. *British Journal of Music Education*, 12(1), 3–19. <https://doi.org/10.1017/S0265051700002357>

Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers and Education*, 51, 1499– 1509. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.02.001>

Hibberd, K. (2007). Quotation and Cultural Meaning in Twentieth-Century Music- by David Metzger. *Music Analysis*, 26(1-2), 247–252. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2249.2007.00256.x>

Holland, D. (2015). A constructivist approach for opening minds to sound-based music. *Journal of Music, Technology & Education* 8(1), 23–39. [https://doi.org/10.1386/jmte.8.1.23\\_1](https://doi.org/10.1386/jmte.8.1.23_1)

Hultberg, C. (2002). Approaches to music notation: The printed score as a mediator of meaning in Western tonal tradition. *Music Education Research*, 4(2), 185–197. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011902>

Isenberg, D. J. (1986). Thinking and managing: A verbal protocol analysis of managerial problem solving. *Academy of Management Journal*, 29(4), 775–788. <https://doi.org/10.2307/255944>

Jofré i Fradera, J. (2003). *El lenguaje musical. Claves para comprender y utilizar la ortografía y la gramática de la música*. Robinbook.

Jørgensen, H. (2002). Instrumental performance expertise and amount of practice among instrumental students in a conservatoire. *Music Education Research*, 4(1), 105–119. <https://doi.org/10.1080/14613800220119804>

Jørgensen, H. (2008). Instrumental practice: quality and quantity. Musiikkikasvatus. *The Finnish Journal of Music Education*, 11(1-2), 8–18.

Jørgensen, H., & Hallam, S. (2016). Practising. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 449–462). Oxford University Press.

Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad: La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Alianza editorial.

Kastner, J. D. (2020). Healing bruises: Identity tensions in a beginning teacher's use of formal and informal music learning. *Research Studies in Music Education* 42(1), 3–18.  
<https://doi.org/10.1177/1321103X18774374>

Kovacs, A. (1995). La viola, su repertorio y su enseñanza. *Quodlibet*, 2, 88–96.  
<http://hdl.handle.net/10017/22160>

Leal-Soto, F. (2010). Creencias epistemológicas generales, académicas y disciplinares en relación con el contexto. *Universitas Psychologica*, 9 (2), 381–392.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-2.cega>

Lane, J. S. (2006). Undergraduate instrumental music education majors' approaches to score study in various musical contexts. *Journal of Research in Music Education*, 54, 215–230.  
<https://doi.org/10.1177/002242940605400305>

Lehmann, A. C., & Ericsson, K. A. (1997). Research on expert performance and deliberate practice: implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 16(1-2), 40–58.  
<https://doi.org/10.1037/h0094068>

Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford University Press.

Lehmann, A., Gruber, H., & Kopiez, R. (2018). Expertise in Music. In K. Ericsson, R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. Williams (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 535–549). Cambridge University Press.

León, O. G., & Montero García-Celay, I. (2020). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (Cuarta edición revisada). McGraw-Hill/Interamericana de España, S.L.

Lintern, G., Moon, B., Klein, G., & Hoffman, R. (2018). Eliciting and Representing the Knowledge of Experts. In K. Ericsson, R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. Williams (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 165–191). Cambridge: Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/9781316480748.011>

López-Íñiguez, G. (2013). *Concepciones y prácticas instruccionales de profesores de instrumentos de cuerda: Influencia en las concepciones y niveles de comprensión musical de sus alumnos* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM. <http://hdl.handle.net/10486/661742>

López-Íñiguez, G. & Bennett, D. (2020). A lifespan perspective on multi-professional musicians: Does music education prepare classical musicians for their careers? *Music Education Research*, 22(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703925>

López-Íñiguez, G., & Bennett, D. (2021). Broadening student musicians' career horizons: The importance of being and becoming a learner in higher education. *International Journal of Music Education*, 39(2), 134–150. <https://doi.org/10.1177/0255761421989111>



López-Íñiguez, G. & Burnard, P. (2021). Toward a nuanced understanding of musicians' professional learning pathways: What does critical reflection contribute? *Research Studies in Music Education*, 1–31. <https://doi.org/10.1177/1321103X211025850>

López-Íñiguez, G., Casas-Mas, A., & Pozo, J. I. (2012). Singing as a self-regulatory device in playing string instruments: Are constructive learning activities related to singing? In E. King & E. Himonides (Eds.), *Proceedings of the 40th SEMPRES Anniversary Conference* (p. 107). International Music Education Research (iMerc).

López-Íñiguez, G. & Pozo, J. I. (2014a). Like teacher, like student? Conceptions of children from traditional and constructive teachers regarding the teaching and learning of string instruments. *Cognition and Instruction*, 32(3), 219–252. <https://doi.org/10.1080/07370008.2014.918132>

López-Íñiguez, G., & Pozo, J. I. (2014b). The influence of teachers' conceptions on their students' learning: Children's understanding of sheet music. *British Journal of Educational Psychology*, 84 (2), 311–328. <https://doi.org/10.1111/bjep.12026>

López-Íñiguez, G., Pozo, J. I., & de Dios, M. J. (2014). The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning, and evaluation. *Psychology of Music*, 42(2), 157–176. <https://doi.org/10.1177/0305735612463772>

Macnamara, B. N., & Maitra, M. (2019). The role of deliberate practice in expert performance: revisiting Ericsson, Krampe & Tesch-Römer (1993). *Royal Society Open Science*, 6(8), 1–19. <https://doi.org/10.1098/rsos.190327>

Marín, C. (2013). *¿Qué aprendo, cómo aprendo? Concepciones sobre el aprendizaje y uso de la notación musical en estudiantes de instrumentos de viento-madera* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM. <http://hdl.handle.net/10486/14317>

Marín, C., Pérez Echeverría, M. P., & Hallam, S. (2012). Using the musical score to perform: A study with Spanish flute students. *British Journal of Music Education*, 29, pp 193–212. <https://doi.org/10.1017/S0265051712000046>

Marín, C., Pérez-Echeverría, M. P., & Scheuer, N. (2014). Conceptions of woodwind students regarding the process of learning a piece of music. *Research Papers in Education*, 29(4), 479–511. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.825310>

Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Aique.

Maurice, D. (2000). Schostakovich's Swansong. *Journal of the American Viola Society* 16(1), pp. 13–20.

McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5–35. <https://doi.org/10.1177/0305735605048012>

McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2011). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills. In R. Colwell & P. Webster (Eds.), *MENC handbook of research on music learning, volume 2: Applications* (pp. 130–175). Oxford University Press.

McPherson, G. E., Osborne, M. S., Evans, P., & Miksza, P. (2019). Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice. *Psychology of Music*, 47(1), 18–32. <https://doi.org/10.1177/0305735617731614>

Meyer, K. (2011). *Shostakovich: su vida, su obra, su época*. Alianza Editorial, S.A.

Meyer, L. (1973). *Explaining music. Essays and Explorations*. University of California Press.

Meyer, L. (2000). *The Spheres of Music. A gathering of essays*. The University of Chicago Press.

Meyer, L. (2009). *La emoción y el significado en la música*. Alianza Editorial, S.A

Miklaszewski, K. (1995). Individual differences in preparing a musical composition for public performance. In M. Manturzevska, K. Miklaszewski and A. Bialkowski (Eds.), *Psychology of music today: Proceedings of the International Seminar of Researchers and Lecturers in the Psychology of Music* (pp. 138–147). Fryderyck Chopin Academy of Music.

Molino, J., & Tamine-Gardes, J. (1982). *Introduction à l'analyse linguistique de la poésie*. Presses universitaires de France.

Molino, J. (1995). Expérience et savoir. *Musurgia* 2(4), 112–118.

Morrison, S. (2018). Galina Ustvolskaya Outside, Inside, and Beyond Music History. *The Journal of Musicology*, 36(1), 96–129. <https://doi.org/10.1525/jm.2019.36.1.96>

Mumford, M. D. (2002). Social innovation: Ten cases from Benjamin Franklin. *Creativity Research Journal*, 14, 253–266. [https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1402\\_11](https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1402_11)

Mumford, M., McIntosh, T., & Mulhearn, T. (2018). Using Cases to Understand Expert Performance: Method and Methodological Triangulation. In K. Ericsson, R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. Williams (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 291–309). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316480748.017>

Navarro, J. L. (2017). Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 143–160. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.675>

Nielsen, S. G. (1999). Regulation of Learning Strategies During Practice: A Case Study of a Single Church Organ Student Preparing a Particular Work for a Concert Performance. *Psychology of Music*, 27, 218–229. <https://doi.org/10.1177/0305735699272015>

Nielsen, S. G. (2012). Epistemic beliefs and self-regulated learning in music students. *Psychology of Music*, 40(3), 324–338. <https://doi.org/10.1177/0305735610385509>

Nielsen, S. G., Johansen, G. G. & Jørgensen, H. (2018). Peer Learning in Instrumental Practicing. *Frontiers in Psychology* 9(1), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00339>

North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford University Press.

Olafson, L. J., & Schraw, G. (2006). Teachers' beliefs and practices within and across domains. *International Journal of Educational Research*, 45(1–2), 71–84. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.08.005>

Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128–148. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02305.x>

Pillemer, D. B. (1998). *Momentous events, vivid memories: How unforgettable moments help us understand the meaning of our lives*. Harvard University Press.

Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y Maestros. La Psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E., & de la Cruz, M. (Eds.). (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* [New ways to understand teaching and learning: Teachers' and students' conceptions]. Graó.

Pozo, J. I., Pérez-Echeverría, M. P., Torrado, J. A., & López-Íñiguez, G. (Eds.) (2020). *Aprender y enseñar música: Un enfoque centrado en el alumnado*. Morata.

Pramling, I. (1996). Understanding and empowering the child as learner. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Education and Human Development* (pp. 565–592). Blackwell.

Reid, A. (2001). Variation in the ways that instrumental and vocal students experience learning music. *Music Education Research*, 3(1), 25–40. <https://doi.org/10.1080/14613800020029932>

Rosen, C. (1986). *El estilo clásico*. Alianza Música.

Rosen, C. (1987). *Formas de sonata*. Labor.

Roxburgh, J. D. (2013). *Approaches to the Performance of Musical and Extra-musical References in Shostakovich's Viola Sonata* [Tesis doctoral, Victoria University of Wellington]. <http://hdl.handle.net/10063/2882>

Saavedra, R. (2014). El dilema de la interpretación musical: una reflexión semiótica desde el modelo tripartito de Molino y Nattiez. *Musicaenclave* 8(1), 1–12.

Salzer, F. (1990). *Audición estructural: coherencia tonal en la música*. Labor.

Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J. I., Echenique, M., & Márquez, M. S. (2009). Kindergarten and primary school children's implicit theories of learning to write. *Research Papers in Education*, 24(3), 265–285. <https://doi.org/10.1080/02671520902928903>

Schmelz, P. (2007). What was “Shostakovich”, and What Came Next? *The Journal of Musicology*, 24(3), 297–338. <https://doi.org/10.1525/jm.2007.24.3.297>

Shively, J. (2015). Constructivism in Music Education. *Arts Education Policy Review* 116(3), 128–136. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1011815>

Shostakovich, D. (1975). *Sonata for viola and piano op. 147*. Musikverlag Hans Sikorski GmbH & Co. KG.

Sloboda, J. (2012). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Machado grupo de distribución, S.L.

Sobrino, R. (2005). Análisis musical: de las metodologías del análisis al análisis de las metodologías. *Revista de Musicología* 28 (1), 667–696. <http://hdl.handle.net/10651/22514>

Sullivan, I. M., & Cantwell, R. H. (1999) The planning behaviours of musicians engaging traditional and non-traditional scores. *Psychology of Music*, 27, 245–266.

<https://doi.org/10.1177/0305735699272017>

Thaut, M. H. (2008). *Rhythm, music, and the brain: Scientific foundations and clinical applications*. Routledge.

Torrado, J. A. (2003). *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje de la música. Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los conservatorios profesionales* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Autónoma de Madrid.

Tsai, C. C. (2002). Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24, 771–783.

<https://doi.org/10.1080/09500690110049132>

Vilar, J. (2003). Sobre la enseñanza del análisis musical en los conservatorios y sus implicaciones para la musicología. *Revista de Musicología* 26(2), 629–651.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62304206>

Webster, P. (2011). Construction of music learning. In MENC *handbook of research on music learning*, ed. R. Colwell and P. Webster, 35–83. Oxford University Press.

Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2010). The Psychology of Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 61, 653–678. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100348>

Yardley, S., Mattick, K., & Dornan T. (2018). Close to practice: qualitative research methods. In K. Ericsson, R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. Williams (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 408–428). Cambridge University Press.



# ANEXOS



# ANEXO I

Partitura del primer movimiento de la

Sonata

para viola y piano, op. 147,

de D. Shostakovich, analizada y utilizada

en el Estudio Empírico I



to Fjodor Drushinin

# Sonata

for Viola and Piano

Dmitri Shostakovitch, Op. 147

EXPOSICIÓN: (COMPÁS 1 - COMPÁS 66)

DESARROLLO: (COMPÁS 67 - COMPÁS 156)

RECAPITULACIÓN: (COMPÁS 157 - COMPÁS 261)

## I

EXPOSICIÓN

Moderato ♩ = 104

pizz.

2°m

ANTECEDENTE

CONSECUENTE

2°m

5

*p legato*

C H A B → BACH

→ D Es CH

arco

hexacordo do-dórico

2°m

2°m

D Es CH

4°A

4°J

4°J

4°J

2°m

6°M

4°J

4°J

4°J

Patrón rítmico del ostinato

15 6 7 8 9 12 11 **aumentación rítmica**

reiteración

intervalos de quinta

2°m

imitación de valores rítmicos

legato

mov. contrario del giro de segunda menor en ostinato

2°m

intervalos de quinta

imitación a distancia de cuarta

valores rítmicos ostinato

ostinato

19 **TEMA B**

intervalos de quinta

espejo

4°J

6°m

4°J

4°J

BACH. C.5

motivo principal tema B (negra con puntillo+corchea+blanca)

cambio de registro

24 **TROCADO (c.21)**

cresc.

4°J

6°m

4°J

6°m

5°d

f

alude al compás 20

cresc.

D E S C H

espr.

f

29

3°m

4°J

4°J

35

imitación c.26

alude al compás 25

reiteración

ostinato implícito

pizz.

cola

6<sup>m</sup>

6<sup>m</sup>

motivo segunda menor del ostinato

Cabeza motivo: D E s C H

41

2<sup>m</sup>

ostinato implícito

ampliación interválica

cola

Tema B<sub>2</sub>

SILENCIO

ESQUEMA: 2<sup>m</sup>+2<sup>M</sup>+4<sup>A</sup>

2<sup>m</sup> 2<sup>M</sup> 4<sup>A</sup>

Fragmento escala pentatónica (alude al c. 18)

46

2<sup>m</sup>+2<sup>m</sup>+4<sup>J</sup> arco

2<sup>m</sup>+2<sup>M</sup>+4<sup>J</sup>

2<sup>M</sup>+2<sup>m</sup>+6<sup>m</sup> en espejo

4<sup>J</sup>

3<sup>m</sup>+3<sup>M</sup>+4<sup>J</sup>

FRAGMENTO ESCALA OCTOFÓNICA

variación ritmo bajo motivo b1

51

3<sup>m</sup>+3<sup>M</sup>+4<sup>J</sup>

4<sup>J</sup>

6<sup>M</sup> 6<sup>M</sup> 6<sup>M</sup> 6<sup>M</sup> 6<sup>M</sup>

Ámbito de 3<sup>o</sup> M

legato

reiteración

reiteración

4<sup>J</sup>

2<sup>m</sup>+2<sup>M</sup>+2<sup>M</sup>+2<sup>m</sup>

2<sup>m</sup>+2<sup>M</sup>+2<sup>M</sup>+2<sup>m</sup>

56

4ªJ

6ªm

6ªM

material ostinato

2ªm

2ªM

Esquema rítmico del ostinato (reiteración)

aumento motivo b1

6ªM

ámbito cuarta disminuida

2ªM+2ªm+2ªM+2ªm

### DESARROLLO

62

SILENCIO

3ªm horizontal y verticalmente

4ªJ

pp

3ªm + 2ªm ostinato

cesura

pizz.

1/4

p

cabeza ostinato

4ªA

p

IMPORTANTE TRITONO

3ªm melódico en octavas

4ªA

68

cesura

2/4 del ostinato

cesura

3/4 del ostinato

cesura

4/4 del ostinato

cesura

arco

elemento motivico nuevo, tresillo

tritono si-fa

f

f

6ªm

4ªJ

3ªd

72

f

6ªd

4ªJ

aumento motivo tresillo compás 71

giro 2ªm



77

armonía c.74

giro 2ºmenor

giro 2ºmenor

p

giro 2ºmenor

giro 2ºmenor

p

82

giro 2ºmenor

giro 2ºmenor

f

legato

mov. contrario c.77

giro 2ºmenor

la-do-mib-solb (-si)

giro 2ºmenor

86

Pedal + 6ºm - 5ºd - 5ºd - 3ºm - 3ºm

motivo característico

giro 2ºmenor

6ºM

Modelo1

2ºm

91

Repetición1

Modelo2

Repetición2

imitación a 3ºM

intervalos ostinato (2ºm > 2º A)

Imitación

95

Ámbito de séptima menor

Diálogo imitativo con aumentación al final

6<sup>m</sup> 6<sup>m</sup> 6<sup>m</sup> 6<sup>m</sup> 6<sup>m</sup>

99

giro 2º menor

Ámbito de séptima menor

gliss.

6<sup>m</sup> 4<sup>A</sup> 4<sup>J</sup>

alude a material de B

Giro segunda menor

Ámbito de séptima menor

Giro segunda menor

104

4<sup>J</sup> 5<sup>d</sup> 4<sup>d</sup> 3<sup>M</sup>

Ámbito de sexta menor

Giro segunda menor

sextas mayores y menores superpuestas

Ámbito de cuarta aumentada

5<sup>J</sup>

Ámbito de cuarta aumentada

4<sup>J</sup> 4<sup>J</sup> 4<sup>J</sup>

5<sup>J</sup> 5<sup>J</sup> 5<sup>J</sup> 4<sup>J</sup>

MATERIAL DEL DESARROLLO C.71

109

5<sup>J</sup> 6<sup>M</sup> 6<sup>M</sup> 6<sup>M</sup> 6<sup>M</sup> 6<sup>M</sup>

Ámbito de quinta disminuida

4<sup>d</sup>

Ámbito de 9<sup>M</sup>

sextas mayores y menores superpuestas

3<sup>M</sup> 3<sup>m</sup>

113

5ªJ 6ªm

3ªm 3ªM

Modelo 1 Repetición 1

MATERIAL DEL DESARROLLO C.71: AUMENTACIÓN Y MOV. CONTRARIO

Se inicia escala cromática

aumentación compás 111

118

Repetición 2 Reiteración

MATERIAL DEL DESARROLLO C.71: AUMENTACIÓN Tritonos + segundas menores

reiteración

legato

2ªm 3ªm 5ªd 5ªd 4ªA 2ªm 4ªJ

122

MATERIAL DEL DESARROLLO C.72: AUMENTACIÓN

7ªm 4ªJ 6ªm 6ªM 6ªM 6ªM 3ªm 3ªM 2ªm 5ªd 4ªJ

125

7ªM 4ªA 6ªM 7ªM 6ªm 5ªd 6ªM 4ªJ 4ªJ+3ªm+2ªA 4ªJ+3ªm+2ªA 6ªM 2ªm+2ªM+2ªm 2ªm 5ªd 3ªM 4ªJ 5ªJ 7ªM 7ªM 6ªM 2ªm+2ªM+2ªm 4ªJ

giro 2ªm

128

6°m 6°M 2°A 2°m 6°A 2°m 6°A 2°m 6°A 2°m 6°A

2°m 4°J 2°m 4°J

4°J 4°J

131

3 ALUDE C.71-72 : MOV.CONTRARIO 3

3 ALUDE C.73 : MUTACIÓN 3

4°J 2°m 4°J 2°m

134

3 REITERACIÓN 3

pizz. 6°m 5°J 6°M 6°m 5°J 6°m 9°m 2°M

2°m 4°J 2°m 5°J 2°m 4°J

137

arco 3 ALUDE C.71-73 3

2°m dim. 2°m dim. 4°J

140

2°m 2°m 4°J p 4°J 2°m 4°A 2°m 4°J

143

Ámbito 4°A / 5°d 2°m 4°J 2°m 2°m 4°J 4°J 2°m 4°J

legato

Ámbito de 3°m

148

Ámbito de 3°m Ámbito de 3°m 4°J 4°J 2°m

Se inicia giro de 2°m

152

2°m 2°m 5°J 5°J 5°J 5°J p legato Red.

RECAPITULACIÓN

Se inicia el ostinato en una quinta superior

Giro de 2°m

158 *sul pont. trem.*

1 2 4 b 5 3 b 6 7 8

*p*

*pp*

8 Giro de 2<sup>m</sup>

163

12 11 9 10

Ámbito de 3<sup>m</sup>

C.24:material B

C.26-31:material B con pequeña mutación al final

5°J 5°J 5°J 5°J 5°J 7°m 7°m 5°J 5°J 5°J 4°A

Ámbito de 3<sup>A</sup>

valor rítmico del ostinato con progresiones de 4°J

Ámbito de 3<sup>M</sup>

8

168

*ord.*

2<sup>m</sup> 2<sup>m</sup>

valor rítmico cabeza del ostinato ámbito de 5°J

Porción final del ostinato

4°J

2<sup>m</sup>

5°J

Ámbito de 3<sup>A</sup>

173

4°J

Ámbito de 7<sup>m</sup>: 4°J+4°A

Fragmento ostinato en ámbito de 4°J

Fragmento ostinato en ámbito de 4°J

6<sup>m</sup> 2<sup>m</sup> 6<sup>m</sup> 6<sup>m</sup> 5°J 4°J 3<sup>m</sup> 3<sup>m</sup>

2<sup>m</sup>

Ámbito de 3<sup>m</sup> 2<sup>m</sup>



178

4°J 2°m 5°J 2°m 3

pp

ornamentación sobre el giro de segunda menor

2°M 4°J 3 pp

Tratamiento de la tríada la-do-mib a nivel armónico y melódico: alude a los compases 71-72: cambio de roles

183

3 2°m 3 6°m 2°m 3

3 2°m 3 4°J 3 6°M 4°J

pp legato

Ámbito de 6°m

Ámbito de 6°M: giro armónico de 7°M (4°A+4°J)

Alude a los compases 73 y 74 que realiza la viola: intercambio de roles

187

2°m 3 6°M > 4°J 3

Movimiento contrario c. 71-72: ámbito de 5°d/4°A

2°m 4°J 3 pp legato

Función semicadencia

190

4°J < 7°M 4°J < 7°M 3 Material C.78: 7°M

2°m 2°m 2°m 2°m 5°J 2°m

Modelo 1: ámbito de 5°J

Repetición 1: ámbito de 5°J

193

3

Ámbito de 5<sup>d</sup>: 6<sup>°M</sup>

3

Material obtenido del C.97-98: trasportado un semitono ascendente (mantiene intervalos): mutación giro 2<sup>°m</sup> al final

196

3<sup>°m</sup>

6<sup>°M</sup>

3<sup>°m</sup>

6<sup>°M</sup>

6<sup>°M</sup> > 4<sup>°J</sup>

199

6<sup>°m</sup>

5<sup>°J</sup>

2<sup>°m</sup>

4<sup>°J</sup> < 7<sup>°M</sup>

4<sup>°J</sup> < 7<sup>°M</sup>

202

3

Material C.78: 3<sup>°d</sup> (2<sup>°m</sup>+2<sup>°m</sup>) + 6<sup>°M</sup>

3

Material C.78: 5<sup>°J</sup> (3<sup>°M</sup>+3<sup>°m</sup>) + 7<sup>°M</sup>

Giro de 2<sup>°m</sup>

6<sup>°M</sup>

5<sup>°J</sup>

7<sup>°M</sup>

cresc.

3

3

3

4<sup>°J</sup>

Ámbito de 7<sup>°m</sup>

Material obtenido del C.77-78: sustitución silencio de negra por semicorcheas



Repetición melódica a distancia de 4ªJ

206

5°M 6°M 6°m

Construido sobre el intervalo de sexta desde el bajo

mf 4ªJ 2°m 2°m

6°M 6°M

7°m 7°m cresc.

210

3°m 3°M 3°m

Repetición melódica a distancia de 5ªJ con doble bordadura en vez de blanca

ff Modelo 1

cresc. Ámbito de 4ªJ

2°m 2°m

Giro 2°m 4ªJ 3°m

Material desarrollo C.71: mov.contrario

ff 3 3

214

2°m 3 3 3°m

Repetición 1 3°m

Cola final modelo 1 3°m 5ªJ

Material desarrollo C.71: mov.contrario 3 5ªJ

Acordes de 6°m 2°m

Material desarrollo C.71: mov.contrario

220

2°m 4ªJ > 6°m 4ªJ > 6°m 2°m

p subito 5ªJ

p dolce 6°m

pp

226

5ªJ pp dolce 6°m 5ªJ 3 2°m 3

232

Material a desarrollar en C.242-246

Fragmento del ostinato C.2-3

2°m

236

5ªJ 3 2°m 5ªJ 5ªJ 2°m

Giro 2°m 7°m 2°m

242

4ºJ

*p* *maestoso*

3ºm

Giro 2ºm

Ámbito de 3ºm

Material C.232

3ºm

247

pizz.

*p*

2ºm

C.1 Ostinato

2ºm

C.2 Ostinato

C.3 Ostinato

8.v

8.vi

251

2ºm

C.4 Ostinato

Giro 2ºm

5ºJ

5ºJ

8.v

8.vi

256

arco

*pp*

Material desarrollo C.71: mov. contrario

3ºm

5ºd

Giro 2ºm

8.v

8.vi

## **ANEXO II**

Fragmento musical empleado como  
ejemplo de música del siglo XX

(Estudios Empíricos 2 y 3)



Moderato ♩ = 104

pizz.  
*p*

5

arco

10

16

22

cresc. *f*

28

dim.

34

*p* pizz.

40

2



## **ANEXO III**

Informe favorable de cumplimiento con  
las normas deontológicas exigidas







UNIVERSITAT  
JAUME·I

Beatriz Susana Tomás Mallén, secretaria de la Comisión Deontológica de la Universitat Jaume I de Castellón de la Plana,

CERTIFICO; que la Comisión Deontológica de la Universitat Jaume I ha emitido informe sobre la tesis doctoral de Pedro Antonio Rodríguez Cortés, con número de expediente "CD/56/2020" 'Hacia nuevas aproximaciones al contexto y el significado musical en las músicas de los siglos XX-XXI: la consideración didáctica', presentado por María Amparo Porta Navarro, por considerar que cumple con las normas deontológicas exigidas.

Castellón de la Plana, 21 de enero de 2022



