

VICENTE MARTÍNEZ CASAS  
ELENA TATIANA FRANCO VIDAL  
LUCÍA PÉREZ JIMÉNEZ  
ELISA APARICIO BERLANGA  
MÓNICA ARÉVALO ÁLVAREZ  
CARMEN HERNÁNDEZ-SONSECA ÁLVAREZ-PALENCIA  
FRANCISCO JESÚS LÓPEZ LÓPEZ



VICENTE MARTÍNEZ CASAS  
ELENA TATIANA FRANCO VIDAL  
LUCÍA PÉREZ JIMÉNEZ  
ELISA APARICIO BERLANGA  
MÓNICA ARÉVALO ÁLVAREZ  
CARMEN HERNÁNDEZ-SONSECA ÁLVAREZ-PALENCIA  
FRANCISCO JESÚS LÓPEZ LÓPEZ

**AV Notas: Revista de Investigación Musical**  
N.º 13, diciembre 2022  
JAÉN

AV Notas, Revista de investigación musical y artística  
Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén  
Dirección: Calle Compañía n.º 1. 23001 Jaén  
Teléfono: 953 365610  
Dirección Web: [www.csmjaen.com](http://www.csmjaen.com)  
Director del centro: *Rubén Fernández Gómez*  
Dirección Web de la revista: <http://publicaciones.csmjaen.es>  
Director de la revista: *Fernando Torres Martínez*  
Administrador del sitio Web: *Ángel Damián Sevilla González*  
Contacto: [csmjrevista@mail.com](mailto:csmjrevista@mail.com)  
Plataforma editorial: OJS, Open Journal System  
ISSN: 2529-8577  
Indexación y catalogación: Dialnet, Latindex Catálogo 2.0, DOAJ, CiteFactor,  
PKP Index, OAIndex, Electra (Publicaciones Andaluzas en la Red. Biblioteca  
de Andalucía), Repositorio de publicaciones de Averroes

# AV NOTAS: REVISTA DE INVESTIGACIÓN MUSICAL

## DIRECTOR

Fernando Torres Martínez, *Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén*

## COMITÉ EDITORIAL (N.º 13)

Laura Aguilar Herrador, *Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén*

Antonio Ariza Momblant, *Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén*

Alessandra Bianchi Navas, *Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén*

Luis Báez Cervantes, *Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén*

Elsa Calero Carramolino, *Universidad de Granada*

Saturnino Cintas Navarro, *Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén*

Paloma Crespo Pedrero, *Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén*

Nuria Cruz Chamorro, *Conservatorio Profesional de Música “Ramón Garay” de Jaén*

Rubén Fernández Gómez, *Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén*

Federico J. García Delgado, *Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén*

Cecilio García Herrera, *Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén*

Jorge Javier Giner Gutiérrez, *Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén*

Pedro Pablo Gordillo Castro, *Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén*

Diana Muela Mora, *Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén*

Javier Polo Rodríguez, *Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén*

Sonia Segura Jerez, *Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén, Universidad de Jaén*

Fernando Torres Martínez, *Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén*

## CONSEJO EDITORIAL

Elsa Calero Carramolino, *Universidad de Granada*

Albano García Sánchez, *Universidad de Córdoba*

M<sup>a</sup> del Rosario Hernández Iznaga, *Universidad de las Artes de Cuba*

Eva María Jiménez Rodríguez, *Conservatorio Profesional de Música “Ángel Barrios” de Granada*

Sergio Lasuén, *Conservatorio Superior de Música de Málaga*

M<sup>a</sup> Paz López-Peláez Casellas, *Universidad de Jaén*

Juan Miguel Moreno Calderón, *Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba*

Víctor Padilla Martín-Caro, *Universidad Internacional de la Rioja*

Francisco José Rosal Nadales, *Investigador independiente, UNED*

Enrique Rueda Frías, *Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*

Sonia Segura Jerez, *Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén, Universidad de Jaén*

## ÍNDICE

VICENTE MARTÍNEZ CASAS: Contribución de la asignatura de Piano Complementario a la formación del oído musical .....	1
ELENA TATIANA FRANCO VIDAL: El uso de la flauta en la catedral de Granada en el siglo XVIII: <i>Lauda, Jerusalem, Dominum</i> , de Ramón Garay .....	22
LUCÍA PÉREZ JIMÉNEZ: Blanche Selva, una pianista olvidada. Fundamentos de su teoría técnica. Presencia en Andalucía .....	43
ELISA APARICIO BERLANGA: Propuesta didáctica para la iniciación al violín en la etapa preoperacional .....	73
MÓNICA ARÉVALO ÁLVAREZ: <i>Sonate Dramatique: Titus et Bérénice</i> de Rita Strohl. Una obra única en el repertorio de violoncello del siglo XIX .....	86
CARMEN HERNÁNDEZ-SONSECA ÁLVAREZ-PALENCIA: Superposiciones tonales en la <i>Fantasía Bætica</i> de Manuel de Falla .....	111
FRANCISCO JESÚS LÓPEZ LÓPEZ: Afecciones bucodentales en el alumnado de clarinete de los conservatorios de Grado Superior de Música en Andalucía .....	122



# CONTRIBUCIÓN DE LA ASIGNATURA DE PIANO COMPLEMENTARIO A LA FORMACIÓN DEL OÍDO MUSICAL

## *CONTRIBUTION OF PIANO AS A SECOND INSTRUMENT SUBJECT TO MUSICAL EAR TRAINING*

Vicente Martínez Casas

<http://orcid.org/0000-0002-5975-6641>

Conservatorio Municipal de Música "José Iturbi" de Valencia

### RESUMEN

El tratamiento de la formación del oído musical ha ido evolucionando a lo largo del s. XX y durante el comienzo del s. XXI, convirtiéndose en un pilar fundamental de la formación integral del músico. Así, la educación del oído musical, como base transversal de los estudios musicales, requiere una enseñanza integrada e interrelacionada entre todas las asignaturas de los currículos de enseñanzas musicales. Además, la inclusión de los instrumentos en el entrenamiento auditivo se viene demandando en muchas investigaciones ya que establece un vínculo vital entre la teoría y la práctica, por medio de relaciones auditivas, visuales, creativas y táctiles.

En concreto, la utilización del piano, por ser un instrumento polifónico y por su configuración simétrica de la escala cromática, puede resultar fundamental para mejorar la educación auditiva. Este artículo ofrece una propuesta didáctica para desarrollar la formación del oído musical desde la asignatura de Piano Complementario, para aquellos estudiantes cuya especialidad instrumental no es el Piano.

A través de esta asignatura, enmarcada en las enseñanzas profesionales de música, este alumnado puede mejorar en el desarrollo del oído armónico, la audición interna, la imaginación musical, el desarrollo de la memoria, la lectura a primera vista, la improvisación y la creación de música, por medio de una serie de estrategias metodológicas variadas, creativas y prácticas, las cuales contribuirán a ayudar a formar la conciencia musical y otros aspectos fundamentales para la educación integral del músico.

**Palabras clave:** educación musical; educación auditiva; enseñanzas profesionales; piano complementario.

### ABSTRACT

The treatment of musical ear training has been evolving throughout the 20th century and during the beginning of the 21st century, becoming a fundamental pillar of the integral training of the musician. Thus, the education of the musical ear, as a transversal basis of musical studies, requires an integrated and interrelated teaching among all the subjects of the musical education curricula. In addition, the inclusion of instruments in ear training has been demanded in many

research studies since it establishes a vital link between theory and practice, through auditory, visual, creative, and tactile relationships.

In particular, the use of the piano, as a polyphonic instrument and because of its symmetrical configuration of the chromatic scale, can be fundamental to improve auditory education. This article offers a didactic proposal to develop the formation of the musical ear from the subject of Piano as a second instrument, for those students whose instrumental specialty is not Piano.

Through this subject, framed in professional music education, these students can improve the development of the harmonic ear, inner hearing, musical imagination, memory development, sight reading, improvisation, and music creation, by means of a series of varied, creative and practical methodological strategies, which will contribute to help form musical awareness and other fundamental aspects for the integral education of the musician.

**Keywords:** musical education; ear training; professional education; complementary piano.

## INTRODUCCIÓN

La formación del oído musical, en las enseñanzas elementales y profesionales de música de los conservatorios españoles, se aborda principalmente desde la asignatura de Lenguaje Musical a través del dictado musical, una praxis que se sistematizó en Francia por medio de Albert Lavignac cuando publicó su *Cours Complet théorique et pratique de Dictée Musicale* (1882) y que ha permanecido presente desde entonces en las enseñanzas musicales como medio principal de formación del oído musical (Gorbe, 2017).

En la actualidad, por lo general, como ya se venía haciendo desde finales del s. XIX, los materiales musicales que se utilizan para la realización de los dictados suelen ser ejercicios creados exprofeso para la ocasión, con un estilo bastante académico, interpretados al piano, haciendo que el dictado se plantee a menudo como un fin en sí mismo (Andrianopoulou, 2019, pp. 18-19). Su práctica tiene unas pautas muy definidas, fuertemente establecidas y coincidentes en todo el territorio español.

No entraremos a valorar en este artículo la conveniencia e idoneidad de esta práctica, pero el hecho de que esta sea casi la única estrategia auditiva para la formación del oído del músico con unas pautas tan marcadas, sólo durante los cursos de Lenguaje Musical, puede parecer un enfoque muy corto y limitado para nutrir a un músico de unas firmes y variadas habilidades auditivas.

Por otra parte, hay autores (Mariner y Schubert 2021; Callahan, 2015) que consideran que la integración de los instrumentos en el entrenamiento auditivo, y del piano de manera concreta, sería fundamental para mejorar las habilidades auditivas, no como fuente de sonido sino como herramienta necesaria para ser utilizada en las diferentes estrategias de la formación del oído, contribuyendo a la adquisición de habilidades auditivas, así como de conceptos teóricos a través de la práctica.

Estas estrategias se pueden llevar a cabo tanto en la clase de la especialidad instrumental de Piano como en la asignatura de Piano Complementario, para los alumnos que tocan un instrumento diferente al piano, a través de una transversalidad necesaria entre las distintas asignaturas del currículo de enseñanzas profesionales de música.

En este artículo vamos a proponer un enfoque diferente en el que la asignatura de Piano Complementario pueda contribuir de manera importante a la formación del oído musical. Queremos poner en valor la importancia de esta asignatura como una valiosa herramienta metodológica para el entrenamiento auditivo de los alumnos que no son pianistas, desde un punto de vista vivencial y experiencial donde se puedan poner en práctica diferentes y variadas estrategias para mejorar la educación auditiva de los alumnos de las enseñanzas profesionales de música a través del piano.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

### Marco legal

La asignatura de Piano Complementario ya aparece reflejada en la Orden de 28 de agosto de 1992 por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de música y se regula el acceso a dichos grados. En el anexo V de la LOE<sup>1</sup>, donde se señalan las asignaturas de las enseñanzas profesionales de música y de danza que impartirán, con carácter obligatorio y preferente, se especifica que la asignatura de Piano Complementario quedará referida al desarrollo curricular de las diferentes Administraciones educativas.

En la Comunidad Valenciana, por poner el ejemplo de lugar donde resido y ejerzo mi labor docente, en el 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, Piano Complementario queda señalada dentro de las asignaturas comunes de las distintas especialidades.

Así pues, la asignatura de Piano Complementario es de carácter obligatorio, dirigida a completar la formación de todos los alumnos no pianistas de enseñanzas profesionales de casi todos los conservatorios en España. Se suele impartir durante tres cursos en clases de treinta minutos, normalmente desde 2º a 4º, coincidiendo con el último curso de Lenguaje Musical y los dos cursos de Armonía que le siguen.

Desde la introducción del Piano Complementario en los planes de estudio de los conservatorios españoles en las enseñanzas profesionales de música varios han sido los enfoques que se le han dado al tratamiento de esta asignatura.

En muchos de ellos se trata el Piano Complementario como una iniciación a la técnica pianística, con la interpretación de estudios y piezas fáciles, hasta conseguir unas habilidades pianísticas básicas, alcanzando unos niveles técnicos variados dependiendo de las aptitudes y de las horas de dedicación al estudio del piano. Aunque es obvio que hay que conseguir unas habilidades pianísticas básicas para poder acometer los elementos curriculares establecidos, el objetivo de esta asignatura no es el de tocar el piano durante tres cursos a modo de iniciación, sino que el enfoque debe ser bien distinto.

Otras metodologías, con un enfoque más amplio, están dirigidas al aprendizaje de la improvisación (Molina, 2007) a través del Piano Complementario, junto con otros aspectos integrados como son el análisis, la comprensión de la armonía y la educación auditiva.

### Objetivos de la educación auditiva

La formación del oído musical ha sido una preocupación constante en los principales pedagogos desde principios del siglo XX (Willems, Dalcroze, Kodaly, etc). Kodaly afirma que para ser un buen músico lo más importante de todo es desarrollar el oído (Kodaly, 1974, como se citó en Cuskelly, 2009). Estos y otros autores señalan la importancia de la audición como base del aprendizaje musical, imprescindible para llegar al objetivo de comprender la música a través de la audición, y opinan que el entrenamiento auditivo debería estar presente desde las primeras lecciones del instrumento y de la formación musical para lograr una formación holística e integrada (Herbst, 1993).

La profesora Encarnación López de Arenosa incide en la importancia de llegar al aprendizaje y conocimiento musical, mayoritariamente, a través de la educación y comprensión musical, de manera práctica y a través de la audición (2008b). Como también señala Pratt (1998), “todo lo que finalmente se vaya a escribir primero debe ser experimentado<sup>2</sup>” (p. 47). Alineado con esta idea, Ilomäki (2013) afirma que “el objetivo de la enseñanza de las habilidades auditivas es

---

<sup>1</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<sup>2</sup> Del original en inglés: “Anything which is finally to be written down must first of all be experienced”.

ayudar a los estudiantes de música a desarrollar su conciencia auditiva de la música y su alfabetización musical”<sup>3</sup>.

En línea con esta idea de pensamiento que exponemos, Mackamul describió el objetivo del entrenamiento auditivo de la siguiente manera:

El Adiestramiento Auditivo pretende formar una conciencia auditiva, para oír conscientemente sonidos y sonidos musicalmente desarrollados entre sí. Pretende desarrollar en el alumno la representación de la escritura, la audición y ejecución musicales, integrándolas en una imagen global, la audición interna. (Mackamul, 1981, p. 18)

Los enfoques de las más recientes investigaciones sobre la educación auditiva señalan una serie de habilidades musicales que se pueden conseguir a través de una correcta formación del oído musical como son el oído interno la escucha inteligente y analítica, la memorización y la escritura, así como se pueden potenciar capacidades interpretativas, creativas y expresivas. Además, ya que combina la experiencia práctica con la comprensión explícita, el entrenamiento auditivo puede actuar como un vigorizador de la teoría musical (Andrianopoulou, 2019).

### **Beneficios del piano en la formación del oído musical**

En la introducción del desarrollo de la asignatura de Piano Complementario del decreto 158/2007 se habla de los beneficios que comporta la práctica de esta asignatura para los alumnos que no son pianistas, señalando los siguientes aspectos positivos: se puede aprehender globalmente una partitura polifónica en sus dimensiones vertical y horizontal, se desarrolla la audición interna, el sentido armónico y contrapuntístico y se adquiere un mejor conocimiento del repertorio específico de su propio instrumento.

Interpretar música al teclado puede ser de gran valor para los estudiantes en lo que respecta a la relación entre la teoría musical y la educación auditiva por sus ventajas auditivas, visuales, creativas y táctiles. Al ser un instrumento polifónico y tener una topografía simétrica, el piano permite que los conceptos teóricos se escuchen, se vean y se sientan simultáneamente (Callahan, 2015). El teclado muestra una representación gráfica de la escala cromática, siendo el aspecto visual muy útil, donde los intervalos tienen una distancia física visible y los acordes adquieren una forma definida en la mano del intérprete (Parkin, 2021).

El alumno puede percibir físicamente la diferencia entre salto y grados conjuntos, por ejemplo. Lo mismo ocurre con la transposición diatónica de intervalos. Los alumnos pueden hacer uso de sus dedos, de una manera ficticia, como si tuvieran el instrumento en sus manos para comprobar la afinación de las notas cuando realizan un ejercicio auditivo, creando una imagen sonora con su instrumento.

Mariner y Schubert (2021) señalan que en el piano el alumno puede obtener la sensación sonora a partir de la lectura de una partitura, puede tocar de memoria una melodía conocida o percibida, entender una progresión de acordes de una canción, etc. Esto hace que el teclado sea una herramienta indispensable para promover un rápido crecimiento de los fundamentos, las habilidades auditivas y la teoría<sup>4</sup>.

La vinculación de lo teórico y lo práctico, a través del instrumento y de la audición, tiene unos beneficios esenciales para la comprensión musical y para la educación integral del músico. Por tanto, separar lo teórico de lo práctico compartimentando la música, como se viene haciendo desde hace mucho tiempo, empobrece ambos enfoques y conduce a una actitud insular en la que estas materias se convierten en fines y no en medios (Parkin, 2021, p. 26).

---

<sup>3</sup> Del original en inglés: “The aim of aural-skills education is to support music students in developing their aural awareness of music and their music literacy”.

<sup>4</sup> Del original en inglés: Whether you are dealing with a chord progression, a pop song, or a Christmas carol, if you know the notes (from a score) you can find out what they sound like, and if you know what they sound like (from your memory) you can find out what they are. This makes the keyboard an indispensable tool for promoting rapid growth in fundamentals, aural skills, and theory. (p. 129)

Herbst (1993) afirma que la reproducción de la música en el piano es una prolongación de la audición interna y una habilidad esencial para el intérprete que siempre está supeditado a la partitura, además de una manera de demostrar la audición comprensiva. Contribuye, además, a mejorar la musicalidad ya que “sin la coordinación oído-mano, las interpretaciones tienden a ser una forma sofisticada de mecanografía” (p.71).

Además, según el decreto 158/2007, la capacidad polifónica del piano, así como su amplitud de registro, su riqueza dinámica, la sencillez de su mecanismo y su relativa fácil disponibilidad hacen de éste un instrumento ideal para conseguir los objetivos que se proponen en la asignatura de Piano Complementario.

### **Los músicos que no son pianistas**

Musicalmente, se suele diferenciar entre personas con oído relativo y con oído absoluto. La persona que tiene oído absoluto, generalmente, suele reconocer cualquier tipo de altura de nota, tal como si tuviera un diapasón incorporado. En cambio, las personas con oído relativo, que son la mayoría, necesitan de una referencia para llegar a la percepción de ciertos elementos musicales (altura de notas, *tempo*, acordes, etc.). Quizás se ha mitificado en exceso el oído absoluto, por eso hay que poner en valor que el oído relativo se puede entrenar y llegar a unos niveles muy altos de competencia auditiva. En cualquier caso, como afirma Sofía Martínez Villar (2019), “ni el oído musical absoluto es total ni el oído musical relativo es incapaz. Tu oído eres tú y tus circunstancias y eso es siempre es variable”.

Laucirica (2000) señala varios tipos de oído absoluto señalando una serie de limitaciones que estos tienen como son problemas con el registro, el timbre, las alteraciones, errores de semitono y problemas con tonos puros. Estas limitaciones también estarán presentes, obviamente, en los oídos relativos. Así pues, independientemente de si se tiene oído relativo o absoluto, habrá condicionantes según el tipo de oído, así como de otros factores personales, psicológicos o de otra índole. Es importante, por tanto, que los docentes conozcamos el tipo de oído que tienen nuestros alumnos, en este caso que nos concierne, de los que estudian el piano como segundo instrumento.

Los perfiles auditivos que nos podemos encontrar en el aula son muy variados, como es de suponer, y cada uno puede tener una serie de fortalezas o carencias dependiendo de su propia especialidad instrumental. Los percussionistas que tienen menos práctica con instrumentos de sonidos determinados, por ejemplo, puede que tengan ciertos problemas en la percepción o repetición simultánea de alguna altura de notas. Los alumnos que tocan la tuba o el contrabajo, acostumbrados a interpretar siempre registros más graves, pueden no estar tan cómodos en la audición del registro central o agudo. Los estudiantes que tocan instrumentos transpositores pueden escuchar las notas dentro de la transposición a la que están acostumbrados y no en su efecto en *do*. En general, en los oídos relativos es muy frecuente el error de semitono, no sabiendo diferenciar si lo que suena es un *mi* o un *mi bemol*, por poner un ejemplo.

Además, los estudiantes que no son pianistas, sobre todo los que tocan un instrumento no polifónico, por estar acostumbrados a tocar una única línea melódica, pueden tener ciertas dificultades para desarrollar el oído armónico, una de las habilidades más difíciles de conseguir en general, para leer dos líneas a la vez en diferentes claves, para realizar lecturas a primera vista con más de una voz, para tocar y cantar a la vez, etc.

El Piano Complementario puede ayudar a mejorar y reducir estas debilidades a través de una serie de estrategias variadas que ayuden a potenciar aspectos como la repentización e interpretación de fragmentos u obras, la utilización de escalas, arpeggios y acordes, mejorar la lectura a primera vista, el análisis de la estructura armónica de un fragmento, la audición interna, la imaginación musical, la memoria, la atención, la lectura armónica, el sentido armónico y contrapuntístico, la improvisación y la creación de música. En definitiva, puede ayudar a formar la conciencia musical y otros aspectos fundamentales para la educación integral del músico.

## METODOLOGÍA

Diferentes autores (Karpinski, 2000; Klonoski, 2006; Benward y Kolosick, 2009) recomiendan ciertas estrategias para abordar los ejercicios auditivos: la escucha atenta, la percepción del pulso y la métrica, la percepción de la tónica (en la música tonal), el contorno melódico, la percepción de patrones significativos (*chunks*), la memorización, la reproducción de lo escuchado y, por último, la escritura.

Mackamul (1981), en su afán de sentar unas bases sobre las que se asiente el entrenamiento auditivo, afirma que “los procedimientos didácticos más importantes en el adiestramiento Auditivo son: el dictado musical, la reproducción en el instrumento, el análisis auditivo, la lectura a primera vista, la comparación entre el texto musical y el sonido y las tareas” (p. 25). La práctica de estos procedimientos generales se puede abordar desde el piano, sin perjuicio de conseguir los objetivos propuestos ni desviar la atención hacia aspectos secundarios. Muy al contrario, contribuirá a la adquisición de éstos de una manera auditiva, física, comprensiva y creativa.

También Romero (2011) recomienda una serie de actividades para abordar cualquier tipo de ejercicio diseñado para estudiar modelos sonoros que pueden ser útiles para la propuesta de ejercicios al piano que vamos a plantear en este artículo:

- Imitar. En la mayor parte de los temas de la clase, sobre todo en los niveles iniciales, la imitación es el primer recurso para acercarse a los modelos sonoros. Normalmente, el maestro presenta el material -en un instrumento o vocalmente- y el alumno lo repite inmediatamente después entonándolo, aún sin saber cómo está construido.
- Contemplar. Escuchar concentradamente un objeto sonoro para captarlo en su totalidad y poder posteriormente descomponerlo en partes. Por ejemplo, escuchar un acorde o un intervalo atentamente para encontrar los sonidos que lo conforman, oír una melodía o línea rítmica de principio a fin para deducir su estructura, etc.
- Retener. Es la habilidad de continuar escuchando el modelo sonoro inmediatamente después de que éste se ha dejado de emitir físicamente.
- Recrear. Cuando el alumno conoce el material estudiado, es posible pedirle que lo recree, ya sea interna o externamente. Por recrear se entiende volver a construir una imagen sonora a partir de una referencia externa mínima, como por ejemplo escuchar un sonido aislado para imaginarse y entonar un intervalo. Siempre es conveniente insistir en la recreación interna como paso previo para la recreación externa.
- Improvisar. Transformar libremente objetos sonoros es esencial para familiarizarse con ellos: un alumno que improvisa conscientemente con un conjunto limitado de objetos sonoros estará más capacitado para reconocerlos en contextos diferentes.
- Transportar. Cantar o tocar un objeto sonoro a diversas alturas es útil para comprenderlo y reafirmar su imagen sonora. (p. 4)

Estas actividades, aun siendo pensadas para llevarse a cabo de manera vocal, pueden ayudar a estructurar nuestra propuesta, ya que todas ellas se pueden realizar al piano consolidando los contenidos establecidos en la asignatura de Piano Complementario desde la experiencia auditiva y sensorial.

Rogers (2004) se reafirma en estas estrategias indicando una serie de ejercicios que vamos a integrar y desarrollar a continuación en nuestra propuesta didáctica, y estableciendo un objetivo básico del Piano Complementario para los estudiantes que cursan dicha asignatura:

Incluso la lectura a primera vista y el dictado pueden combinarse con el trabajo en el teclado, con retroalimentación inmediata y posibles soluciones. Los ejercicios de improvisación, la

interpretación de oído y los ejercicios de transporte son especialmente buenos para coordinar el pensamiento y la escucha<sup>5</sup>. (p. 71)

## PROPUESTA DIDÁCTICA

Mariner y Schubert (2021) hacen un planteamiento de diferentes estrategias para ser llevadas a cabo al piano por los estudiantes que no son pianistas. Estas contemplan aspectos melódicos, armónicos, de transporte y creatividad como son: la repetición inmediata de fragmentos, cantar y tocar a la vez (*sing and play*), continuación de secuencias melódicas y armónicas, tocar de oído, reproducir dictados melódicos y armónicos al piano, transposición melódica y armónica, lectura a 1ª vista, armonización de melodías, improvisación sobre un bajo o sobres esquemas armónicos, etc.

En una línea parecida, incluso coincidente, a las estrategias sugeridas por Mariner y Schubert que acabamos de exponer, Romero (2011) asevera que “la ejecución en un instrumento influye de manera determinante en la asimilación de los temas abordados en clase, al vincular de manera directa las habilidades auditivas y conocimientos teóricos con su práctica como instrumentista” (p. 6). Propone unos procedimientos, quizás más condensados que los anteriores, que habría que tener en consideración. Son cuatro actividades básicas para llevarlas a cabo al piano, susceptibles de ser ampliadas y diversificadas dependiendo de la creatividad del profesor: el estudio de esquemas cadenciales, la ejecución de un dictado después de ser resuelto, la ejecución de memoria o a través de la lectura de fragmentos musicales que sirvan para reforzar la asimilación de los temas estudiados, y la imitación en el instrumento, ya que involucra tanto procesos conscientes como intuitivos, lo cual permite evaluar el proceso de desarrollo de integración de los conocimientos teóricos con las habilidades auditivas.

A continuación, vamos a proponer y concretar una pequeña muestra de diferentes actividades que se pueden llevar a cabo en la clase de Piano Complementario teniendo en cuenta los principios teóricos que hemos expuesto y los enfoques metodológicos de los diferentes autores que hemos comentado.

Hay que apuntar que dicha propuesta es fruto de la reflexión e investigación y ha sido puesta en práctica y experimentada en nuestras clases durante varios cursos. Todos los ejercicios son viables, convenientes y adecuados, y se han podido llevar a cabo por parte de los alumnos con un resultado que consideramos óptimo y positivo, consolidando y reforzando los objetivos y contenidos que hemos presentado.

### Dificultad técnica

Como decíamos anteriormente, se debería hacer una profunda revisión de cómo se imparte el Piano Complementario en nuestros conservatorios. Creemos que esta asignatura no está planteada para que se imparta como una introducción a la técnica pianística durante tres cursos, sino que debe servir como herramienta básica para mejorar muchos aspectos que el alumno que no es pianista necesita potenciar, como la visión armónica de la música, la creatividad e improvisación, el transporte, etc. Es decir, el planteamiento de esta asignatura no debería ser la mera interpretación de pequeñas piezas fáciles, estudios o escalas, sino que debería contribuir, mediante una serie de ejercicios y estrategias variadas, a la adquisición de habilidades que con su propio instrumento sería más complicado conseguir. Como dice Rogers (2004), “la finalidad última de la utilización del teclado, desde el punto de vista de la teoría musical, es entrenar el cerebro, no los dedos; el objetivo es convertirse en músico, no en pianista<sup>6</sup>” (p. 71).

---

<sup>5</sup> Del original en inglés: Even sightsinging and dictation activities can be combined with keyboard work with immediate feedback and solutions available. Improvisation drills, playing by ear, and transposition exercises are especially good for coordinating thinking and listening.

<sup>6</sup> Del original en inglés: The ultimate purpose of the keyboard component, then, from a music-theory point of view, is to train the brain, not the fingers; the goal is to become a musician, not a pianist.

# CONTRIBUCIÓN DE LA ASIGNATURA DE PIANO COMPLEMENTARIO A LA FORMACIÓN DEL OÍDO MUSICAL

## *CONTRIBUTION OF PIANO AS A SECOND INSTRUMENT SUBJECT TO MUSICAL EAR TRAINING*

Vicente Martínez Casas

<http://orcid.org/0000-0002-5975-6641>

Conservatorio Municipal de Música "José Iturbi" de Valencia

### RESUMEN

El tratamiento de la formación del oído musical ha ido evolucionando a lo largo del s. XX y durante el comienzo del s. XXI, convirtiéndose en un pilar fundamental de la formación integral del músico. Así, la educación del oído musical, como base transversal de los estudios musicales, requiere una enseñanza integrada e interrelacionada entre todas las asignaturas de los currículos de enseñanzas musicales. Además, la inclusión de los instrumentos en el entrenamiento auditivo se viene demandando en muchas investigaciones ya que establece un vínculo vital entre la teoría y la práctica, por medio de relaciones auditivas, visuales, creativas y táctiles.

En concreto, la utilización del piano, por ser un instrumento polifónico y por su configuración simétrica de la escala cromática, puede resultar fundamental para mejorar la educación auditiva. Este artículo ofrece una propuesta didáctica para desarrollar la formación del oído musical desde la asignatura de Piano Complementario, para aquellos estudiantes cuya especialidad instrumental no es el Piano.

A través de esta asignatura, enmarcada en las enseñanzas profesionales de música, este alumnado puede mejorar en el desarrollo del oído armónico, la audición interna, la imaginación musical, el desarrollo de la memoria, la lectura a primera vista, la improvisación y la creación de música, por medio de una serie de estrategias metodológicas variadas, creativas y prácticas, las cuales contribuirán a ayudar a formar la conciencia musical y otros aspectos fundamentales para la educación integral del músico.

**Palabras clave:** educación musical; educación auditiva; enseñanzas profesionales; piano complementario.

### ABSTRACT

The treatment of musical ear training has been evolving throughout the 20th century and during the beginning of the 21st century, becoming a fundamental pillar of the integral training of the musician. Thus, the education of the musical ear, as a transversal basis of musical studies, requires an integrated and interrelated teaching among all the subjects of the musical education curricula. In addition, the inclusion of instruments in ear training has been demanded in many

research studies since it establishes a vital link between theory and practice, through auditory, visual, creative, and tactile relationships.

In particular, the use of the piano, as a polyphonic instrument and because of its symmetrical configuration of the chromatic scale, can be fundamental to improve auditory education. This article offers a didactic proposal to develop the formation of the musical ear from the subject of Piano as a second instrument, for those students whose instrumental specialty is not Piano.

Through this subject, framed in professional music education, these students can improve the development of the harmonic ear, inner hearing, musical imagination, memory development, sight reading, improvisation, and music creation, by means of a series of varied, creative and practical methodological strategies, which will contribute to help form musical awareness and other fundamental aspects for the integral education of the musician.

**Keywords:** musical education; ear training; professional education; complementary piano.

## INTRODUCCIÓN

La formación del oído musical, en las enseñanzas elementales y profesionales de música de los conservatorios españoles, se aborda principalmente desde la asignatura de Lenguaje Musical a través del dictado musical, una praxis que se sistematizó en Francia por medio de Albert Lavignac cuando publicó su *Cours Complet théorique et pratique de Dictée Musicale* (1882) y que ha permanecido presente desde entonces en las enseñanzas musicales como medio principal de formación del oído musical (Gorbe, 2017).

En la actualidad, por lo general, como ya se venía haciendo desde finales del s. XIX, los materiales musicales que se utilizan para la realización de los dictados suelen ser ejercicios creados exprofeso para la ocasión, con un estilo bastante académico, interpretados al piano, haciendo que el dictado se plantee a menudo como un fin en sí mismo (Andrianopoulou, 2019, pp. 18-19). Su práctica tiene unas pautas muy definidas, fuertemente establecidas y coincidentes en todo el territorio español.

No entraremos a valorar en este artículo la conveniencia e idoneidad de esta práctica, pero el hecho de que esta sea casi la única estrategia auditiva para la formación del oído del músico con unas pautas tan marcadas, sólo durante los cursos de Lenguaje Musical, puede parecer un enfoque muy corto y limitado para nutrir a un músico de unas firmes y variadas habilidades auditivas.

Por otra parte, hay autores (Mariner y Schubert 2021; Callahan, 2015) que consideran que la integración de los instrumentos en el entrenamiento auditivo, y del piano de manera concreta, sería fundamental para mejorar las habilidades auditivas, no como fuente de sonido sino como herramienta necesaria para ser utilizada en las diferentes estrategias de la formación del oído, contribuyendo a la adquisición de habilidades auditivas, así como de conceptos teóricos a través de la práctica.

Estas estrategias se pueden llevar a cabo tanto en la clase de la especialidad instrumental de Piano como en la asignatura de Piano Complementario, para los alumnos que tocan un instrumento diferente al piano, a través de una transversalidad necesaria entre las distintas asignaturas del currículo de enseñanzas profesionales de música.

En este artículo vamos a proponer un enfoque diferente en el que la asignatura de Piano Complementario pueda contribuir de manera importante a la formación del oído musical. Queremos poner en valor la importancia de esta asignatura como una valiosa herramienta metodológica para el entrenamiento auditivo de los alumnos que no son pianistas, desde un punto de vista vivencial y experiencial donde se puedan poner en práctica diferentes y variadas estrategias para mejorar la educación auditiva de los alumnos de las enseñanzas profesionales de música a través del piano.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

### Marco legal

La asignatura de Piano Complementario ya aparece reflejada en la Orden de 28 de agosto de 1992 por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de música y se regula el acceso a dichos grados. En el anexo V de la LOE<sup>1</sup>, donde se señalan las asignaturas de las enseñanzas profesionales de música y de danza que impartirán, con carácter obligatorio y preferente, se especifica que la asignatura de Piano Complementario quedará referida al desarrollo curricular de las diferentes Administraciones educativas.

En la Comunidad Valenciana, por poner el ejemplo de lugar donde resido y ejerzo mi labor docente, en el 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, Piano Complementario queda señalada dentro de las asignaturas comunes de las distintas especialidades.

Así pues, la asignatura de Piano Complementario es de carácter obligatorio, dirigida a completar la formación de todos los alumnos no pianistas de enseñanzas profesionales de casi todos los conservatorios en España. Se suele impartir durante tres cursos en clases de treinta minutos, normalmente desde 2º a 4º, coincidiendo con el último curso de Lenguaje Musical y los dos cursos de Armonía que le siguen.

Desde la introducción del Piano Complementario en los planes de estudio de los conservatorios españoles en las enseñanzas profesionales de música varios han sido los enfoques que se le han dado al tratamiento de esta asignatura.

En muchos de ellos se trata el Piano Complementario como una iniciación a la técnica pianística, con la interpretación de estudios y piezas fáciles, hasta conseguir unas habilidades pianísticas básicas, alcanzando unos niveles técnicos variados dependiendo de las aptitudes y de las horas de dedicación al estudio del piano. Aunque es obvio que hay que conseguir unas habilidades pianísticas básicas para poder acometer los elementos curriculares establecidos, el objetivo de esta asignatura no es el de tocar el piano durante tres cursos a modo de iniciación, sino que el enfoque debe ser bien distinto.

Otras metodologías, con un enfoque más amplio, están dirigidas al aprendizaje de la improvisación (Molina, 2007) a través del Piano Complementario, junto con otros aspectos integrados como son el análisis, la comprensión de la armonía y la educación auditiva.

### Objetivos de la educación auditiva

La formación del oído musical ha sido una preocupación constante en los principales pedagogos desde principios del siglo XX (Willems, Dalcroze, Kodaly, etc). Kodaly afirma que para ser un buen músico lo más importante de todo es desarrollar el oído (Kodaly, 1974, como se citó en Cuskelly, 2009). Estos y otros autores señalan la importancia de la audición como base del aprendizaje musical, imprescindible para llegar al objetivo de comprender la música a través de la audición, y opinan que el entrenamiento auditivo debería estar presente desde las primeras lecciones del instrumento y de la formación musical para lograr una formación holística e integrada (Herbst, 1993).

La profesora Encarnación López de Arenosa incide en la importancia de llegar al aprendizaje y conocimiento musical, mayoritariamente, a través de la educación y comprensión musical, de manera práctica y a través de la audición (2008b). Como también señala Pratt (1998), “todo lo que finalmente se vaya a escribir primero debe ser experimentado<sup>2</sup>” (p. 47). Alineado con esta idea, Ilomäki (2013) afirma que “el objetivo de la enseñanza de las habilidades auditivas es

---

<sup>1</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<sup>2</sup> Del original en inglés: “Anything which is finally to be written down must first of all be experienced”.

ayudar a los estudiantes de música a desarrollar su conciencia auditiva de la música y su alfabetización musical”<sup>3</sup>.

En línea con esta idea de pensamiento que exponemos, Mackamul describió el objetivo del entrenamiento auditivo de la siguiente manera:

El Adiestramiento Auditivo pretende formar una conciencia auditiva, para oír conscientemente sonidos y sonidos musicalmente desarrollados entre sí. Pretende desarrollar en el alumno la representación de la escritura, la audición y ejecución musicales, integrándolas en una imagen global, la audición interna. (Mackamul, 1981, p. 18)

Los enfoques de las más recientes investigaciones sobre la educación auditiva señalan una serie de habilidades musicales que se pueden conseguir a través de una correcta formación del oído musical como son el oído interno la escucha inteligente y analítica, la memorización y la escritura, así como se pueden potenciar capacidades interpretativas, creativas y expresivas. Además, ya que combina la experiencia práctica con la comprensión explícita, el entrenamiento auditivo puede actuar como un vigorizador de la teoría musical (Andrianopoulou, 2019).

### **Beneficios del piano en la formación del oído musical**

En la introducción del desarrollo de la asignatura de Piano Complementario del decreto 158/2007 se habla de los beneficios que comporta la práctica de esta asignatura para los alumnos que no son pianistas, señalando los siguientes aspectos positivos: se puede aprehender globalmente una partitura polifónica en sus dimensiones vertical y horizontal, se desarrolla la audición interna, el sentido armónico y contrapuntístico y se adquiere un mejor conocimiento del repertorio específico de su propio instrumento.

Interpretar música al teclado puede ser de gran valor para los estudiantes en lo que respecta a la relación entre la teoría musical y la educación auditiva por sus ventajas auditivas, visuales, creativas y táctiles. Al ser un instrumento polifónico y tener una topografía simétrica, el piano permite que los conceptos teóricos se escuchen, se vean y se sientan simultáneamente (Callahan, 2015). El teclado muestra una representación gráfica de la escala cromática, siendo el aspecto visual muy útil, donde los intervalos tienen una distancia física visible y los acordes adquieren una forma definida en la mano del intérprete (Parkin, 2021).

El alumno puede percibir físicamente la diferencia entre salto y grados conjuntos, por ejemplo. Lo mismo ocurre con la transposición diatónica de intervalos. Los alumnos pueden hacer uso de sus dedos, de una manera ficticia, como si tuvieran el instrumento en sus manos para comprobar la afinación de las notas cuando realizan un ejercicio auditivo, creando una imagen sonora con su instrumento.

Mariner y Schubert (2021) señalan que en el piano el alumno puede obtener la sensación sonora a partir de la lectura de una partitura, puede tocar de memoria una melodía conocida o percibida, entender una progresión de acordes de una canción, etc. Esto hace que el teclado sea una herramienta indispensable para promover un rápido crecimiento de los fundamentos, las habilidades auditivas y la teoría<sup>4</sup>.

La vinculación de lo teórico y lo práctico, a través del instrumento y de la audición, tiene unos beneficios esenciales para la comprensión musical y para la educación integral del músico. Por tanto, separar lo teórico de lo práctico compartimentando la música, como se viene haciendo desde hace mucho tiempo, empobrece ambos enfoques y conduce a una actitud insular en la que estas materias se convierten en fines y no en medios (Parkin, 2021, p. 26).

---

<sup>3</sup> Del original en inglés: “The aim of aural-skills education is to support music students in developing their aural awareness of music and their music literacy”.

<sup>4</sup> Del original en inglés: Whether you are dealing with a chord progression, a pop song, or a Christmas carol, if you know the notes (from a score) you can find out what they sound like, and if you know what they sound like (from your memory) you can find out what they are. This makes the keyboard an indispensable tool for promoting rapid growth in fundamentals, aural skills, and theory. (p. 129)

Herbst (1993) afirma que la reproducción de la música en el piano es una prolongación de la audición interna y una habilidad esencial para el intérprete que siempre está supeditado a la partitura, además de una manera de demostrar la audición comprensiva. Contribuye, además, a mejorar la musicalidad ya que “sin la coordinación oído-mano, las interpretaciones tienden a ser una forma sofisticada de mecanografía” (p.71).

Además, según el decreto 158/2007, la capacidad polifónica del piano, así como su amplitud de registro, su riqueza dinámica, la sencillez de su mecanismo y su relativa fácil disponibilidad hacen de éste un instrumento ideal para conseguir los objetivos que se proponen en la asignatura de Piano Complementario.

### **Los músicos que no son pianistas**

Musicalmente, se suele diferenciar entre personas con oído relativo y con oído absoluto. La persona que tiene oído absoluto, generalmente, suele reconocer cualquier tipo de altura de nota, tal como si tuviera un diapasón incorporado. En cambio, las personas con oído relativo, que son la mayoría, necesitan de una referencia para llegar a la percepción de ciertos elementos musicales (altura de notas, *tempo*, acordes, etc.). Quizás se ha mitificado en exceso el oído absoluto, por eso hay que poner en valor que el oído relativo se puede entrenar y llegar a unos niveles muy altos de competencia auditiva. En cualquier caso, como afirma Sofía Martínez Villar (2019), “ni el oído musical absoluto es total ni el oído musical relativo es incapaz. Tu oído eres tú y tus circunstancias y eso es siempre es variable”.

Laucirica (2000) señala varios tipos de oído absoluto señalando una serie de limitaciones que estos tienen como son problemas con el registro, el timbre, las alteraciones, errores de semitono y problemas con tonos puros. Estas limitaciones también estarán presentes, obviamente, en los oídos relativos. Así pues, independientemente de si se tiene oído relativo o absoluto, habrá condicionantes según el tipo de oído, así como de otros factores personales, psicológicos o de otra índole. Es importante, por tanto, que los docentes conozcamos el tipo de oído que tienen nuestros alumnos, en este caso que nos concierne, de los que estudian el piano como segundo instrumento.

Los perfiles auditivos que nos podemos encontrar en el aula son muy variados, como es de suponer, y cada uno puede tener una serie de fortalezas o carencias dependiendo de su propia especialidad instrumental. Los percussionistas que tienen menos práctica con instrumentos de sonidos determinados, por ejemplo, puede que tengan ciertos problemas en la percepción o repetición simultánea de alguna altura de notas. Los alumnos que tocan la tuba o el contrabajo, acostumbrados a interpretar siempre registros más graves, pueden no estar tan cómodos en la audición del registro central o agudo. Los estudiantes que tocan instrumentos transpositores pueden escuchar las notas dentro de la transposición a la que están acostumbrados y no en su efecto en *do*. En general, en los oídos relativos es muy frecuente el error de semitono, no sabiendo diferenciar si lo que suena es un *mi* o un *mi bemol*, por poner un ejemplo.

Además, los estudiantes que no son pianistas, sobre todo los que tocan un instrumento no polifónico, por estar acostumbrados a tocar una única línea melódica, pueden tener ciertas dificultades para desarrollar el oído armónico, una de las habilidades más difíciles de conseguir en general, para leer dos líneas a la vez en diferentes claves, para realizar lecturas a primera vista con más de una voz, para tocar y cantar a la vez, etc.

El Piano Complementario puede ayudar a mejorar y reducir estas debilidades a través de una serie de estrategias variadas que ayuden a potenciar aspectos como la repentización e interpretación de fragmentos u obras, la utilización de escalas, arpeggios y acordes, mejorar la lectura a primera vista, el análisis de la estructura armónica de un fragmento, la audición interna, la imaginación musical, la memoria, la atención, la lectura armónica, el sentido armónico y contrapuntístico, la improvisación y la creación de música. En definitiva, puede ayudar a formar la conciencia musical y otros aspectos fundamentales para la educación integral del músico.

## METODOLOGÍA

Diferentes autores (Karpinski, 2000; Klonoski, 2006; Benward y Kolosick, 2009) recomiendan ciertas estrategias para abordar los ejercicios auditivos: la escucha atenta, la percepción del pulso y la métrica, la percepción de la tónica (en la música tonal), el contorno melódico, la percepción de patrones significativos (*chunks*), la memorización, la reproducción de lo escuchado y, por último, la escritura.

Mackamul (1981), en su afán de sentar unas bases sobre las que se asiente el entrenamiento auditivo, afirma que “los procedimientos didácticos más importantes en el adiestramiento Auditivo son: el dictado musical, la reproducción en el instrumento, el análisis auditivo, la lectura a primera vista, la comparación entre el texto musical y el sonido y las tareas” (p. 25). La práctica de estos procedimientos generales se puede abordar desde el piano, sin perjuicio de conseguir los objetivos propuestos ni desviar la atención hacia aspectos secundarios. Muy al contrario, contribuirá a la adquisición de éstos de una manera auditiva, física, comprensiva y creativa.

También Romero (2011) recomienda una serie de actividades para abordar cualquier tipo de ejercicio diseñado para estudiar modelos sonoros que pueden ser útiles para la propuesta de ejercicios al piano que vamos a plantear en este artículo:

- Imitar. En la mayor parte de los temas de la clase, sobre todo en los niveles iniciales, la imitación es el primer recurso para acercarse a los modelos sonoros. Normalmente, el maestro presenta el material -en un instrumento o vocalmente- y el alumno lo repite inmediatamente después entonándolo, aún sin saber cómo está construido.
- Contemplar. Escuchar concentradamente un objeto sonoro para captarlo en su totalidad y poder posteriormente descomponerlo en partes. Por ejemplo, escuchar un acorde o un intervalo atentamente para encontrar los sonidos que lo conforman, oír una melodía o línea rítmica de principio a fin para deducir su estructura, etc.
- Retener. Es la habilidad de continuar escuchando el modelo sonoro inmediatamente después de que éste se ha dejado de emitir físicamente.
- Recrear. Cuando el alumno conoce el material estudiado, es posible pedirle que lo recree, ya sea interna o externamente. Por recrear se entiende volver a construir una imagen sonora a partir de una referencia externa mínima, como por ejemplo escuchar un sonido aislado para imaginarse y entonar un intervalo. Siempre es conveniente insistir en la recreación interna como paso previo para la recreación externa.
- Improvisar. Transformar libremente objetos sonoros es esencial para familiarizarse con ellos: un alumno que improvisa conscientemente con un conjunto limitado de objetos sonoros estará más capacitado para reconocerlos en contextos diferentes.
- Transportar. Cantar o tocar un objeto sonoro a diversas alturas es útil para comprenderlo y reafirmar su imagen sonora. (p. 4)

Estas actividades, aun siendo pensadas para llevarse a cabo de manera vocal, pueden ayudar a estructurar nuestra propuesta, ya que todas ellas se pueden realizar al piano consolidando los contenidos establecidos en la asignatura de Piano Complementario desde la experiencia auditiva y sensorial.

Rogers (2004) se reafirma en estas estrategias indicando una serie de ejercicios que vamos a integrar y desarrollar a continuación en nuestra propuesta didáctica, y estableciendo un objetivo básico del Piano Complementario para los estudiantes que cursan dicha asignatura:

Incluso la lectura a primera vista y el dictado pueden combinarse con el trabajo en el teclado, con retroalimentación inmediata y posibles soluciones. Los ejercicios de improvisación, la

interpretación de oído y los ejercicios de transporte son especialmente buenos para coordinar el pensamiento y la escucha<sup>5</sup>. (p. 71)

## PROPUESTA DIDÁCTICA

Mariner y Schubert (2021) hacen un planteamiento de diferentes estrategias para ser llevadas a cabo al piano por los estudiantes que no son pianistas. Estas contemplan aspectos melódicos, armónicos, de transporte y creatividad como son: la repetición inmediata de fragmentos, cantar y tocar a la vez (*sing and play*), continuación de secuencias melódicas y armónicas, tocar de oído, reproducir dictados melódicos y armónicos al piano, transposición melódica y armónica, lectura a 1ª vista, armonización de melodías, improvisación sobre un bajo o sobres esquemas armónicos, etc.

En una línea parecida, incluso coincidente, a las estrategias sugeridas por Mariner y Schubert que acabamos de exponer, Romero (2011) asevera que “la ejecución en un instrumento influye de manera determinante en la asimilación de los temas abordados en clase, al vincular de manera directa las habilidades auditivas y conocimientos teóricos con su práctica como instrumentista” (p. 6). Propone unos procedimientos, quizás más condensados que los anteriores, que habría que tener en consideración. Son cuatro actividades básicas para llevarlas a cabo al piano, susceptibles de ser ampliadas y diversificadas dependiendo de la creatividad del profesor: el estudio de esquemas cadenciales, la ejecución de un dictado después de ser resuelto, la ejecución de memoria o a través de la lectura de fragmentos musicales que sirvan para reforzar la asimilación de los temas estudiados, y la imitación en el instrumento, ya que involucra tanto procesos conscientes como intuitivos, lo cual permite evaluar el proceso de desarrollo de integración de los conocimientos teóricos con las habilidades auditivas.

A continuación, vamos a proponer y concretar una pequeña muestra de diferentes actividades que se pueden llevar a cabo en la clase de Piano Complementario teniendo en cuenta los principios teóricos que hemos expuesto y los enfoques metodológicos de los diferentes autores que hemos comentado.

Hay que apuntar que dicha propuesta es fruto de la reflexión e investigación y ha sido puesta en práctica y experimentada en nuestras clases durante varios cursos. Todos los ejercicios son viables, convenientes y adecuados, y se han podido llevar a cabo por parte de los alumnos con un resultado que consideramos óptimo y positivo, consolidando y reforzando los objetivos y contenidos que hemos presentado.

### Dificultad técnica

Como decíamos anteriormente, se debería hacer una profunda revisión de cómo se imparte el Piano Complementario en nuestros conservatorios. Creemos que esta asignatura no está planteada para que se imparta como una introducción a la técnica pianística durante tres cursos, sino que debe servir como herramienta básica para mejorar muchos aspectos que el alumno que no es pianista necesita potenciar, como la visión armónica de la música, la creatividad e improvisación, el transporte, etc. Es decir, el planteamiento de esta asignatura no debería ser la mera interpretación de pequeñas piezas fáciles, estudios o escalas, sino que debería contribuir, mediante una serie de ejercicios y estrategias variadas, a la adquisición de habilidades que con su propio instrumento sería más complicado conseguir. Como dice Rogers (2004), “la finalidad última de la utilización del teclado, desde el punto de vista de la teoría musical, es entrenar el cerebro, no los dedos; el objetivo es convertirse en músico, no en pianista<sup>6</sup>” (p. 71).

---

<sup>5</sup> Del original en inglés: Even sightsinging and dictation activities can be combined with keyboard work with immediate feedback and solutions available. Improvisation drills, playing by ear, and transposition exercises are especially good for coordinating thinking and listening.

<sup>6</sup> Del original en inglés: The ultimate purpose of the keyboard component, then, from a music-theory point of view, is to train the brain, not the fingers; the goal is to become a musician, not a pianist.

En cualquier caso, es obvio que el alumno que no es pianista adquiera ciertas habilidades pianísticas para manejarse mínimamente con el teclado, pero las exigencias se deben disminuir al máximo cuando se realizan ciertos ejercicios auditivos y/o creativos más exigentes, ya que no puede suponer una doble carga de trabajo la introducción del piano en este tipo de actividades (Callahan, 2015). Mariner y Schubert (2021) consideran que se debe hacer de manera simple, sin esperar unas grandes habilidades pianísticas, con dos dedos si es necesario. Queremos incidir en que la cuestión no es tocar el piano, sino que éste sirva como herramienta al servicio de la adquisición de habilidades auditivas.

En este sentido, en el propio decreto 158/2007 se señala que:

El nivel de exigencia en cuanto a capacidad técnico-interpretativa no puede ser el mismo para pianistas como para no pianistas, así como la metodología a seguir no puede ser la misma ... La enseñanza no se orientará tanto hacia el desarrollo de una gran capacidad técnica, como a potenciar otros aspectos, ya señalados antes, tales como percepción global de la polifonía, audición interna, habilidad en la lectura a primera vista (incluida una simplificación de lo escrito en la partitura), etc. (p.36)

Por concretar, la posición de la mano, al principio, se puede limitar a una posición fija donde cada dedo esté en una tecla, es decir, dentro del ámbito de una quinta, tal como se suele hacer en la iniciación al piano. A partir de esta posición ya se puede intentar aprender partituras fáciles del repertorio, aprender pequeños fragmentos de oído, hacer alguna lectura a 1ª vista, armonizar pequeñas melodías e, incluso, transportarlas. A su vez, progresivamente se puede explicar los pasos de los dedos para completar la escala, acción que no debe presentar mayor dificultad.

### Imitación

La imitación es un primer recurso para acercar modelos sonoros a los estudiantes (Romero, 2011), y es una manera de estimular la audición es a través de la interpretación de pequeños fragmentos por parte del profesor y la respuesta inmediata del alumno con el piano.

Figura 1  
Ejercicio de eco



*Nota:* elaboración propia.

Estos fragmentos podrían ser a una voz al principio, aunque se podrían incluir más voces de manera progresiva, incluso ampliando la extensión de los fragmentos como si fuera un dictado que hay que reproducir al piano. Esto tiene la enorme ventaja de que el piano le ofrece al alumno una retroalimentación inmediata de lo que ha ejecutado. El alumno también podría ofrecer una armonización al motivo imitado en estados más avanzados.

### Tocar de oído

El desarrollo de la memoria a corto plazo es un aspecto importante que en el entrenamiento auditivo se debe contemplar como objetivo importante. Es posible hacerlo a través de pequeñas piezas o fragmentos del repertorio, intentando reproducirlos desde la audición, como si fuera un dictado oral. Para ello, cuando se creen o seleccionen los materiales para esta actividad, habrá que tener en cuenta los límites de la memoria a corto plazo, los cuales suelen estar entre 3 y 5 segundos, con una capacidad de retención aproximada de una cantidad de elementos musicales determinados, que suele concretarse en  $\pm 7$  elementos (Snyder y Snyder, 2000).

También se pueden escuchar grabaciones en varios estilos y aprender algunas partes de oído. Pueden aprender a tocar la progresión armónica de una canción pop, por ejemplo. Primero, perciben y retienen la línea de bajo de la canción, después, aprendiendo el patrón de acompañamiento y, finalmente, conseguir extraer la estructura armónica completa. Hay que destacar que la audición del bajo es un aspecto fundamental de la formación del oído musical.

Los alumnos también podrían intentar tocar de oído cualquier melodía que conozcan y haya quedado en su memoria por su propia experiencia personal. Esta actividad es más asequible porque no se tiene que realizar la labor de percepción y comprensión de un fragmento nuevo, sino que ya está integrado en la memoria.

Pratt (1998) señala que al tocar de memoria toda la atención del músico puede estar focalizada en la sonoridad de la interpretación sin que la lectura pueda bloquear nuestra concentración auditiva.

### ***Sing and play***

En muchos libros estadounidenses (Carr et al. 2007; Berkowitz et al. 2011; Benjamin et al. 2012), de lectura a primera vista (*sight singing*) y de entrenamiento auditivo (*ear training*) suele aparecer un apartado dedicado a lo que ellos llaman *sing and play* (canta y toca). Consiste en breves melodías con acompañamiento que tienen que ser interpretadas al piano y cantadas a la vez por el alumno, de una manera progresiva. Es una actividad en la que se ponen en práctica muchas habilidades de manera simultánea y que puede resultar muy provechosa. Así lo sugiere Jersild:

En este sentido, son especialmente importantes los ejercicios en los que el alumno canta patrones mientras se acompaña tocando acordes o notas del bajo. Dado que el patrón escrito de una línea melódica debe percibirse como un todo integrado que combina elementos horizontales y verticales, esta doble actividad es muy valiosa<sup>7</sup>. (1966, p.8)

La progresión de este tipo de ejercicios puede ser muy variada. Al principio, se propone una melodía para entonar y un bajo simple para la mano izquierda y, posteriormente, con acompañamientos de progresiva dificultad a dos manos, además de la melodía para entonar. Esta es una práctica importante para el desarrollo del oído interno donde el alumno se convierte, así, en su propio acompañante. Es importante para dicho desarrollo que la parte del piano no doble la melodía ni sea particularmente difícil de leer e interpretar.

A continuación, vamos a mostrar varios ejemplos de este tipo de ejercicios de diferente dificultad. El primer ejemplo es el nivel más básico con el que se puede empezar. La mano izquierda toca el bajo y el alumno tiene que cantar la melodía:

Figura 2  
Ejercicio de *sing and play*

2. *Andante*



Nota: adaptado de Berkowitz et al. (2011, p. 268)

<sup>7</sup> Del original inglés: Especially important in this respect are the exercises in which the student sings patterns while accompanying himself by playing chords or bass notes. Because the visual notational pattern of a melody line should be perceived as an integrated whole combining horizontal and vertical elements, this duo activity is very valuable.

Posteriormente, cuando se haya adquirido cierta competencia en la realización, el acompañamiento se debe hacer con las dos manos mientras se entona la melodía:

**Figura 3**  
*Ejercicio de sing and play*

25. *Moderato*

*Nota:* adaptado de Berkowitz et al. (2011, p. 274)

También se puede proponer que la línea a entonar esté en claves antiguas para favorecer la lectura de éstas de una manera más práctica, contextualizada y musical:

**Figura 4**  
*Ejercicio de sing and play*

88. *Etwas bewegt*

*Nota:* adaptado de Berkowitz et al. (2011, p. 308)

En el último ejemplo que mostramos a continuación, siguiendo con la lectura de claves antiguas, el fragmento se presenta con una textura de un cuarteto de cuerda reducido a tres claves. El alumno debe cantar la parte de la viola mientras toca el resto de las voces:

Figura 5  
Ejercicio de sing and play

51. Allegro

The image shows a musical score for exercise 51, titled 'Allegro'. It is in 3/4 time and B-flat major. The score is divided into two systems. The first system is marked 'mp' (mezzo-piano) and the second system is marked 'mf' (mezzo-forte). Each system consists of a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment (grand staff). The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line and a more active treble line with chords and moving lines. The vocal line consists of a simple melody with a few notes per measure, often aligned with the piano accompaniment.

Nota: adaptado de Berkowitz et al. (2011, p. 288)

Hay muchos *lieder* que, por la buena construcción melódica, la claridad armónica y la sencillez del acompañamiento pianístico, pueden constituir una fuente importante de ejemplos para acercar este tipo de repertorio a los estudiantes, con todos los beneficios para la formación del oído musical que se puede obtener de ello, los cuales ya hemos ido desgranando hasta el momento. Ofrecemos unos cuantos ejemplos en forma de listado que pudieran ser tomados en consideración, a sabiendas de que se pueden ampliar de manera ostensible:

- Brahms: O Kühler Wald Op. 72, III.
- Mozart: Die Zufriedenheit K. 349.
- Mozart: Kinderspiel K. 598.
- Mozart: Lied der Trennung K. 519.
- Schubert: An die Musik Op. 88, nº 4, D. 547.
- Schubert: Heidenröslein Op. 3, nº 3, D. 257.
- Schubert: Schäfers Klageleid Op. 3, nº 1, D. 121.
- Schumann: Im Walde Op. 39, XI.
- Schumann: O wie lieblich ist das Mädchen Op. 138, nº 3.

Si este tipo de ejercicios con piezas del repertorio resultaran difíciles de interpretar por su exigencia técnica, se le podría pedir al alumno que, después de un análisis previo, sugiriera una reducción armónica del acompañamiento para poder cantar la melodía con un acompañamiento mucho más sencillo. Esta acción mejorará el pensamiento armónico y analítico del alumno.

Samantha M. Inman detalla una serie de beneficios de cantar y tocar que hacen que esta práctica sea altamente recomendable para llevarse a cabo en la asignatura de Piano Complementario:

- Fomenta la confianza y a la independencia de manos, ojos, mente y oído.
- Contextualiza ritmo, melodía, contrapunto y armonía.
- Desarrolla de forma integral las habilidades musicales y teóricas.
- Mejora las estrategias de la práctica.
- Mejora la lectura de partituras.
- Mejora la entonación y la afinación.
- Integra la lectura, el pensamiento, el canto, la interpretación y la escucha.

- Cantar y tocar es divertido y práctico (especialmente para directores, profesores y cantantes).
- Enseña a escuchar líneas independientes de manera simultánea (incluidas aquellas que tienen diferentes timbres)<sup>8</sup>. (2021, p. 105)

### **Lectura a 1ª vista**

La lectura a 1ª vista es una práctica que se lleva a cabo a nivel vocal e instrumental de manera habitual, y suele estar presente en casi muchas pruebas de acceso a enseñanzas profesionales y superior de música. Es una habilidad muy importante para el músico en la que entran muchos factores en juego y que conviene potenciar, como son la lectura, melódica y armónica, el desarrollo del oído interno, el análisis, la comprensión y conciencia musical, etc.

Cualquiera de los materiales didácticos expuestos en esta propuesta es aprovechable para ser utilizado como lectura a 1ª vista, desde ejercicios más técnicos hasta obras del repertorio que estén en el nivel adecuado para cada alumno en particular. Técnicamente no deben ser muy difíciles porque eso requeriría una inversión de tiempo mayor, aunque la dificultad se puede ir aumentando progresivamente.

### **Transporte**

El transporte es una práctica de la educación musical que se viene realizando desde hace siglos y que ha permanecido en los currículos hasta nuestros días en los diferentes planes de estudio, itinerarios y especialidades, como, por ejemplo, en el jazz de manera importante.

Mackamul afirma que la escucha en silencio de cualquier sucesión de sonidos escritos y el transporte son dos actividades importantes para el músico. Respecto al transporte dice:

Este último pone en acción, como ninguna otra actividad, los elementos esenciales de la música: las relaciones entre los sonidos independientemente de su altura absoluta y las funciones superiores de los sonidos o acordes dentro del organismo musical. Además, con la práctica regular del transporte, el alumno profundiza su comprensión de las reglas de la sintaxis musical, lo que le permite captar conscientemente y reproducir sucesiones de sonidos. El transporte permite a aquellos alumnos que tienen oído absoluto enfrentarse al peligro que implica esta situación, es decir, el escuchar los sonidos como si fuesen puntos sin relación contextual alguna. El material que se emplea para el transporte consiste, por ejemplo: en dictados difíciles a una voz, cadencias a varias voces, etc., que deben tocarse en todos los tonos. (Mackamul, 1981 p. 28)

Clemens Kühn, además de animar a que todos los ejercicios se transporten a varias tonalidades y se entonen, sugiere que se busquen imágenes sonoras, no sólo en el piano, sino cada uno en su propio instrumento. Por esta y por otras razones es conveniente reproducir en el instrumento los ejercicios auditivos:

Animamos al lector a que toque y vuelva a tocar estas fórmulas en tonalidades mayores y menores hasta con cuatro # y b (y que al hacerlo siga, además, cantando cada una de las voces). Porque es inconfundible la buena influencia que ejerce la práctica de hacer música en el oído

---

<sup>8</sup> Del original inglés:

- Builds confidence and independence of hand, eye, mind, and ear.
- Contextualizes rhythm, melody, counterpoint, and harmony.
- Holistically develops musicianship and theory skills.
- Improves practice strategies.
- Improves score reading.
- Improves tuning and intonation.
- Integrates reading, thinking, singing, playing, and listening.
- Singing and playing is both fun and practical (especially for conductors, educators, and vocalists).
- Teaches how to hear independent lines simultaneously (including those in different timbres).

musical ... No sólo oímos con la cabeza, los dedos también “oyen”: la audición se concreta - también- en representaciones prácticas instrumentales que, en cambio, repercuten a su vez en la audición. Por ese motivo, tiene una importancia máxima reproducir en el instrumento los ejercicios del oído y, viceversa, acompañar la ejecución instrumental con lecciones de audición. (1988, p. 12)

Así pues, se pueden sugerir transposiciones melódicas a determinados intervallos o tonalidades a partir de fragmentos que se hayan leído o estudiado. El transporte contribuye al desarrollo del análisis melódico y a pensar en los grados de la escala. Es un buen punto de partida para luego pasar al transporte de voces simultáneas en fragmentos armónicos.

**Figura 6**  
*Ejercicio de audición y transporte a varias voces*



*Nota: elaboración propia.*

La continuación de secuencias melódicas, en cierto modo, es un modo de transporte, y constituyen un elemento importante de muchos repertorios, sobre todo en el período del Barroco. Se puede proponer el modelo de una secuencia melódica y su primera repetición, y el alumno debe analizarla, interpretarla y continuarla, ascendente o descendientemente, según sea el tipo de secuencia indicado. Hacerlo al piano refuerza la comprensión a través del ámbito visual, auditivo y táctil, como ya hemos señalado:

**Figura 7**  
*Ejemplo de ejercicio de continuación de secuencia melódica con acompañamiento opcional.*



*Nota: elaboración propia.*

### Desarrollo del oído armónico

La proliferación de numerosos estudios e investigaciones sobre los *partimenti*<sup>9</sup>, en los últimos veinticinco años, han extendido esta visión integradora de la composición, teoría, interpretación e improvisación (Callahan, 2015, p. 2), tal como se hacía en los conservatorios italianos durante los siglos XVII y XVIII. En estos conservatorios se estudiaban en el teclado las cadencias, la regla de la octava, las normas de preparación y resolución de disonancias, la

<sup>9</sup> Sanguinetti da esta definición de *partimento*: “a *partimento* is a sketch, written on a single staff, whose main purpose is to be a guide for improvisation of a composition at the keyboard” (2012, p. 14).

manera de acompañar los diferentes movimientos del bajo, la práctica de la imitación, y la composición o improvisación a partir de sujetos de cánones y fugas.

Son muchos los pedagogos que están integrando su uso en los planes de estudio de diferentes conservatorios y universidades de todo el mundo. No siendo ésta nuestra intención, sí se pueden tomar algunas actividades que se pueden llevar a cabo, como, por ejemplo, la práctica de las cadencias de diferentes tipos y en diferentes posiciones (Romero 2011). A su vez, se pueden ir transportando todas las tonalidades, tanto mayores como menores. Esta práctica reforzará el pensamiento armónico y la interiorización de la sintaxis tonal.

Estas son los tipos de cadencias más habituales que se practicaban en la enseñanza musical en los conservatorios napolitanos en el siglo XVIII:

**Figura 8**  
*Clasificación de las cadencias de Fenaroli*

The figure displays four musical exercises for piano accompaniment, each consisting of two staves (treble and bass clef) and a key signature of one sharp (F#). Fingerings are indicated by numbers 3, 5, 4, 3, 6, 5, 4, 3, 5, 6, 5, 4, 3.

- a) Simple cadences:** Shows four measures of chords in the right hand and single notes in the left hand, illustrating basic harmonic movement.
- b) Simple cadences with passing seventh:** Similar to (a), but includes a passing seventh chord in the right hand.
- c) Compound cadences:** Shows more complex harmonic structures with multiple chords in the right hand and notes in the left hand.
- d) Double cadences:** Shows two distinct cadential phrases, each with its own set of chords and notes.

*Nota:* adaptado de Sanguinetti (2012, p. 106)

El piano, por tanto, debe servir para que el alumno desarrolle el pensamiento o el oído armónico. Los alumnos que tocan instrumentos de una sola línea melódica, por ejemplo, tienen más dificultades para lograr desarrollarlo. Quizás tocar fragmentos armónicos a cuatro voces pueda abrumar al alumno, por tanto, sería interesante empezar con ejercicios a dos voces. Posteriormente, cuando se consiga cierta habilidad, se puede introducir una tercera voz, tomando dos voces la mano derecha mientras la mano izquierda toca el bajo.

Desde el punto de vista pedagógico el papel del instrumento en la formación del oído musical “favorece a la unión entre la imagen sonora que se tiene de lo que se va a reproducir y su posición en el instrumento .... Esto da la posibilidad al maestro. de acrecentar el valor instructivo del ejemplo, haciendo hincapié en las reglas de la armonía” (Mackamul, 1981, p. 26).

Tomando esta recomendación y teniendo en cuenta que la asignatura de Piano Complementario coincide en el tiempo con la asignatura de Armonía durante un par de cursos, se pueden proponer pequeños ejercicios de bajo cifrado para reforzar e interiorizar las normas de la armonía desde su práctica en el teclado, que a menudo tienden a estereotiparse en ejercicios escritos excesivamente abstractos. Lars Edlund (1974) propone este tipo de actividades en una parte de su libro *Modus Vetus*:

Figura 9  
Ejemplo de ejercicios de bajo cifrado

### Key to Figured Bass Exercises

The image displays 11 numbered musical exercises in bass clef, each with a key signature and a 4-measure phrase. The exercises are as follows:

- Exercise 1:** Key of D minor (one flat). Notes: D2, E2, F2, G2. Fingering: 1, 2.
- Exercise 2:** Key of D minor. Notes: D2, E2, F2, G2. Fingering: 1, 2. Figured bass: 6.
- Exercise 3:** Key of D minor. Notes: D2, E2, F2, G2. Fingering: 1, 2, 3, 4. Figured bass: 6, 6, 6, 4 3.
- Exercise 4:** Key of D minor. Notes: D2, E2, F2, G2. Fingering: 1, 2, 3, 4. Figured bass: 6, #, 6, 5, 4-5 #.
- Exercise 5:** Key of D minor. Notes: D2, E2, F2, G2. Fingering: 1, 2, 3, 4. Figured bass: 6, 4 #.
- Exercise 6:** Key of D minor. Notes: D2, E2, F2, G2. Fingering: 1, 2, 3, 4. Figured bass: 6, 6, 4, 8-7.
- Exercise 7:** Key of D minor. Notes: D2, E2, F2, G2. Fingering: 1, 2, 3, 4. Figured bass: #, 6, 6, 6, 4, 5 #.
- Exercise 8:** Key of D minor. Notes: D2, E2, F2, G2. Fingering: 1, 2, 3, 4. Figured bass: 6, 6, 6, 4, 8-7.
- Exercise 9:** Key of D minor. Notes: D2, E2, F2, G2. Fingering: 1, 2, 3. Figured bass: 6, 6, 4, 5, 3.
- Exercise 10:** Key of D minor. Notes: D2, E2, F2, G2. Fingering: 1, 2, 3, 4. Figured bass: 6, 6, 6, 3, 4, 3.
- Exercise 11:** Key of D minor. Notes: D2, E2, F2, G2. Fingering: 1, 2, 3, 4. Figured bass: 6, 6, 6, 6, 5.

Nota: adaptado de Edlund (1974, p. 208)

Este tipo de ejercicios debería dar cierta soltura y animar a los alumnos a interpretar sus propios ejercicios escritos de armonía en el teclado para que éstos resulten menos áridos y teóricos. Mediante su práctica en el piano, se les puede dotar de una musicalidad de la que carecen, en muchas ocasiones, por no saber si quiera cómo suenan.

Para desarrollar el pensamiento armónico y el conocimiento de la sintaxis tonal, el alumno puede practicar la armonización de melodías. A partir de melodías propuestas por el profesor, el alumno debe decidir qué acordes pueden resultar más convenientes para acompañarla, así como el ritmo armónico. Puede empezar a dos voces con un acompañamiento sencillo e ir ofreciendo diversas soluciones con diferentes patrones de acompañamiento (bajo Alberti, *walking bass*, bajo de Murky, arpeggios de acordes, fundamentales de acordes, etc.). La melodía propuesta, se puede leer directamente o la puede tocar el profesor para que el alumno la extraiga y la comprenda a través de la audición.

Esta podría ser una melodía fácil de dos frases válida para practicar esta actividad:

**Figura 10**  
*Ejemplo de armonización de una melodía*



*Nota:* elaboración propia.

A continuación, mostramos una primera solución básica pensando en la sintaxis armónica y en la conveniencia de utilizar los acordes en estado fundamental o en primera inversión:

**Figura 11**  
*Ejemplo de solución para la armonización de una melodía*

*Nota:* elaboración propia.

Al igual que se pueden hacer secuencias melódicas, como hemos visto anteriormente, también cabe la posibilidad de plantear ejercicios al piano de continuación de secuencias armónicas. Al alumno se le da el modelo de la secuencia y el comienzo de la primera repetición y tiene que continuarla hasta enlazar con la cadencia final. Este tipo de ejercicio podemos plantearlo a dos, tres o cuatro voces, incrementando progresivamente su dificultad.

**Figura 12**  
*Ejemplo de ejercicios de continuación de secuencias armónicas*

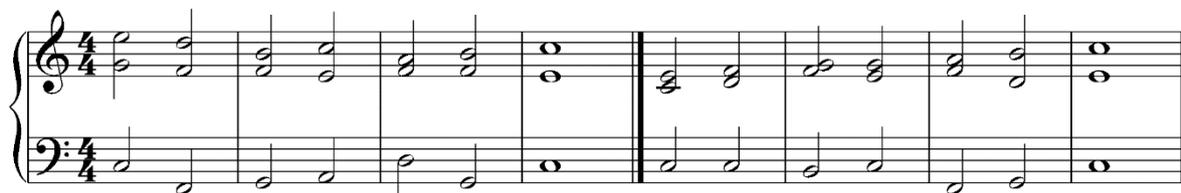
*Nota:* elaboración propia.

Transportar progresiones de acordes en el teclado es una buena forma de hacer que los alumnos desarrollen el sentimiento armónico. En el piano no sólo se desarrolla el oído armónico, sino que se visualizan las relaciones armónicas y, por supuesto, se escuchan.

Más allá de pensar en cambios de clave a la hora de transportar, la comprensión de los grados que aparecen y la función de las notas debe ayudar a facilitar la realización del transporte. Es

importante, al igual que en muchos de los ejercicios armónicos que hemos propuesto, que se lleve un tempo continuo y uniforme, aunque sea muy lento, con el objetivo de lograr que haya cierta continuidad en la realización del ejercicio y que no quede como una sucesión de acordes deslavazados sin sentido ni dirección.

Figura 13  
*Ejemplo armónico a tres voces*



*Nota:* elaboración propia.

El análisis musical es una habilidad fundamental para el desarrollo del sentimiento armónico. Conocer la sintaxis tonal y experimentarla a través del piano, como venimos diciendo, es básico para desarrollar el pensamiento armónico. Vamos a presentar un ejercicio en el que se van a poner en práctica a la vez varias estrategias de esta propuesta didáctica.

En el siguiente ejercicio se presenta el comienzo del 2º movimiento de la sonata para piano K. 280 en fa mayor de W. A. Mozart. El alumno tiene que hacer una lectura en silencio de la partitura intentado interiorizar la armonía y analizar la estructura y los acordes. Después, debe realizar una interpretación a primera vista del fragmento. A continuación, interpretará cuatro veces el fragmento, pero tocando sólo tres de las voces mientras entona una de ellas cada vez. En resumen, debe poder cantar las cuatro voces mientras interpreta las otras tres. Posteriormente, puede realizar una reducción armónica de este pasaje realizando los enlaces de los acordes a la manera de un ejercicio de armonía a cuatro voces. Por último, puede tocar de nuevo el fragmento con toda la información recopilada y, para finalizar, debe realizar un transporte a una tonalidad cercana (re menor, por ejemplo).

Figura 14  
*Ejemplo de ejercicio de estrategias múltiples para el análisis*



*Nota:* adaptado del comienzo del 2º movimiento de la sonata para piano K. 280 en fa mayor de W. A. Mozart. Neue Ausgabe sämtlicher Werke. Kassel: Bärenreiter (1955).

En el este ejercicio que hemos expuesto se ponen en práctica alguna de las estrategias que hemos propuesto. A saber: la lectura a primera vista, la realización armónica al piano, la

entonación e interpretación simultánea y el transporte. Dejando a la creatividad del profesor algún tipo de ejercicio adicional que se pueda extraer de este material de la literatura.

### Improvisación

Introducir al alumnado en actividades fáciles de composición o improvisación les ayudará a entender y asimilar mejor los conceptos teóricos, a percibirlos auditivamente de manera inmediata, y a adquirir un léxico musical propio. La extensión más natural de la educación auditiva en la interpretación instrumental es la improvisación. Es la mejor manera de vincular la audición, la teoría musical y la interpretación (Parkin, 2021 p. 31).

Parkin une íntimamente el entrenamiento auditivo con la práctica de la improvisación y afirma que esta forma de trabajar con el instrumento conduce naturalmente a la improvisación como una habilidad que debe enseñarse junto con la educación del oído musical. Además, señala que la improvisación “desarrolla el sentido de la función armónica, la fluidez y la flexibilidad en las escalas y los arpeggios, así como la base de cierta competencia técnica en la improvisación”<sup>10</sup> (Parkin, 2021, p. 31).

La improvisación fomenta la creatividad, desarrolla el pensamiento armónico y aporta confianza al músico al no estar condicionado por la atención que se le presta a la partitura. “Mientras todos los niños pueden cantar y tocar de oído, e inventan sus propios sonidos musicales de manera espontánea, el desarrollo de las habilidades de lectura a menudo inhibe la improvisación”<sup>11</sup> (Pratt, 1998, p. 132).

Al iniciar esta práctica, la improvisación puede ser guiada y sencilla. El profesor puede sugerir una idea melódica fácil con una armonía básica y dar unas pautas para que el alumno pueda improvisar con cierta seguridad. El siguiente ejemplo sugiere una melodía sincopada que el alumno debe continuar teniendo en cuenta el ritmo armónico sugerido. En base a esta armonía, el alumno debe proponer también un patrón de acompañamiento:

**Figura 15**  
*Ejemplo de improvisación guiada*

13.122

The figure shows two staves of music. The top staff is a melody in G major (one sharp) and 2/4 time. It consists of four measures: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), and C5 (quarter). The bottom staff is a harmonic accompaniment in the same key and time. It consists of four measures: IV (quarter), I (quarter), V7 (quarter), and I (quarter). Brackets under the notes in both staves indicate the harmonic function of each note.

*Nota:* adaptado de Rogers y Ottman (2019, p. 226)

Poco a poco se puede dejar de guiar la improvisación conforme el alumno va tomando soltura, para pasar a pactar entre el profesor y el alumno antes de empezar la forma, los motivos, la armonía, etc. Al finalizar la improvisación se debe comentar en clase la estructura, cadencias, melodía y otros elementos. Así, se fomenta la comprensión y el análisis de lo que se ha interpretado y escuchado.

<sup>10</sup> Del original en inglés: It is a very important technique in so many ways, developing a sense of harmonic function, fluency, and flexibility in scales and arpeggios, as well as the foundation of some technical competence in improvisation. The inclusion within the aural syllabus of this way of working with the instrument leads naturally to improvisation as a skill to be taught in conjunction with aural.

<sup>11</sup> Del original en inglés: While all children begin to sing and play by ear, and will invent their own musical sounds quite spontaneously, the development of reading skills often inhibits improvising.

Unos de los ejercicios que se pueden realizar es la improvisación sobre un bajo propuesto, a la manera del bajo continuo. La realización del bajo cifrado es interesante porque tiene unas reglas muy concretas que hace que la improvisación esté bastante controlada realmente (Pratt, 1998). Al alumno se le da una línea del bajo y tiene que improvisar una melodía con las notas del acorde y con notas extrañas a éste. Se les puede sugerir algún patrón rítmico como guía que facilite la improvisación.

A continuación, mostramos un ejemplo básico de un bajo sobre el que el alumno puede realizar una improvisación sencilla:

**Figura 16**  
*Ejemplo de bajo para improvisar*



*Nota: elaboración propia.*

Otro ejercicio interesante, si se tienen dos pianos en el aula, es improvisar en conjunto, el profesor y el alumno, interpretando cada uno una frase a modo de diálogo.

Pratt (1998) recomienda a todos los estudiantes, en general, improvisar cada día unos minutos antes de empezar a estudiar, dejando volar a la imaginación libremente en búsqueda de nuevas ideas. También aconseja grabar las improvisaciones para escucharlas posteriormente con tranquilidad y analizarlas.

## CONCLUSIONES

Mejorar la calidad de la enseñanza es un principio básico de cualquier docente. En la educación musical esto se debe traducir, de manera necesaria, en mejorar la educación del oído musical como base transversal de los estudios musicales, y por ser el sentido a través del cuál tiene lugar la audición y sin el cuál no tendrían sentido la música.

Esta formación auditiva no puede quedar relegada a una práctica del dictado musical en la asignatura de Lenguaje Musical. Aún siendo una herramienta metodológica válida, aunque limitada, es evidente que no puede abarcar las necesidades del entrenamiento auditivo para dotar al alumnado de una formación integral musical.

El uso de los instrumentos en la educación auditiva puede resultar muy beneficioso por constituir un nexo evidente entre la teoría musical y la práctica, dotando de una retroalimentación inmediata de los ejercicios auditivos realizados y de una consecución de los objetivos de la formación auditiva a través de la práctica instrumental.

Ante la dificultad de introducir los instrumentos dentro de la asignatura de Lenguaje Musical para utilizarlos en el entrenamiento auditivo, esta práctica debe trasladarse a las asignaturas instrumentales. En la asignatura de Piano Complementario, establecida dentro del currículo de enseñanzas profesionales de música, encontramos un medio propicio para conseguir los objetivos básicos de la formación del oído musical que hemos ido desgranando.

A través de este artículo, hemos propuesto la realización de actividades adicionales, además del dictado y la lectura a primera vista, como una forma más creativa y práctica de explorar los elementos de la música, a través de la improvisación, la realización armónica y la interpretación de oído, más allá de la mera práctica pianística como iniciación al estudio del piano.

Siendo conscientes de la importancia que tiene la formación del oído musical para un músico, como docentes, debemos considerar el potencial de acción que tenemos en las diferentes asignaturas del currículo y, en concreto, en la asignatura de Piano Complementario. No pretendemos en ningún caso sentar cátedra, pero sí ofrecer una reflexión acerca de las

estrategias que se pueden seguir para ofrecer una mejor formación auditiva en las enseñanzas musicales.

## REFERENCIAS

- Andrianopoulou, M. (2019). *Aural education: Reconceptualising ear training in higher music learning*. Routledge.
- Benjamin, T. E., Horvit, M., & Nelson, R. S. (2012). *Music for sight singing*. Cengage Learning.
- Benward, B., & Kolosick, J. T. (2009). *Ear training*. McGraw-Hill Higher Education.
- Berkowitz, S., Fontrier, G., & Kraft, L. (2011). A new approach to sight singing. USA: W. W.
- Callahan, M. R. (2015). Teaching and learning undergraduate music theory at the keyboard: Challenges, solutions, and impacts. *Music Theory Online*, 21(3).
- Carr, M. A., Benward, B., Greer, T. A., McKee, E., & Torbert, P. (2007). *Sight singing complete*. McGraw-Hill.
- Cuskelly, J. (2009). Music education, rigour and higher order thinking: Unique contributions from the Kodaly approach. *Australian Kodaly Journal*, (2009), 25-29.
- de Arenosa Díaz, E. L. (2008). Retos: Oído versus vista. La audición como vía de comprensión y conceptualización de la música. *MÚSICA. ARTE. DIÁLOGO. CIVILIZACIÓN.*, 391.
- Edlund, L. (1974). *Modus vetus: sight singing and ear-training in major/minor tonality*. Nordiska musikförlaget.
- Goibe Ferrer, L. (2017). *Origen, fundamentación y sistematización de la educación auditiva en España: Caracterización del dictado musical como estrategia complementaria al solfeo* (Doctoral dissertation, Universitat Politècnica de València).
- Herbst, A. C. (1993). *Didactical perspectives of aural training* (Doctoral dissertation, Stellenbosch: Stellenbosch University).
- Ilomäki, L. (2013). Broadening the notion of aural skills through peer learning, instruments and student-framed assignments. A course with music performance students.
- Inman, S. M. (2021). The Sing-and-Play. *The Routledge Companion to Aural Skills Pedagogy*, 99-112.
- Jersild, J. (1966). *Ear training: Basic instruction in melody and rhythm reading*. W. Hansen.
- Karpinski, G. S. (2000). *Aural skills acquisition: The development of listening, reading, and performing skills in college-level musicians*. Oxford University Press on Demand.
- Klonoski, E. (2006). Improving dictation as an aural-skills instructional tool. *Music Educators Journal*, 93(1), 54-59.
- Kühn, C., & Haces, L. R. (1988). *La formación musical del oído*. Labor.
- Laucirica, A. (2000). Mesa redonda: "La investigación como proyecto de futuro" Diagnóstico y desarrollo auditivo. De la psicología de la música a la educación musical". *Revista electrónica de LEEME*, (5).
- Mackamul, R. (1981). Sensibilización al fenómeno sonoro. Informe del curso impartido en la cátedra extraordinaria Manuel M. Ponce.
- Mariner, J., & Schubert, P. (2021). The Keyboard, a Constant Companion. In *The Routledge Companion to Aural Skills Pedagogy* (pp. 129-143). Routledge.
- Martínez Villar, Sofia (2019) La teva oïda ets tu i les teves circumstàncies. *Revista Musical Catalana* (nº 369), 44-46. <https://www.iquiosc.cat/revista-musical-catalana/numero/369>
- Molina, E. (2007). *Piano complementario, 3*. Enclave Creativa.
- Mozart, W. A., Plath, W., Rehm, W., Bey, H., & Brandenburg, D. (1955). *Neue Ausgabe sämtlicher Werke*. Kassel: Bärenreiter.
- Parkin, S. (2021). Aural Training Within an Integrated Approach to Musicianship Training. In *The Routledge Companion to Aural Skills Pedagogy* (pp. 26-32). Routledge.
- Pratt, G., Henson, M., & Cargill, S. (1998). *Aural awareness: Principles and practice*. Oxford University Press on Demand.

- Rogers, M. R. (2004). *Teaching approaches in music theory: An overview of pedagogical philosophies*.
- Rogers, N., & Ottman, R. W. (2019). *Music for sight singing*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Romero, G. (2011). *Formar el oído: metodología y ejercicios*. Dinsic.
- Sanguinetti, G. (2012). *The art of partimento: history, theory, and practice*. OUP USA.
- Snyder, B., & Snyder, R. (2000). *Music and memory: An introduction*. MIT press.

### **Leyes y documentos legales**

- 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. [2007/11706]
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Orden de 28 de agosto de 1992 por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de Música y se regula el acceso a dichos grados.
- Real Decreto 428/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y de Danza.

**EL USO DE LA FLAUTA EN LA CATEDRAL DE  
GRANADA EN EL SIGLO XVIII: *LAUDA, JERUSALEM,  
DOMINUM*, DE RAMÓN GARAY**

***THE USE OF THE FLUTE IN THE CATHEDRAL OF GRANADA  
IN THE 18TH CENTURY: LAUDA, JERUSALEM, DOMINUM,  
BY RAMÓN GARAY***

Elena Tatiana Franco Vidal

**RESUMEN**

El objetivo de este trabajo es poner de relieve el papel que se le otorgó a la flauta en la música religiosa dieciochesca en una de las grandes instituciones eclesiásticas andaluzas, la catedral de Granada. Para ello se ha elegido la obra *Lauda, Jerusalem, Dominum* de Ramón Garay, un salmo a cinco voces con acompañamiento instrumental de dos violines, una flauta obligada y bajo. De esta obra, compuesta por quien fue maestro de capilla de la catedral de Jaén, se conserva un manuscrito en los archivos de la institución granadina. Aunque se desconoce su fecha de composición, el tipo de escritura para flauta permite datarla en los últimos años del siglo XVIII. En todo caso, el análisis de la pieza y de la utilización que Ramón Garay hace del instrumento, muestra el interés creciente que este suscitaba en los compositores de música religiosa de la época, y aporta una valiosa información sobre el tipo de flauta que podía estar usándose en el sur de España en el último cuarto del siglo XVIII.

**Palabras clave:** Ramón Garay, flauta, siglo XVIII, catedral de Granada, catedral de Jaén.

**ABSTRACT**

The aim of this work is to highlight the role given to the flute in eighteenth-century religious music in one of the great Andalusian ecclesiastical institutions, the Cathedral of Granada. To this purpose, I have chosen *Lauda, Jerusalem, Dominum* by Ramón Garay. The work is a psalm for five voices with instrumental accompaniment of two violins, an obbligato flute and bass. A manuscript of this work, composed by the former chapel master of the Cathedral of Jaén, is preserved in the archives of the Granada institution. Although its date of composition is unknown, the type of writing for flute allows us to date it around the last years of the 18th century. In any case, the analysis of the piece and Ramón Garay's use of the instrument show the growing interest that it aroused in the composers of religious music of the time, and provides valuable information about the type of flute that could have been in use in southern Spain in the last quarter of the 18th century.

**Keywords:** Ramón Garay, flute, 18th century, Cathedral of Granada, Cathedral of Jaén.

## INTRODUCCIÓN

Durante el siglo XVIII la Iglesia fue uno de los más importantes focos de producción musical, hasta el punto que no hubo catedral, abadía, monasterio, colegiata o parroquia que no hiciera uso de ella dentro de su liturgia. Las instituciones religiosas económicamente más potentes llegaron a mantener capillas de música bastante numerosas, con el objeto de producir e interpretar obras en todas las actividades litúrgicas de peso<sup>1</sup>. El maestro de capilla, un puesto al que se accedía normalmente mediante una dura oposición, era el encargado de componer la música para la liturgia, pero también de dirigir a los músicos y ocuparse de la formación de los seises<sup>2</sup>. Por ende, las capillas de música se convirtieron en importantes instituciones docentes<sup>3</sup> (Jiménez Cavallé, 2009). La de la catedral de Jaén fue una de las que más peso tuvo en el sur de la península. En el siglo XVIII contaba con un mínimo de dos tiples, tres o cuatro contraltos y también tres o cuatro tenores, además de violines, un violón, dos o tres bajones, un arpa, y varios instrumentos de viento; en un principio el clarín, la corneta, la chirimía tiple y los sacabuches, y a medida que transcurrió el siglo, los oboes, las trompas, el contrabajo y las flautas. A estos músicos hay que añadir dos organistas y el sochantre (Martín Moreno, 2007, p.201-202).

La composición de música por parte del maestro estaba destinada a la liturgia y era por lo tanto de carácter religioso, sobre todo vocal, con o sin acompañamiento instrumental. Eso no impedía que los compositores se dedicaran, en su tiempo libre, a escribir música instrumental: sonatas, oberturas, sinfonías, e incluso música para el teatro<sup>4</sup>. Por otra parte, la función de los instrumentos dentro de la música litúrgica fue cambiando con el tiempo; si al principio se habían limitado a doblar a los cantantes añadiendo algún adorno, con el discurrir de los años adquirieron autonomía propia y un estilo independiente, no siempre bien aceptado.

Como muchas otras en la península, la capilla de música giennense sufrió una evolución a lo largo de la centuria, debido tanto a los cambios estilísticos musicales que llegaban de influjos extranjeros, como a los vaivenes económicos consecuencia de un convulso siglo XVIII. El número de cantantes e instrumentistas que una institución eclesiástica era capaz de mantener condicionaba las posibilidades del maestro de capilla a la hora de componer. En época del aquí estudiado Ramón Garay, cuyo magisterio se extiende desde 1787 hasta 1823, la capilla de música contaba con dos tiples (alguno castrado) reforzados por los seises, tres o cuatro contraltos y el mismo número de tenores, además de uno o varios bajos, con frecuencia el mismo sochantre. Los ministriles eran normalmente tres violines, dos bajones, un violón, dos arpas, el oboe o las trompas, y desde 1782 la flauta travesera. Por ejemplo, con motivo del viaje de Carlos IV a las poblaciones de Andújar y La Carolina, la capilla de música salió de la catedral. En las actas capitulares se mencionan cuatro violines, dos trompas, dos oboes, dos flautas, un contrabajo y un violón, casi la totalidad de los músicos de la capilla, un total de catorce contando al maestro de capilla. Los ministriles encargados de tocar las flautas eran José Jiménez Camacho y Alejandro Ruiz. Estos mismos músicos tocaban el oboe, algo habitual en la época, pues ambos instrumentos eran intercambiables en muchas ocasiones (Jiménez Cavallé, 2009, pp.111-112).

---

1 Las capillas de música incluían todo el conjunto de músicos, cantores e instrumentistas, incluso al maestro de capilla y al sochantre.

2 Los seises, llamados así por estar en número de seis, eran los niños cantores o niños del coro, y formaban parte del grupo de cantores junto a los adultos profesionales. Recuérdese que la Iglesia Católica prohibía la participación de las mujeres en la liturgia, por lo que los seises cumplían con la función de cantar las voces agudas.

3 Las capillas de música se convirtieron en verdaderos conservatorios de música. El maestro de capilla enseñaba canto llano, órgano y contrapunto a los jóvenes infantes a razón de dos lecciones diarias, además de ocuparse de la formación musical de los demás ministros de la iglesia. Pero otros músicos de la capilla, cantores, ministriles y el organista, también contribuían a la formación de los seises, por lo que esta llegaba a ser muy completa.

4 Como se mencionará posteriormente, este fue el caso del aquí estudiado Ramón Garay, quien compuso una ópera y diez sinfonías en un momento en que la capilla de música estaba formada por catorce músicos.

La introducción de la flauta en la capilla de música de la catedral de Granada debió tener lugar bastantes años antes. El vaciado de los archivos me ha permitido comprobar que las primeras piezas fechadas conservadas en dicha institución que incluyen la flauta en su instrumentación se compusieron en 1758. Se trata de tres obras escritas por Manuel Osete<sup>5</sup>: *Parce mihi, Domine*, a ocho voces, dos violines, dos flautas, dos trompas y acompañamiento<sup>6</sup>, *Taedet animam meam vitae meae*, un solo de tiple con dos violines, dos flautas y acompañamiento<sup>7</sup>, y *Manus tuae fecerunt me*, con la misma instrumentación que la anterior más dos clarines<sup>8</sup>. En las tres se utilizan dos flautas. Por otra parte, la primera obra fechada encontrada en los archivos de la Capilla Real granadina que hace uso de la flauta es un villancico de Antonio Caballero, *Humana descendencia*, un "Aria a dúo, con violines y flautas, al Nacimiento de Nuestro Señor Jesucristo"<sup>9</sup> compuesto en 1757. Si tenemos en cuenta que las primeras obras datadas con flautas encontradas en los archivos de la catedral, es decir, las tres obras ya mencionadas de Manuel Osete, fueron compuestas poco después, es muy probable que en estos años una de las dos instituciones contratara a dos ministriles de viento diestros en el instrumento. Las actas capitulares de la Capilla Real editadas por López-Calo no mencionan en ningún momento este hecho (López-Calo, 2005), y las actas capitulares de la catedral todavía no se han editado, por lo que no es posible verificar esta información.

Un análisis de las partituras conservadas en ambos archivos, la catedral y la Capilla Real de Granada, nos permite observar el interés creciente por parte de los maestros de capilla en utilizar los instrumentos de viento, en este caso la flauta, de manera cada vez más solística e independiente. El salmo *Lauda, Jerusalem, Dominum* de Ramón Garay conservado en la catedral de Granada, es uno de los ejemplos más claros del uso idiomático del instrumento en el repertorio religioso dieciochesco andaluz. Se desconoce cómo y cuándo llegó este salmo desde Jaén, pero era frecuente en la época que los maestros de capilla enviaran algunas de sus obras a instituciones cercanas. También en ocasiones los cabildos de las catedrales adquirían obras de compositores de renombre. En todo caso, y puesto que la obra solo se conserva en los archivos granadinos, es casi seguro que se interpretó en la catedral de Granada. El objetivo del presente trabajo es, por lo tanto, analizar el uso de la escritura instrumental, principalmente la flauta, en el salmo *Lauda, Jerusalem, Dominum* de Ramón Garay, como ejemplo de la importancia creciente que estaban empezando a adquirir algunos instrumentos de viento dentro de la música eclesiástica de la segunda mitad del siglo XVIII en las catedrales andaluzas.

## BREVE RESEÑA BIOGRÁFICA DE RAMÓN GARAY

Ramón Fernando Garay Álvarez (Avilés, 27-I-1761, Jaén 8-I-1823) nació en Avilés. Fue hijo de Ramón Garay, organista de la Real Colegiata de Nuestra Señora de Covadonga y de quien se desconoce actividad compositiva. Ramón Garay hijo fue admitido como salmista<sup>10</sup> en la catedral de Oviedo a la edad de dieciocho años (Capdepón Verdú, 2011, p.5). A partir de 1783 fue alumno de composición de Juan Andrés Lombide Mezquía (1745-1811), organista de la catedral de Oviedo desde 1778, pero también compositor. Un dato a tener en cuenta es que Juan

---

5 Manuel Osete Gasca y Viamonte fue maestro de capilla de la catedral de Granada desde 1757 hasta su fallecimiento el 23 de abril de 1775. Natural del Tierzo, en Guadalajara, se desconoce su fecha exacta de nacimiento, que debió ser a principios de 1715. En 1745 fue nombrado maestro de capilla de la catedral de León, y en 1755 de la catedral de Zamora. En 1757 obtiene por oposición y por unanimidad el magisterio de la catedral de Granada. Manuel Osete fue un compositor enormemente prolífico. La mayor parte de su obra la escribió en latín, aunque también se dedicó a la composición de villancicos en castellano (López-Calo, 1992).

6 AMCG [Archivo de Música de la Catedral de Granada]. Sig. 5354/534

7 AMCG [Archivo de Música de la Catedral de Granada]. Sig. 5356/535

8 AMCG [Archivo de Música de la Catedral de Granada]. Sig. 5355/536

9 AMCRG [Archivo de Música de la Capilla Real de Granada]. Sig. 6727/571.

10 Los salmistas eran los cantantes que tenían por oficio cantar los salmos y las horas canónicas en las catedrales y colegiatas.

Andrés Lombide accedería posteriormente al puesto de organista en el Monasterio de la Encarnación de Madrid, donde Ramón Garay volvería a encontrarlo. Las actas capitulares de la catedral de Oviedo recogen: “Mandóse decir al organista que dé lecciones de órgano al salmista Ramón Garay, respecto está ya medianamente impuesto en este instrumento y le permita tocar en el segundo órgano, para que se vaya adiestrando (*sic.*)” (como se citó en Capdepón Verdú, 2011, p.5). También recibió clases de composición del maestro de capilla de la catedral de Oviedo, Joaquín Lázaro (Jiménez Cavallé, 1987, p.16).

Ramón Garay dejó Oviedo en 1785 para ampliar sus estudios de órgano en la capital de España. El cabildo ovetense no debió estar de acuerdo con la decisión de dejar su puesto de salmista en la catedral, pues le fue negada la ayuda económica que solicitó para el viaje: “Leyóse un memorial del salmista Ramón Garay, que se despide para ir a la corte a habilitarse en el manejo del órgano; y remata pidiendo alguna ayuda de costa, a que no hubo lugar” (como se citó en Capdepón Verdú, 2011, p.6). En Madrid estudió con el organista y maestro de la Capilla Real José Lidón, y es probable que ingresara en el Monasterio de la Encarnación, en donde ejercía como primer organista desde 1786 su ya mencionado antiguo maestro Juan Andrés Lombide Mezquía (Arias del Valle, 1982, p.66). En sus años de estudiante se ganó la vida dando clase a los niños seminaristas en el convento de los Jerónimos del Retiro. Fue durante su estancia en Madrid que entró en contacto con el sinfonismo clásico centroeuropeo, que influiría su estilo compositivo de manera decisiva<sup>11</sup> (Capdepón Verdú, 2018, p.167).

En junio de 1784 falleció Francisco Soler, maestro de capilla de la catedral de Jaén. Un año después, el cabildo giennense convocó un concurso oposición para cubrir la vacante. A dicha oposición se presentó Ramón Garay, que contaba con veinticuatro años de edad, además de los maestros de numerosas iglesias y catedrales españolas: la Almudena de Madrid, la catedral de Lugo, la colegiata de Úbeda, la catedral de Oviedo, la iglesia de San Cayetano de Madrid y las catedrales de Huesca y de Baeza. Fueron los jueces los compositores Francisco Javier García Fajer “El Españolito” y Antonio Rodríguez de Hita. Le otorgaron la plaza a Ramón Ferreñac, alumno de “El Españolito”, quien nunca llegó a ocuparla, pues renunció al puesto al ser nombrado entretanto organista de la catedral de Zaragoza (Capdepón Verdú, 2011, p.7).

La segunda vez que la catedral de Jaén emitió edictos para proveer la plaza, nombró como único juez a Jaime Balius, maestro de capilla de la catedral de Córdoba. En esta ocasión se presentaron dos opositores, Ramón Garay y Francisco de Paula González, maestro de la colegiata de Úbeda. Los opositores habían de realizar dos ejercicios: la composición de un villancico en veinticuatro horas y varios salmos. El día fijado para la oposición fue el 30 de octubre de 1786. Unos días después, Francisco de Paula González renunció a continuar con el proceso por considerar demasiado dura la segunda prueba, al no haber sido capaz de componer los salmos en el plazo determinado. Quedó Ramón Garay como único candidato. El juicio de Jaime Balius unos días después sobre el joven compositor asturiano fue negativo, y empezó entonces una polémica sobre la adjudicación de la plaza. Ramón Garay mostró su descontento por el juicio del maestro de capilla y solicitó que sus ejercicios fueran examinados por otros compositores. Incluso se ofreció a repetir de nuevo el examen<sup>12</sup>. A pesar del juicio desfavorable

11 Las sinfonías de Haydn, y en menor medida las de Mozart, eran frecuentemente interpretadas en la corte madrileña y en los salones privados de las grandes familias nobiliarias. José Lidón, el maestro de Garay en Madrid, era el responsable de la orquesta de la condesa-duquesa de Benavente, que interpretaba frecuentemente las sinfonías de Haydn.

12 El acta capitular del 10 de noviembre de 1786 señala:

Asimismo se vio un memorial de don Ramón Garay, opositor a dicha ración, en que da a entender no se conforma con el juicio y censura del citado don Jaime Balius y le recusa en calidad de único juez, pidiendo que sus obras presentadas y hechas en este concurso se remitan a dos o más maestros de capilla de la satisfacción del Cabildo en Toledo, Sevilla, Madrid u otra parte y aún se ofrece a sufrir nuevo examen y pruebas, a presencia y vista de los tres maestros de la superior nota y de lo contrario, propuesta usar de su derecho y recursos que le convenga; y conferido y tratado por dichos señores, teniendo en

del único juez en dicha oposición, se le otorgó la plaza a Garay gracias a los informes a su favor realizados por Antonio Ugena, maestro de la Real Capilla de Madrid, Francisco Juncá y Carol, maestro de Toledo, y Antonio Ripa, maestro de Sevilla (Jiménez Cavallé, 2002). Ramón Garay fue nombrado maestro de capilla de la catedral de Jaén en noviembre de 1787, sustituyendo al contralto Pedro Contreras, quien había estado ejerciendo esta función de manera provisional. A partir de dicho nombramiento, el compositor avilesino inició una intensa actividad artística que no cesaría hasta su muerte, cultivando una variedad de géneros poco habitual para un compositor de sus características y adquiriendo una fama cuya impronta perduraría hasta bien entrado el siglo XIX.

Paulino Capdepón (2018) divide el magisterio de Ramón Garay en tres periodos: el primero de 1787 a 1800, el segundo de 1801 a 1816, y el tercero de 1816 a 1823. Durante el primer periodo, cuyo inicio coincide con la inauguración del nuevo órgano, el recién nombrado maestro tuvo que hacer frente a la polémica surgida en la Iglesia sobre la introducción de los villancicos en el culto, que derivaría en la sustitución progresiva de los mismos, y que en el caso de Jaén, supuso que la catedral decretara la prohibición de interpretar villancicos en 1788. En 1792, Garay fue nombrado rector del colegio de seises. Entre sus obligaciones estaba la de informar periódicamente sobre la evolución de los jóvenes cantores y, además, la de elaborar informes sobre los nuevos aspirantes a integrar la capilla musical. Uno de los temas recurrentes a lo largo de su carrera fue la recriminación que le hizo periódicamente el cabildo sobre cuestiones musicales; en 1796 se le reprochó que sus composiciones eran muy pesadas y que alargaban de manera excesiva la ceremonia de los maitines de Navidad, sobrepasando en una hora el tiempo establecido<sup>13</sup>. Dos años más tarde se le volvió a llamar la atención sobre este asunto, solicitándole además que en vez de villancicos, se cantaran responsorios, como en la mayoría de iglesias catedralicias españolas a finales del siglo XVIII.

El segundo periodo de Garay en Jaén (1801-1816) sigue marcado por las diferencias entre el cabildo giennense y el maestro de capilla sobre las cuestiones musicales:

En este día expresó el señor Deán que en el sábado antecedente había prevenido al Maestro de capilla que abreviase o cortase parte de la música de las completas, y renovase su composición, de modo que no cantase el coro y retrajese de él a los asistentes, y que en vez de hacerlo así le respondió que nada se podía cortar a no dejarlo todo, de que resultó que no hubo música. Con este motivo se habló también de la composición del miserere y responsorios de Navidad; y se acordó que el señor Deán prevenga de nuevo al dicho Maestro que se modere en la citada música de las completas y para otro año componga otras en que se logre la atención sin fastidio de los oyentes, y se reformen los versos más pesados del miserere y responsorios de Navidad de modo que la misa pueda empezar a poco después de las doce de la noche lo que procurará observar en las composiciones de las demás festividades; y el señor canónigo don Juan Sereno, que es aficionado, podrá reconocer el inventario de las obras que dejó el señor racionero Maestro de

---

consideración que el señor penitenciario, que tiene la voz de Su Ilustrísima como gobernador de este obispado y el señor canónigo lectoral, han faltado a este Cabildo, por estar legítimamente ocupados en los ejercicios y actos de las oposiciones a los prioratos vacantes; y siendo el ánimo del Cabildo que todos los señores concurren, acordaron suspender el llamamiento y se les preguntará a dichos señores cuándo podrán asistir cómodamente y en vista de su respuesta se dará llamamiento para oír la censura del Maestro de Capilla de la Santa Iglesia de Córdoba, único juez para el concurso a dicha ración de Maestro de Capilla vacante, y el memorial de don Ramón Garay con la censura de dicho juez se pondrán con los autos del concurso (como se citó en Capdepón Verdú, 2011, p.8).

13 Se solicita:

[...] el señor racionero Maestro de capilla disponga sus composiciones de música y la ejecución de ella de modo que no cause molestia, ni desmaye la devoción de los que la oyeren procurando en los maitines de Navidad ir de concierto con el sochantre que gobierna el coro para que nunca se acaben antes de las doce y cuarto, ni excedan notablemente de las doce y media, entendiéndose que el oficio principal en todas las funciones le lleva el coro en cuanto se canta el facistol, y que nada se puede rebajar de éste y de la pausa y solemnidad con que se han de cantar los salmos, antífonas, versos y lecciones (como se citó en Capdepón Verdú, 2011, p.15).

capilla don Francisco Soler y ver si existen en el archivo (*sic.*) (como se citó en Capdepón Verdú, 2011, p.17).

En este periodo se inició la decadencia que sufriría la capilla de música ya entrado el siglo XIX, como se refleja en varias actas capitulares, por ejemplo la fechada el 18 de febrero de 1803. En ellas denuncia Garay “la falta tan grande que hay de instrumentos de aire, que tan indispensables son para ejecutar las obras de más lucimiento en los días más solemnes, y también para los ofertorios, claustraciones, facistol y cantollano (*sic.*)” (como se citó en Capdepón Verdú, 2018, p.174). Un año más tarde Garay siguió quejándose de la deplorable situación de la capilla de música, instando al cabildo a que contratara un contralto, un bajete o tenor, un violinista y un instrumentista que tocara la flauta y el oboe, pues de los sesenta y un rponsorios que había compuesto hasta la fecha, solo podía interpretarse uno. Un año después se contratarían los músicos solicitados, y como instrumentista de viento, el bajonista de la Real Capilla de Granada, Francisco Navarro (Capdepón Verdú, 2018, p.174).

Las críticas del cabildo a Garay sobre cuestiones musicales volvieron a repetirse a finales de 1808 solicitando:

[...] no se lleve con tanta precipitación el coro como se nota en algunos días y que se contengan los defectos de canto llano que se advierten en algunos de los que lo rigen y que los sochantres y salmistas se arreglen al rito del día haciendo la debida distinción entre los de primera clase, segunda y doble, y también la de semidoble (como se citó en Capdepón Verdú, 2018, p.176).

A partir de 1813 diversas actas capitulares ponen en evidencia la decadencia de la capilla musical giennense, ordenando al maestro de capilla que se valga con los pocos músicos de que disponía para la preparación de las lamentaciones y el miserere de Semana Santa. En 1815 el compositor asturiano insiste en la necesidad de contratar tres violinistas y un flautista-clarinetista.

Es en este periodo de su vida que Ramón Garay fue invitado a Madrid para dirigir la Orquesta Real en la corte madrileña de Fernando VII. Aprovechó el compositor avilesino esta oportunidad para enseñarle al monarca una obra que le había dedicado, la primera versión del *Oratorio al Santísimo*. Fernando VII ordenó copiar la obra con caligrafía lujosa a varios colores, privilegio reservado a las obras de gran importancia. Actualmente se conserva en el Archivo General del Palacio Real de Madrid. En esta copia del *Oratorio* Garay amplió la dotación instrumental respecto a la versión original, principalmente las maderas, al poder adecuarse a la plantilla instrumental de la orquesta de la Real Capilla de Palacio, más numerosa que la reducida plantilla que tenía a su disposición en la catedral de Jaén. La dotación vocal es similar en ambas fuentes<sup>14</sup>.

El tercer periodo compositivo de Garay (1816-1823) estuvo marcado por la fuerte decadencia de la capilla musical giennense iniciada hacía años, pero agravada por la Guerra de la Independencia, y que el maestro no dejó de denunciar una y otra vez<sup>15</sup>. Esta decadencia se reflejaba en la falta de músicos para cubrir los servicios esenciales y en el deplorable estado del órgano de la catedral, y se vio empeorada por la fuerte bajada de sueldos de todos los músicos

14 La obra conservada en el Archivo General del Palacio Real de Madrid lleva como título: *Oratorio al Santísimo a cuatro voces que las cantan Cristo, el tenor. Pecador, el alto. Ángel, el tiple. Luzbel, el bajo. Con violines, violas, clarinetes, flautas, fagot, trompas y acompañamiento. Compuesto por D. Ramón Garay, Prebendado y Maestro de Capilla de la Santa Iglesia Catedral de Jaén, quien lo dedica a Nuestro Augusto soberano el señor D. Fernando VII* (Peris Lacasa, 1993, p.284).

15 Por ejemplo, el 14 de julio de 1818 aparece un informe del maestro de capilla en donde denuncia la escasez de músicos. Por entonces la capilla de música estaba compuesta por nueve cantantes, incluido el sochantre y trece instrumentistas: violines, viola, cello, contrabajo, bajón, clarinete, flauta, trompa y oboe, además de los dos organistas. Como era habitual algunos de los músicos llegaban a tocar hasta tres instrumentos, como es el caso de Damián Nuevo, que dominaba el clarinete, la flauta y el bajón (Jiménez Cavallé, 2009, p.113).

y cantores en los años 1820 y 1821 (Capdepón Verdú, 2018, p.178). En 1822 el conjunto de la capilla de música desapareció, conservando el cabildo solamente a dos bajonistas y a los dos organistas, quienes se encargaron, junto a los ministros (el sochantre y los salmistas), del canto llano, es decir, de la poca música que podían interpretar.

A partir de 1821 el estado de salud de Ramón Garay, que ya había empezado a deteriorarse unos años antes, empeoró. En 1822 solicitó una licencia de cuatro meses para poder recuperarse. No fue así, pues fallecería un año más tarde en Jaén, a las tres de la madrugada del 8 de enero de 1823. Había ejercido durante 36 años su magisterio de manera ininterrumpida en la capilla musical catedralicia de dicha ciudad. Las actas capitulares de ese día hacen constar su defunción:

En este día el señor Arcediano de Jaén, presidente de este Cabildo dio cuenta de que a las tres de la madrugada de este día había fallecido el señor racionero Maestro de capilla, don Ramón Garay, e inmediatamente puestos dichos señores en pie según costumbre, dijeron un responso por su alma. Enseguida se manifestó que el señor Arcediano de Baeza, que es uno de los albaceas de dicho difunto, había encargado se hiciese presente que el testimonio de la disposición testamentaria no se había podido sacar todavía por la premura del tiempo, pero que habiendo dejado dispuesto se le enterrase por el Cabildo como a los demás señores prebendados y dando treguas el cadáver a diferirlo para otro día había determinado se verificase en la tarde de hoy después de completas si el Cabildo lo tenía a bien, y oído por dichos señores acordaron se ejecute así y que el señor presidente hablando con los Maestros de ceremonias vea en que día deberá celebrarse la Misa (*sic.*) (como se citó en Capdepón Verdú, 2018, p.181).

La producción musical de Ramón Garay destaca por la gran diversidad de géneros musicales, algo poco habitual en la época para un compositor maestro de capilla. Además de la música religiosa que compuso para cumplir con sus deberes en la catedral, escribió música para órgano, ópera y música sinfónica, destacando sus diez sinfonías. En su música religiosa, conservada en su mayoría en la catedral de Jaén, se observa una preferencia por las obras en latín (misas, lamentaciones, responsorios, salmos, himnos, etc.) sobre las escritas en castellano (villancicos, pastorelas, tonadillas, etc.). Hay que destacar en su producción religiosa el único *Oratorio al Santísimo* en castellano que compuso, ya mencionado, y del cual se desconoce exactamente la fecha de composición. Su obra religiosa está muy influenciada por la de su maestro Joaquín Lázaro, mezclada con pinceladas del clasicismo sinfónico del que se impregnó en Madrid. También puede observarse la influencia del *belcanto* italiano en sus misas, lamentaciones y algunas arias (Jiménez Cavallé, 2002, p.377).

Dentro de la música vocal profana no puede dejar de citarse su única ópera *Compendio sucinto de la revolución española*. Escrita en dos actos, muestra el amalgama de estilos del compositor. Aunque puede considerarse más una cantata escénica que una ópera, dado su carácter narrativo, en ella Ramón Garay hace alarde de su dominio del género con la inclusión de una obertura, arias y recitativos a solo, así como el uso de coplas a varias voces (Jiménez Cavallé, 2011).

En su obra sinfónica se siente la influencia del sinfonismo de Haydn, incluso en la instrumentación: al cuarteto de cuerda le acompañan dos oboes (a veces dos flautas), un fagot, dos trompas y el acompañamiento, incluyendo éste contrabajo y continuo. Por otra parte conserva la estructura en cuatro movimientos de la sinfonía clásica vienesa con la utilización de la forma sonata en el primer y último movimientos, la estructura bipartita del tiempo lento y la forma del minueto-trío tan característica de este estilo. De las diez sinfonías que compuso, la primera fue escrita en 1790 y las cinco siguientes un año más tarde. Recuérdese que en esta época la plantilla de música de la capilla giennense estaba compuesta por catorce músicos incluido el maestro de capilla. Como cada músico podía tocar varios instrumentos Garay podía contar para sus sinfonías con cuatro violines, viola, violoncello, contrabajo, dos oboes o flautas,

bajón o fagot, dos trompas y clave<sup>16</sup>. No volvió a componer en este género hasta 1797, año en que escribió la *Séptima Sinfonía*. Las tres últimas fueron compuestas en 1817. La existencia del continuo es imprescindible en las sinfonías de Garay, sin el cual la armonía parece pobre e incompleta. Es frecuente que en la orquestación el primer tema sea presentado por la cuerda, a veces con apoyo de la madera, y el segundo tema de manera relevante por la madera (Jiménez Cavallé, 1996, p.2).

Capdepón Verdú (2011) señala en uno de sus estudios sobre el maestro avilesino:

La técnica compositiva revela un extraordinario talento y dominio de la escritura vocal, tanto la concebida para solistas como la coral (entradas y contestaciones en fugato, partes corales que se intercalan o dialogan, pasajes en tutti, etc.), dando lugar a melodías amplias, elaboradas y bien desarrolladas, cuidando en todo momento la expresividad y la perfecta correspondencia entre texto y música. Principios todos ellos que pueden aplicarse asimismo a la escritura instrumental, que en las obras coral-instrumentales no se limita al mero acompañamiento de las voces sino que en diferentes momentos protagoniza el discurso musical, fruto de su propia y dilatada experiencia como sinfonista; no sólo llama la atención la importancia que concede a diferentes familias instrumentales (los aerófonos de madera dotan a sus obras de un característico timbre) sino que las voces intermedias como las violas adquieren carta de naturaleza (p.26).

La mayor parte de la obra musical de Ramón Garay se encuentra, como ya se ha dicho, en el archivo de música de la catedral de Jaén. Otras fuentes primarias pueden encontrarse en los archivos de música de las catedrales de Oviedo, Granada, Zamora, el Monasterio del Escorial y el Palacio Real de Madrid.

#### **ANÁLISIS DE *LAUDA, JERUSALEM, DOMINUM* DE RAMÓN GARAY**

*Lauda, Jerusalem, Dominum*<sup>17</sup> es un salmo a 5 voces ("Tenor a solo", SATB), dos violines, "flauta obligada" y acompañamiento. Se conserva en los archivos de la catedral de Granada. La autora del presente artículo ha trabajado a partir de los manuscritos microfilmados que se hallan en el Centro de Documentación Musical de Andalucía. Este salmo contiene la indicación expresa de "flauta obligada"<sup>18</sup>, pues como se observará en el análisis que se va a realizar, el papel de este instrumento es solístico en toda la obra.

---

16 Para una descripción detallada de cada músico y de los instrumentos que podían tocar véase Jiménez Cavallé, 2009, p.97-117.

17 AMCG [Archivo de Música de la Catedral de Granada]. Sig. 5370/1313.

18 La obligatoriedad del uso de la flauta está indicada en la primera página de la partichela manuscrita del flautista conservada en la catedral de Granada.

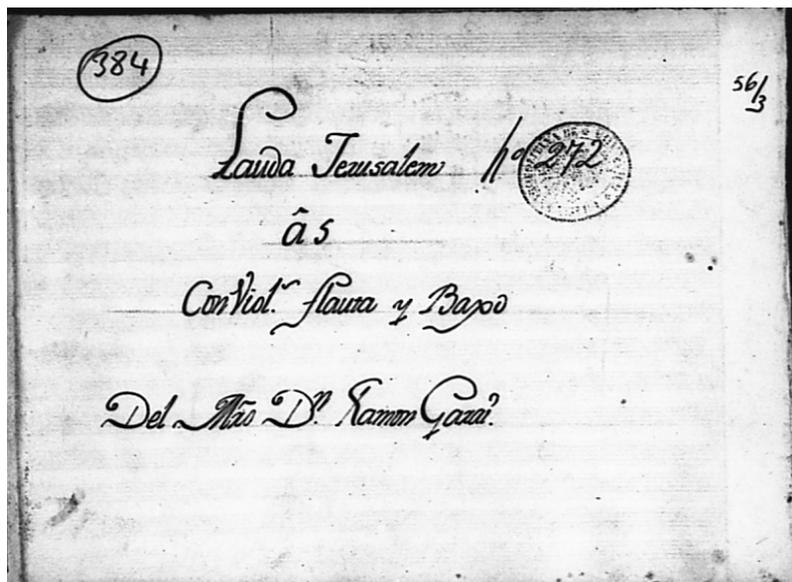


Fig. 1. Portada del salmo *Lauda, Jerusalem, Dominum* de Ramón Garay.

Como la mayor parte de las obras del XVIII de los archivos de la catedral de Granada, *Lauda, Jerusalem, Dominum* aparece sin fecha. Este salmo no se encuentra en los archivos de ninguna otra institución española, aunque Ramón Garay compuso tres *Lauda, Jerusalem, Dominum* más que se conservan en los archivos de la catedral de Jaén: uno a seis voces con acompañamiento de dos violines y “acompañamiento” de 1795, otro a siete voces con acompañamiento de dos violines, dos trompas y “acompañamiento” compuesto en 1788, y otro a cinco voces acompañadas de dos violines, órgano obligado y “acompañamiento”, fechado en 1788 (Capdepon, 2014). Se desconoce la razón por la que el *Lauda, Jerusalem, Dominum* aquí estudiado se encuentra en los archivos de la catedral granadina, quién lo hizo llegar y cuándo se interpretó. En todo caso, el análisis de la escritura de la flauta permite afirmar que la fecha de composición de este salmo se sitúa probablemente a finales del siglo XVIII o principios del XIX. La utilización constante de cromatismos y la tesitura, que se extiende desde el *re* agudo hasta el *do* grave, requiere un instrumento de factura más evolucionada que el traverso barroco, seguramente una flauta clásica con múltiples llaves y pie de *do*. Las flautas con llaves, aunque empezaron a utilizarse en los años 1770 y 1780 en Inglaterra y Alemania, no se extendieron por toda Europa hasta finales de siglo (Bate, 1979). Si el uso de la flauta con llaves no se generalizó en Francia hasta los últimos años del siglo XVIII o primeros del siglo XIX, es muy improbable que el instrumento hubiera llegado a Granada (ni a Jaén) antes de esa fecha. Seguramente los músicos granadinos no dispusieron de flautas clásicas con llaves y pie de *do* hasta los últimos años del siglo XVIII.

*Lauda, Jerusalem, Dominum* está escrito en la tonalidad de *si bemol* mayor y consta de dos movimientos: *Andante* y *Andante-Allegro*. Este salmo es el 147 de la Vulgata y de la Liturgia de las Horas, un canto de alabanza y de agradecimiento a la divinidad por la paz y prosperidad de Jerusalén:

*Lauda, Jerusalem, Dominum, lauda Deum tuum, Sion.  
Quoniam confortavit seras portarum tuarum: benedixit filiis tuis in te.  
Qui posuit fines tuos pacem: et adipe frumenti satiat te.  
Qui emittit eloquium suum terrae, velociter currit sermo eius:  
qui dat nivem sicut lanam, nebulam sicut cinerem spargit.  
Mittit crystallum suam sicut buccellas: ante faciem frigoris eius quis sustinebit,  
emittet verbum suum, et liquefaciet ea: flabit spiritus eius, et fluent aquae.  
Qui annuntiat verbum suum Jacob: iustitias et iudicia sua Israel.  
Non fecit taliter omni nationi: et iudicia sua non manifestavit eis.*

*Gloria Patri et Filio et Spiritui Sancto.*

*Sicut erat in principio, et nunc, et semper, et in saecula saeculorum. Amen*<sup>19</sup>.

### Primer movimiento: *Andante*

El primer movimiento *Andante* organiza sus ciento noventa compases en una introducción instrumental y once secciones más que corresponden a los diez versos del salmo (uno de ellos en dos secciones). Podemos constatar a lo largo de este movimiento la influencia del estilo clásico en la manera de utilizar el movimiento armónico y cadencial para estructurar las frases. Era habitual en las piezas eclesiásticas de la época iniciar las obras con introducciones exclusivamente instrumentales. La introducción instrumental de este salmo consta de dos frases de ocho y nueve compases respectivamente y se mantiene estable en la tonalidad principal de *si bemol* mayor. La escritura de la flauta es independiente de la del resto de instrumentos desde el inicio y se mantendrá así en todo el movimiento, ya sea realizando solos, o reforzando la voz del tenor solista, como se verá a continuación. Por ejemplo, la segunda frase de la introducción instrumental es un solo de flauta con el sustento armónico del bajo y los violines, en el que el instrumento solista hace alarde de cromatismos y melodías ornamentadas con retardos y apoyaturas:

The image displays a musical score for two instruments: Flauta (Flute) and Bajo continuo (Basso continuo). The score is divided into three systems, each containing two staves. The first system covers measures 9 to 12, the second system covers measures 12 to 15, and the third system covers measures 15 to 18. The flute part is written in a treble clef with a key signature of one flat (B-flat major) and a common time signature (C). It features a series of eighth and sixteenth notes, often beamed together, with various ornaments and trills. The basso continuo part is written in a bass clef with the same key signature and time signature, providing a harmonic accompaniment with simple rhythmic patterns. Dynamics markings include *p* (piano) at the beginning and *f* (forte) later in the piece.

Fig. 2. *Lauda, Jerusalem, Dominum*. Primer movimiento *Andante*. Compases 9 al 17. En este pasaje se le otorga a la flauta un papel solístico<sup>20</sup>.

El manuscrito viene sin indicaciones sobre la forma de articular este pasaje, siendo evidente la necesidad de añadir ligaduras en algunos compases. Era habitual que los pasajes cromáticos de semicorcheas se realizaran ligados, como ya menciona Devienne en su método de 1794. Aunque las semicorcheas descendentes de los compases 9 al 12 podrían admitir una articulación combinada, los seisillos de los compases 15 y 16 sería conveniente realizarlos con ligaduras. Este solo de la flauta volverá a aparecer de manera casi íntegra en un pasaje instrumental de

19 ¡Glorifica al Señor, Jerusalén, alaba a tu Dios, Sión! / El reforzó los cerrojos de tus puertas y bendijo en ti a tus hijos. / El asegura la paz en tus fronteras y te sacia con la flor del trigo. / El envía su mensaje a la tierra y rápida corre su palabra; / El reparte la nieve como lana y esparce la escarcha cual ceniza. / El arroja el hielo como migas de pan y ante su frío, se congelan las aguas. / El da una orden y se derriten, deja su aliento y vuelven a discurrir. / Reveló su palabra a Jacob, sus leyes y preceptos a Israel. / No hizo nada parecido con ningún otro pueblo, ni le dio a conocer sus mandamientos. / Gloria al Padre y al Hijo y al Espíritu Santo / Como era en un principio, ahora y siempre, por los siglos de los siglos. Amén. Traducción de Ernesto Callejo González.

20 Todas las transcripciones de la partitura a edición moderna han sido realizadas por la autora de este artículo.

siete compases que sirve de unión entre los versos *flabit spiritus eius, et fluent aquae* y *Qui annuntiat verbum suum Jacob*, entre los compases 139 y 145.

La flauta no será utilizada en todas las secciones vocales de este *Andante*, pero cuando se hace uso de ella, conservará principalmente su carácter solístico. Gusta Garay de estructurar estas secciones en catorce compases, como es el caso de la primera, que se inicia con un solo del tenor solista que canta *Lauda, Jerusalem, Dominum*, y consiste en un juego de pregunta-respuesta entre este y el coro. Se mantiene tonalmente estable en *si bemol* mayor con pequeños guiños, principalmente dominantes secundarias, a *sol* menor y *mi bemol* mayor. Violines y bajo continuo proporcionan el sustento armónico del pasaje mientras la flauta permanece en un papel secundario o de relleno. La segunda sección vocal, también de catorce compases, corresponde al verso *Quoniam confortavit seras portarum tuarum: benedixit filiis tuis in te*. De nuevo se restablece el carácter solístico de la flauta, acompañando y reforzando la voz del tenor, pero no se limita a doblarla, sino que la embellece y adorna. La sección finaliza con una modulación a *fa* mayor.

The image displays a musical score for two parts: Flauta (Flute) and Tenor. The score is written in a single system with two staves. The top staff is for the Flauta and the bottom staff is for the Tenor. The music is in a 2/4 time signature and a key signature of one flat (B-flat major). The score covers measures 36 to 45. Measure 36 is marked with a rehearsal mark (36). The flute part begins in measure 36, playing a melodic line that closely follows the tenor's vocal line but includes various ornaments and flourishes, such as grace notes and slurs. The tenor part is primarily vocal, with some instrumental-like passages. The score includes measure numbers 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, and 45. The flute part continues to double and embellish the tenor's melody throughout the section.

Fig. 3. *Lauda, Jerusalem, Dominum*. Primer movimiento *Andante*. Compases 36 al 45. La flauta dobla la voz del solista adornando y embelleciendo la melodía.

La tercera sección vocal, de nuevo de catorce compases, refleja la preocupación del compositor por utilizar la música como un medio para reforzar el sentido del texto, que en caso de este pasaje corresponde al verso *Qui posuit fines tuos pacem: et adipe frumenti satiat te*. Se va a mantener estable en la tonalidad de *fa* mayor, y sin duda esta estabilidad tonal ayuda a recrear esa sensación de paz que describe el texto. A ello contribuye también la utilización del coro al inicio de la sección (*Qui posuit fines tuos pacem*), cuya textura homofónica sobre una pedal de V grado y en valores de blancas y negras refuerza la sensación de sosiego. El papel de la flauta sigue siendo solístico, acompañando al coro con breves motivos arpegiados ascendentes y descendentes hasta el final de la primera frase que, siempre sobre la pedal, finaliza en una semicadencia a la dominante. Nótese que de nuevo el compositor no ha marcado indicaciones de articulaciones, pero resulta evidente la necesidad de realizar ligaduras cada dos notas en la voz del instrumento solista:

The image displays a musical score for five parts: Flauta (Flute), Soprano, Alto, Tenor, and Bajo (Bass). The score is divided into two systems, measures 45-49 and 49-52. The flute part features a complex, ornamented melodic line with frequent grace notes and slurs. The vocal parts (Soprano, Alto, Tenor, and Bajo) are homophonic, with lyrics written below the notes. The lyrics are: "Qui po - su - it fi - nes tu - os pa - cem tu - os pa - cem". The dynamic marking *p* (piano) is present in the vocal parts. The time signature is common time (C), and the key signature has two flats (B-flat and E-flat).

Fig. 4. *Lauda, Jerusalem, Dominum*. Primer movimiento *Andante*. Compases 45 al 51. La flauta ornamenta con motivos arpegiados la textura homofónica del coro. De nuevo se evidencia el carácter solístico del instrumento.

En la segunda parte de esta sección, que corresponde con el verso *et adipe frumenti satiat te*, puede observarse una de las características de la escritura para voz de Garay; la entrada fugada de los cantantes. En este caso es iniciada por el solista y continuada por la entrada escalonada del coro. La flauta no interviene en este momento, siendo los violines los encargados de reforzar las voces a la octava o a la doble octava.

La sección cuarta transcurre sin intervención alguna de la flauta y acompaña al verso *Qui emittit eloquium suum terrae*. Es una sección modulante de trece compases (*re* menor, *do* mayor, *la* menor y *sol* menor) que el compositor avilesino utiliza para finalizar en una semicadencia a *do* mayor, tonalidad que se mantendrá estable en la siguiente sección. Esta quinta sección, al inicio de la cual la flauta dobla al tenor, tiene de nuevo una extensión de catorce compases. El tenor solista canta el verso *velociter currit sermo eius* en un simbólico motivo de semicorcheas que ayuda a reforzar el sentido del texto. El significado del verso se intensifica con la entrada de las distintas voces del coro en fugato, acompañadas por los dos violines y el bajo continuo.

EL USO DE LA FLAUTA EN LA CATEDRAL DE GRANADA EN EL SIGLO XVIII: LAUDA,  
JERUSALEM, DOMINUM, DE RAMÓN GARAY

Fig. 5. *Lauda, Jerusalem, Dominum*. Primer movimiento *Andante*. Compases 70 al 75. La flauta dobla al tenor solista. La figuración en semicorcheas, tanto del instrumento como del solista, así como la entrada en fugato de las voces del coro, refuerzan el sentido del texto.

Esta sección finaliza con una coda instrumental protagonizada por la flauta. Violines y flautas discurren en paralelo, pero la flauta ornamenta la melodía, destacando la utilización de motivos sincopados y de apoyaturas cromáticas. Garay vuelve a dejar libertad al intérprete en la elección de las articulaciones. La lógica sostiene la conveniencia de ligar cada una de las apoyaturas cromáticas.

Fig. 6. *Lauda, Jerusalem, Dominum*. Primer movimiento *Andante*. Compases 82 a 85. La flauta canta en paralelo a los violines, doblando y ornamentando la voz. Destaca la utilización constante de apoyaturas cromáticas.

La sección sexta, de diecisiete compases, corresponde al verso *qui dat nivem sicut lanam, nebulam sicut cinerem spargit*. Los diez primeros compases son utilizados para establecer la nueva tonalidad de *fa* mayor. No hay intervención del coro, solo del tenor solista, cuya melodía viene reforzada melódica y armónicamente por los violines. El carácter solístico de la flauta se mantiene en este pasaje, ornamentando el conjunto con dos motivos: un motivo rítmico, sucesión de fusas y semicorcheas punteadas, en ocasiones en intervalos de octava, y una melodía descendente con apoyaturas cromáticas. Garay solo anota alguna articulación en el motivo de fusa-semicorchea con puntillo (como puede observarse en el ejemplo siguiente), pero la lógica musical obliga a repetir esa articulación en todos los motivos similares que se suceden. Además sería adecuado y conveniente ligar las apoyaturas cromáticas. Obsérvese también la escritura del tenor. En la partichela del cantante solista la melodía viene doblada en este pasaje, a modo de *ossia*. La escritura en el manuscrito incita a pensar que el deseo de Ramón Garay corresponde con la versión más grave de las dos, y que la segunda opción, más aguda, fue escrita como una alternativa por el cantante o por el mismo Garay, con la intención de facilitar el pasaje al intérprete, que igual lo encontraba demasiado difícil de cantar.

91 Flauta 92 93  
 Tenor  
 spar-git ne-bu-lam si-cut ci-ne-rem

93 spar-git ne-bu-lam si-cut ci-ne-rem spar-

95 git ne-bu-lam si-cut ci-ne-rem

97 spar-git ne-bu-lam si-cut ci-ne-rem spar-git

99 ne-bu-lam ne-bu-lam si-cut ci-ne-rem spar-git

Fig. 7. *Lauda, Jerusalem, Dominum*. Primer movimiento *Andante*. Compases 91 a 101. De nuevo un importante solo para la flauta junto al tenor solista. Destaca la ornamentación del instrumento con la realización de octavas de difícil realización y las ya mencionadas apoyaturas cromáticas<sup>21</sup>.

21 Para la transcripción de este pasaje he conservado la escritura de la voz tal cual aparece en los manuscritos, es decir, la versión más aguda aparece escrita como apoyaturas.

Las dos siguientes secciones revisten escasa importancia para la flauta. En la séptima, la breve intervención de este instrumento sirve para reforzar a la doble octava al tenor, quien canta *Mittit crystallum suam sicut buccellas*. Estos veintiún compases se caracterizan por la inestabilidad tonal. Tras varias modulaciones y dominantes secundarias a *si bemol* mayor, *do* menor, *si bemol* mayor de nuevo, *mi bemol* mayor y *do* menor, por fin se establece de manera contundente la tonalidad principal del salmo. A partir de aquí, solista y coro acompañan al verso *ante faciem frigoris eius quis sustinebit* en una combinación de texturas en que las voces a veces se responden en estilo fugato y otras discurren en paralelo. De manera similar se comporta la siguiente sección del movimiento. No hay ninguna intervención de la flauta y se mantiene inestable tonalmente pasando por *sol* menor, *do* menor y *la bemol* mayor, para finalizar en una semicadencia a *sol* menor. El texto que acompaña es *emittet verbum suum, et liquefaciet ea: flabit spiritus eius, et fluent aquae*. Si bien al principio el coro responde a las intervenciones del solista, la sección finaliza con las cinco voces cantando juntas en textura homofónica.

En la sección novena el cambio de tonalidad a *si bemol* mayor es abrupto. De aquí al final del movimiento se mantendrá estable la tonalidad principal de la obra. De nuevo destaca el carácter solístico de la flauta, con la utilización constante de los motivos utilizados en la introducción instrumental entre los compases 9 y 17 (ver Fig. 2). Al finalizar esta sección, Garay combina la melodía del tenor, que canta *Qui annuntiat verbum suum Jacob: iustitias et iuditia sua Israel* ornamentada, con apoyaturas de gran interválica, junto con los motivos en tresillos y seisillos de carácter cromático de la flauta utilizados con anterioridad.

The image shows a musical score for Flauta and Tenor. The Flauta part is written in treble clef with a key signature of one flat (B-flat) and a common time signature. It features several measures with triplets and sextuplets, indicating ornate passages. The Tenor part is written in bass clef with the same key signature and time signature. The lyrics for the Tenor part are: 'ti-ti-as et iu-di-ti-a su-a Is-ra-el su-a Is-ra-el'. The measures are numbered 166, 167, 168, 169, 170, and 171.

Fig. 8. *Lauda, Jerusalem, Dominum*, Primer movimiento *Andante*. Compases 165 a 170. La flauta y el tenor solista cantan la misma melodía, ornamentada de manera muy diferente, lo que otorga un carácter singular a cada una de las voces<sup>22</sup>.

El movimiento finaliza con una sección de veintiún compases en que se expone el verso *Non fecit taliter omni nationi: et iuditia sua non manifestavit eis*. La intervención de la flauta es prácticamente nula, tan solo cuatro compases en que dobla y refuerza al tenor del coro. Destaca la entrada en fugato de las voces, que se realiza en varias ocasiones, y que finaliza en una escritura homofónica del coro al final de cada frase. La estabilidad tonal y la textura clara de la escritura coral e instrumental ayudan a finalizar el movimiento con la grandeza y magnificencia expresadas en el texto.

22 Igual que en el ejemplo anterior, he transcrito el *ossia* tal cual aparece en los manuscritos. Probablemente la versión preferida por el compositor sea la más grave.

### Segundo movimiento: *Andante-Allegro*

El segundo movimiento, un *Andante-Allegro* también en la tonalidad principal de *si bemol* mayor, consta de un total de noventa y cuatro compases divididos en dos partes de treinta y nueve y cincuenta y cinco compases respectivamente. El *Andante* está escrito en un compás de 3/4 y en él se exponen los versos *Gloria Patri et Filio et Spiritui Sancto. Sicut erat in principio, et nunc, et semper*. El *Allegro vivo* está escrito en un 2/4 y corresponde al final del texto *et in saecula saeculorum. Amen*. Al igual que en el primer movimiento, el papel de la flauta es esencial. El compositor asturiano explota principalmente el registro medio-agudo del instrumento, dulce y penetrante a la vez, lo que permite a la flauta destacar dentro de la masa sonora, a la vez que empastar con la voz grave del tenor.

En el *Andante* no hay ninguna intervención del coro, el solista canta acompañado por los instrumentos, principalmente por la flauta. Si bien en ocasiones la función de este instrumento es la de reforzar a la voz, Garay le otorga numerosas intervenciones como solista, como en la pequeña introducción instrumental de cuatro compases en que expone el tema que posteriormente será elaborado por el tenor, mientras violines y bajo proporcionan el soporte armónico:

The image shows a musical score for two instruments: Flauta (Flute) and Bajo continuo (Cello/Double Bass). The Flauta part is written on a treble clef staff in 3/4 time, and the Bajo continuo part is written on a bass clef staff in 2/4 time. The key signature is one flat (B-flat). The Flauta part begins with a melodic line in measure 1, marked with a piano (*p*) dynamic. In measure 2, it features a half note followed by a quarter note, marked with a fortissimo-piano (*fp*) dynamic. Measure 3 continues with a melodic line, marked with a piano (*p*) dynamic. Measure 4 shows a melodic line with a forte (*f*) dynamic. Measure 5 concludes with a half note. The Bajo continuo part provides a rhythmic accompaniment, starting with a half note in measure 1, marked with a piano (*p*) dynamic. In measure 2, it features a half note followed by a quarter note, marked with a forte (*f*) dynamic. Measure 3 continues with a melodic line, marked with a piano (*p*) dynamic. Measure 4 shows a melodic line with a forte (*f*) dynamic. Measure 5 concludes with a half note.

Fig. 9. *Lauda, Jerusalem, Dominum*. Segundo movimiento, primera parte *Andante*. Compases 1 al 4. La flauta expone el tema que posteriormente será cantado por el solista.

La estructura de este *Andante* es cuadrada. Los treinta y nueve compases se ordenan en seis secciones de seis u ocho compases organizadas por el movimiento armónico y cadencial, lo que ayuda a encuadrar el texto. La armonía es sencilla y clara, pero evitando ser simplista. La cuarta sección, por ejemplo, se caracteriza por la inestabilidad tonal mediante la utilización de dominantes secundarias sin resolver a *fa* mayor, *sol* menor y *re* menor, para finalizar en una semicadencia a *sol* menor, tonalidad de la sección siguiente. En medio de dicha inestabilidad tonal, la flauta vuelve a tener un papel relevante en ausencia del tenor.

EL USO DE LA FLAUTA EN LA CATEDRAL DE GRANADA EN EL SIGLO XVIII: LAUDA,  
JERUSALEM, DOMINUM, DE RAMÓN GARAY

The image shows a musical score for measures 18 to 23. It features four staves: Flauta (Flute), Violín 1º (Violin I), Violín 2º (Violin II), and Bajo continuo (Cello/Double Bass). The key signature is two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 3/4. The flute part is highly ornate, featuring many trills and grace notes. The violin parts are simpler, providing a harmonic accompaniment. The basso continuo part is also simple, following the harmonic structure. The score is divided into two systems, with measures 18-22 in the first and measures 22-24 in the second.

Fig. 10. *Lauda, Jerusalem, Dominum*. Segundo movimiento, primera parte *Andante*. Compases 18 a 23. La flauta canta como solista en una sección tonalmente inestable y sin intervención de la voz.

Incluso cuando el cometido de la flauta es el de acompañar o reforzar la armonía, la intención de Garay es claramente la de otorgarle protagonismo gracias a la ornamentación de su línea melódica. En la sexta sección, y última de este *Andante*, puede observarse cómo la utilización de escalas y terceras ornamentales en el instrumento solista embellece la función armónica del acompañamiento instrumental. Finaliza con una rotunda semicadencia a la dominante de la tonalidad principal, lo que prepara la grandiosidad del *Allegro vivo*, segunda parte de este movimiento.

The image shows a musical score for measures 32 to 39. It features three staves: Flauta (Flute), Violín 1º (Violin I), and Violín 2º (Violin II). The key signature is two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 3/4. The flute part is more melodic and ornate, featuring many trills and grace notes. The violin parts are simpler, providing a harmonic accompaniment. The score is divided into two systems, with measures 32-36 in the first and measures 36-40 in the second. The first violin part starts with a *p* (piano) dynamic marking.

Fig. 11. *Lauda, Jerusalem, Dominum*. Segundo movimiento, primera parte *Andante*. Compases 32 a 39. La flauta aporta el soporte armónico junto a los violines, pero ornamentando su voz.

El *Allegro vivo*, parte final de este salmo, acompaña al texto *et in saecula saeculorum. Amen*. Garay utiliza todos los recursos a su alcance para ajustar la majestuosidad de la música al significado del texto. La elección del tempo rápido, la textura homofónica en la intervención del coro junto al uso del unísono, lo que ayuda a aumentar la sensación de masa coral, y la sencillez, pero a la vez acertada elección de la armonía, hacen este final sobrecogedor. Imagínese este salmo sonando en la catedral de Jaén o Granada. Sin duda el compositor avilesino fue muy consciente a la hora de escribirlo del contexto en que iba a interpretarse.

La estructura de este *Allegro vivo* es clara, y de nuevo está delimitada por recursos musicales como la armonía, las cadencias y la textura. Se inicia con una breve introducción instrumental de cinco compases en un estable *si bemol* mayor que desemboca, mediante una cadencia perfecta, en la entrada del coro, quien canta el texto durante siete compases en la tonalidad principal y en textura homofónica. Otros siete compases siguen a este pasaje, la única intervención solística del tenor en este *Allegro vivo*, quien repite el verso para intensificar su sentido. La armonía bascula entre *si bemol* mayor y su dominante *fa* mayor, mediante dominantes pasajeras que finalizan en una semicadencia a la dominante de *si bemol* mayor en el último compás de esta sección. La flauta está totalmente ausente en estas dos secciones del *Allegro* en que hay intervención de las voces.

La cuarta sección del movimiento reviste múltiple interés. Diseños de cuatro compases se enlazan uno detrás de otro en una sucesión de modulaciones en las tonalidades de *si bemol* mayor, *do* menor, *la bemol* mayor, de nuevo *si bemol* mayor y *sol* menor. Destaca la utilización al unísono de la masa coral, tenor solista incluido, que realiza notas tenidas de cuatro compases. A la par la flauta canta, sobre la nota tenida del coro, dos motivos casi idénticos de dos compases cada uno, siendo el segundo una repetición a la octava grave, ligeramente variada, del primero. La flauta juega un papel principal en este pasaje, mientras violines y coro aportan la base armónica. Resulta curiosa la utilización del instrumento solista en esta sección, que debe realizar motivos en semicorcheas en un tempo rápido en mitad de una masa sonora importante. El papel de la flauta solicita del instrumentista una técnica bastante elaborada debido a la velocidad y a la necesidad de un volumen sonoro que le permita sobresalir en medio de las voces y del resto de instrumentos.

EL USO DE LA FLAUTA EN LA CATEDRAL DE GRANADA EN EL SIGLO XVIII: LAUDA,  
JERUSALEM, DOMINUM, DE RAMÓN GARAY

The image shows a musical score for three parts: Flauta (Flute), Tenor, and Bajo continuo (Bass continuo). The score is divided into four systems, each containing three staves. The first system covers measures 58 to 64, the second 64 to 70, the third 70 to 76, and the fourth 76 to 79. The Flauta part is characterized by rapid, arpeggiated eighth-note patterns, often with trills (tr) indicated above the notes. The Tenor and Bajo continuo parts consist of much slower, sustained notes, providing a harmonic foundation for the flute's soloistic passages. The key signature is two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 2/4.

Fig. 12. *Lauda, Jerusalem, Dominum*. Segundo movimiento, segunda parte *Allegro vivo*. Compases 58 a 79. La flauta destaca por su motivos rápidos en medio de una masa coral e instrumental de valores mucho más largos.

La última sección del *Allegro vivo* consta de nueve compases. Solista y coro repiten cuatro veces la palabra *Amen*, rompiendo el unísono anterior, pero manteniendo la textura homofónica mediante un movimiento armónico cadencial insistente de V-I-II-V-I en *si bemol* mayor, que podría dar por terminada la pieza. La flauta continúa con su papel solístico mediante motivos arpegiados en semicorcheas. Sin embargo, a este pasaje añade el compositor seis compases a modo de coda instrumental en que la flauta y los violines tocan al unísono sobre un acorde de tónica de la tonalidad principal sin intervención de las voces.

The image displays a musical score for four instruments: Flauta (Flute), Violín 1º (Violin I), Violín 2º (Violin II), and Bajo continuo (Cello/Double Bass). The score is divided into two systems, covering measures 80 to 88. The key signature is one flat (B-flat) and the time signature is 2/4. The flute part is marked with a forte (f) dynamic at the beginning and continues with a soloistic line. The violin parts provide harmonic support, with dynamics alternating between forte (f) and piano (p). The basso continuo part follows the harmonic structure, also marked with forte (f) dynamics. The score concludes at measure 88.

Fig. 13. *Lauda, Jerusalem, Dominum*, Segundo movimiento, segunda parte *Allegro vivo*. Compases 80 a 88. El papel solístico de la flauta se mantiene hasta el final de la obra, como muestra esta última sección del movimiento.

## CONCLUSIONES

El salmo *Lauda, Jerusalem, Dominum* es sin duda un claro ejemplo del repertorio eclesiástico del último cuarto del siglo XVIII en el que se observa la influencia del clasicismo vienés. La nítida estructura de la pieza en base al movimiento armónico y cadencial, la perfecta correspondencia entre melodía y texto, el uso de todos los recursos musicales al alcance del compositor con la evidente intención de potenciar el sentido de las palabras, son un reflejo del estilo compositivo de Garay.

En cuanto al uso que hace de los instrumentos, la escritura idiomática de la flauta, instrumento protagonista, es un reflejo de la mano experta de un sinfonista. Y es que el estilo musical de Ramón Garay puede encuadrarse sin lugar a dudas dentro de la corriente estética de la Ilustración y del Clasicismo europeo. Garay bebe sus fuentes en el sinfonismo de Joseph Haydn, cuyas obras estuvieron presentes en gran parte de los archivos civiles y religiosos de nuestro país, incluida la institución religiosa para la que trabajaba.

La flauta es utilizada de manera magistral en este salmo en su registro medio y grave, ahí donde se hace más evidente la dulzura de su timbre, que se acopla a la perfección con el timbre de la voz tenor. La escritura instrumental demanda del instrumentista un dominio importante del instrumento a nivel técnico, pero sobre todo a nivel expresivo, pues la flauta no se limita a acompañar, sino que se erige como protagonista absoluta en muchos momentos de la obra, tanto del *Andante* como del *Andante-Allegro vivo*. Por otra parte, y como ya se ha señalado anteriormente, dicha escritura exige un tipo de flauta determinado que estaba imponiéndose en Europa en la época: una flauta clásica más evolucionada que el traverso barroco, capaz de alcanzar el *do* grave en su tesitura y de ejecutar con agilidad pasajes cromáticos, es decir, una flauta con el pie extensible y con el añadido de varias llaves que facilitarían el cromatismo. Este dato es revelador, puesto que nos permite deducir que este tipo de instrumentos llegaron al sur de la península en el mismo momento en que estaban extendiéndose por nuestro vecino país galo, es decir, a finales del siglo XVIII o principios del XIX, que es la fecha en que suponemos se escribió este salmo.

## REFERENCIAS

- Arias del Valle, R. (1982). Ramón de Garay, Maestro de Capilla. *Papeles de Música*, (17), 66.
- Bate, P. (1979). *The Flute*. Londres: Ernest Benn.
- Capdepón Verdú, P. (2011). Ramón Garay (1761-1823), maestro de capilla de la catedral de Jaén. *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo: Revista Digital del Grupo de Estudios del Siglo XVIII*. (17), 1-27.
- Capdepón Verdú, P. (2014). *El compositor asturiano Ramón Garay (1761-1823)*. Madrid: Fundación María Cristina Masaveu Peterson.
- Capdepón Verdú, P. (2018). La transición al siglo XIX en la Catedral de Jaén: el maestro de capilla Ramón Garay (1761-1823). *Cuadernos de Investigación Musical*, (6), 156-194.
- Devienne, F. (1794). *Nouvelle Méthode Théorique et Pratique pour la Flûte*. Paris: Ibault.
- Jiménez Cavallé, P. (1987). En torno a la vida y obra del maestro de capilla de la Catedral de Jaén, autor de diez sinfonías, Ramón Garay. *Códice*, (2), 15-23.
- Jiménez Cavallé, P. (1991). *La música en Jaén*. Jaén: Diputación Provincial de Jaén.
- Jiménez Cavallé, P. (1996). *Ramón Garay: Sinfonías n. 5, 8, 9 y 10*. Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales.
- Jiménez Cavallé, P. (1998). *Documentario musical de la catedral de Jaén I. Actas capitulares*, Granada: Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Jiménez Cavallé, P. (2000). Garay, Ramón. En E. Casares (Ed.), *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana Vol. V* (pp. 376-378) Madrid: SGAE.
- Jiménez Cavallé, P. (2009). La Capilla de música en la catedral de Jaén y su evolución histórica. *Elucidario: Seminario bio-bibliográfico Manuel Caballero Venzalá*, (7), 97- 117.
- Jiménez Cavallé, P. (2010). *Documentario musical de la catedral de Jaén II. Documentos de secretaría*, Granada: Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Jiménez Cavallé, P. (2011). *Ramón Garay (1761-1823). Un clásico, autor de 10 sinfonías*. Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- López-Calo, J. (1991). *Catálogo del Archivo de Música de la catedral de Granada*. Granada: Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- López-Calo, J. (1993). *Catálogo del Archivo de Música de la Capilla Real de Granada*. Granada: Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- López-Calo, J. (2005). *Documentario musical de la Capilla Real de Granada. Vol 1. Actas capitulares*, Granada: Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Martín Moreno, A. (2007). *Historia de la música española 4. Siglo XVIII*. Madrid: Alianza Editorial.
- Medina Crespo, A. (2009). *Catálogo del Archivo de Música de la catedral de Jaén*. Granada: Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Peris Lacasa, J. (1993). *Catálogo del archivo de música del Palacio Real de Madrid*. Madrid: Patrimonio Nacional.

**BLANCHE SELVA, UNA PIANISTA OLVIDADA.  
FUNDAMENTOS DE SU TEORÍA TÉCNICA.  
PRESENCIA EN ANDALUCÍA**

***BLANCHE SELVA, A FORGOTTEN PIANIST.  
FOUNDATIONS OF HER TECHNICAL THEORY.  
PRESENCE IN ANDALUCÍA***

Lucía Pérez Jiménez

**RESUMEN**

El legado de Blanche Selva (1884-1942), figura notable y polifacética (intérprete, pedagoga, editora, compositora y teórica) en una época y contexto muy trascendentales para la historia del piano apenas es conocido en comparación con el de otras personalidades de su tiempo, existiendo muy pocos estudios sobre ella en nuestro país. Esta investigación, con la intención de facilitar el acceso, difusión y comprensión de su texto e ideas principales, realizará una puesta en valor de su figura centrada en su faceta como pianista investigadora, aportando una visión contextualizada de su teoría técnica. Para ello se relacionarán los datos más significativos de su biografía, se establecerá su relación con la corriente de la tecnología pianística y se extraerán y expondrán los fundamentos de su tratado de manera organizada, sintetizada y visual. Mediante la revisión bibliográfica, su traducción y análisis se ha conseguido esbozar una visión contextualizada del pensamiento de la autora a pesar de la dificultad de acceso a las fuentes y la traducción de la información. Por último, durante el transcurso de la investigación, el acceso a reseñas periodísticas de la época nos ha permitido ampliar la recuperación de sus aportaciones pudiendo recomponer y analizar la recepción de la autora en el contexto cultural musical de la Andalucía de principios del siglo XX.

**Palabras clave:** Blanche Selva, tecnología pianística, teoría técnica, Andalucía.

**ABSTRACT**

The legacy of Blanche Selva (1884-1942), a notable and multitalented figure (performer, pedagogue, editor, composer and theoretician) in a very transcendental time and context for the history of the piano, it is hardly known compared to that of other personalities of his time, and there are very few studies on her in our country. This research, with the intention of facilitating access, dissemination and understanding of its text and main ideas, it will value her figure centered on her role as a researcher pianist, providing a contextualized view of her technical theory. To achieve this, the most significant data of his biography will be presented, his relationship with the current of

piano technology will be established and the foundations of his treatise will be extracted and presented in an organized, synthesized and visual manner. Through the bibliographic review, its translation and analysis, it has been possible to outline a contextualized vision of the author's thought despite the difficulty of access to the sources and the translation of the information. Finally, during the course of the investigation, the access to journalistic reviews of the time has allowed us to expand the recovery of her contributions, being able to recompose and analyze the reception of the author in the musical cultural context of Andalusia at the beginning of the 20th century.

**Keywords:** Blanche Selva, piano technology, technical theory, Andalucía.

## INTRODUCCIÓN

A pesar de las numerosas aportaciones que realizó Selva al panorama musical, su relevancia en el contexto catalán y su intervención en la producción y difusión de *Iberia*, una de las obras más relevantes del repertorio pianístico español, tenemos constancia solo de tres estudios dedicados a su figura en nuestro país: el artículo de Consuelo Pérez Colodrero, *Cuando el pianista es el que investiga: Blanche Selva (1884-1942), un estado de la cuestión*; la tesis de Monserrat Font Batallé, *Blanche Selva y el "Noucentisme" musical en Cataluña* y el estudio de Luca Chiantore, *Historia de la técnica pianística: un estudio sobre los grandes compositores y el arte de la interpretación en busca de la Ur-Technik*.

El tratado de Selva, al igual que el de otros muchos autores, se ha visto afectado históricamente por varios factores que han contribuido a dificultar el acceso a su contenido: la pérdida de documentos a causa de las guerras, la difusión de un trabajo en base a su popularidad y la traducción de este a otros idiomas, entre otros. Son pocos los tratados traducidos al español y no existen muchos manuales completos o específicos de técnica pianística en nuestro idioma nativo. Hemos podido constatar que en España se conservan de Selva en concreto el libro preparatorio en el *Archivo Vasco de la Música (ERESBIL)* y los volúmenes uno y dos en el *Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (RCSMM)*, que sólo pueden consultarse de manera presencial. Debido a esta situación, el foco principal de este trabajo a nivel primario se centrará en la información recogida en el volumen uno, al que se ha podido acceder de manera digital, gracias a la biblioteca digital *archive.org*. Sin embargo, se tratará de dar una idea general del compendio y se expondrán sus principales aportaciones con la ayuda de fuentes secundarias.

Aunque la difusión de la enseñanza de la técnica pianística a lo largo de la historia ha sido principalmente oral, este tipo de escritos son testimonios que pueden servir a generaciones posteriores para entender cómo se concebía y cómo se concibe la técnica en relación con la interpretación. Por ello, el presente artículo aboga por ayudar en la recuperación de esta información.

La traducción, recuperación e inclusión de copias de estas fuentes primarias en lugares académicos públicos y accesibles, como los conservatorios, las universidades y las revistas de divulgación científica facilitarían a estudiantes y profesionales la posibilidad de conocer y comprender las ideas y pensamientos de muchas figuras significativas en la historia del piano, fomentando el desarrollo de una opinión crítica propia y autónoma formada a través de la lectura, comprobación, análisis y reflexión.

Por todo lo expuesto, con la realización de este trabajo, se espera poder hacer una puesta en valor de la figura de Selva y aportar una visión contextualizada de su teoría técnica que permita una mejor comprensión de su texto e ideas principales, ayude a su

difusión facilitando el acceso a su consulta y abra la puerta a la realización de más investigaciones o proyectos en torno a su figura.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

Pérez Colodrero (2009) realiza un estado de la cuestión sobre la figura de Blanche Selva, en el que señala la urgencia de revisar sus aportaciones, puesto que en la mayoría de trabajos no se han estudiado en profundidad. Sostiene que la mayoría de trabajos que hay sobre ella se centran principalmente en su biografía y en su catálogo de obras hasta que a partir del año 1999 comienzan a abordarse estudios más específicamente técnicos. Sin embargo, expresa que hay varios aspectos además del técnico en el que no se han profundizado, como el estudio de sus aportaciones metodológicas o la relación de Selva con España.

En el presente trabajo el planteamiento inicial es: primero, exponer los datos más significativos de su biografía; segundo, abordar la conexión de la figura de Selva con la corriente de la tecnología pianística; y tercero, analizar sus principales aportaciones respecto a la técnica y la interpretación al piano.

Respecto a la primera cuestión, es inestimable el valor de la biografía realizada por Guy Selva (2010): *Une artiste incomparable: Blanche Selva, pianiste, pédagogue, musicienne*, la más completa debido al cuidado e implicación personal en su redacción por parte del presidente de la *Association Blanche Selva* y por su uso en su mayoría de fuentes primarias, recogidas en el archivo documental de dicha asociación. Por otro lado, tenemos también otro texto relevante de Jean-Marc Warszawski (2010): *Blanche Selva naissance d'un piano moderne*, un compendio de capítulos escritos por diferentes autores sobre aspectos concretos de la autora.

Respecto a la segunda cuestión, podemos considerar fundamentales los textos realizados por Gerard Kaemper, Charles Timbrell y Marta Torres del Rincón.

En el caso de Kaemper, porque su trabajo “es esencial para entender la trascendencia de los estudios tecnológicos y tomar un contacto inicial con sus principales nombres y obras” (Pérez Colodrero, 2009, p. 756).

En el caso de Timbrell, porque realiza una monografía sobre la escuela francesa de piano en la que “revisa la evolución histórica, las prácticas interpretativas y la filosofía pedagógica de la escuela francesa de piano” (Pérez Colodrero, 2009, p. 759) que, quizás por lo que resulta más enriquecedora, es porque “recoge la experiencia personal del autor como instrumentista de esta escuela y da muestras de un conocimiento profundo de la realidad cultural y social de los estudios musicales europeos de la época tratada en el libro, que coincide fundamentalmente con las dos primeras etapas de la tecnología pianística” (Pérez Colodrero, 2009, p. 759).

Por último, Torres del Rincón, debido a su exhaustivo trabajo de traducción y análisis de los tratados de cuatro de los teóricos más relevantes de la Inglaterra y Alemania de principios del siglo XX, resulta imprescindible para la comprensión de la creación y desarrollo de esta corriente, a pesar de que no aborde apenas autores franceses, constituyendo la revisión más actual encontrada de esta línea de pensamiento.

La asociación de Selva con la tecnología pianística nos permitirá comprender mejor sus aportaciones respecto a tercera cuestión: la técnica y la interpretación al piano.

Dentro de los estudios que abordan este aspecto, destacaremos a Charles Timbrell, Jonathan Bellman y Luca Chiantore. Timbrell en la monografía mencionada anteriormente, aborda el estilo interpretativo de Selva, “que iba más allá de la propia escuela francesa, conforme ocurrió con Cortot o Risler” (Pérez Colodrero, 2009, p. 759).

Así lo evidenciaba tanto su repertorio como su método de piano. En efecto, Selva estuvo familiarizada con la escuela rusa y con los métodos de Breithaupt y Steinhausen,

que bien pudieron influir en su concepción del peso, la caída libre y la rotación del antebrazo, ideas que no habían sido tratadas en Francia antes salvo por Marie Jaëll. (Pérez Colodrero, 2009, p. 759)

Por otro lado, uno de los aspectos más interesantes de este libro (Timbrell, 1999) es una entrevista que realiza el autor a Jean-Joël Barbier, pianista formado en el método Selva, al haber estudiado con dos de sus discípulas: Louise Terrier y Libussé Novak. En esta entrevista resume los principios fundamentales de su método en tres: la desconstrucción muscular, el toque *glissé* y la rotación del antebrazo.

Chiantore confecciona un manual en el que se centra en sus principales aportaciones y en su relación con las figuras musicales destacadas de la época (entre ellos algunos tecnólogos). Respecto a su método, Chiantore destaca principalmente tres aspectos: “la importancia atribuida a los ejercicios fuera del piano, los tres tipos de sonoridad del piano en relación con tres tipos de toque y la relación entre los movimientos del brazo y el fraseo” (Pérez Colodrero, 2009 p.760), lo cual analizaremos con profundidad más adelante.

Bellman realiza un artículo en el que describe “el toque *carezzando* o *glissé*, que relaciona con la técnica pianística de Frédéric Kalkbrenner, Fryderyk Chopin y Antoine de Konts-ki, argumentando sus ideas con los testimonios de quienes pudieron observarlos al instrumento” (Pérez Colodrero, 2009, p.761). “Tanto Marie Jaëll como Blanche Selva aparecen como valedoras de este toque, que ambas tecnólogas y pianistas citan en sus respectivos métodos” (Pérez Colodrero, 2009, p. 761).

Podemos considerar a Blanche Selva como una figura ciertamente abandonada, si tenemos en cuenta lo descrito en este apartado, si revisamos su producción y también su intervención en los eventos de su época en proporción a lo que ha llegado de ella hasta nuestros días. A priori, podríamos decir que su intervención más reconocida debería ser su aporte al proceso de creación, edición y difusión de *Iberia*, de Isaac Albéniz; sin embargo, no se suele destacar la labor de la autora, como mucho es mencionada como intérprete o una mera figura dentro del ambiente musical del compositor. Con este trabajo se espera poder contribuir a la divulgación y reconocimiento de su actividad.

## APUNTES BIOGRÁFICOS

Se expondrá una síntesis de los aspectos más relevantes de la biografía de la autora con la intención de proporcionar al lector una visión general de su vida, aportaciones y personalidad. Para ello se ha decidido obtener la información principalmente de la biografía realizada por G. Selva (2010), un trabajo minucioso con acceso directo a gran cantidad de fuentes primarias contenidas en el archivo documental de la *Association Blanche Selva*.

Blanche Selva nació en Brive-la-Gaillarde (Corrèze) el 29 de enero de 1884 en el seno de una familia humilde sin tradición musical. Comenzó a recibir clases de piano desde muy pequeña (en torno a los cuatro años y medio). En noviembre de 1893 fue admitida en el *Conservatorio de París*, donde dio clase con Sophie Chené, después con Alphonse Duvernoy. A la edad de doce años decidió abandonar el Conservatorio. A pesar de su buena trayectoria, consideraba que el academicismo de estas instituciones (cuyos estudios tachaba de “feroces” al sentir que los profesores se aprovechaban de su precocidad y talento para aumentar su fama), no era compatible con su concepción del arte, de vivir.

Selva tenía una visión particular de la música. Desde su infancia en el campo y a lo largo de su vida experimentó una conexión especial con la naturaleza, donde se sentía cómoda y en armonía. Para Selva esta estampa de su niñez será el origen de todo su arte, sus descubrimientos, actividades y comportamientos. Concebía la música como un ser vivo, que respira, que siente y en el que ella se proyectaba o donde se canalizaba.

Poco después, durante su estancia en Ginebra, Selva atraviesa un duro momento de inestabilidad emocional del cual no sale hasta que en un concierto queda cautivada por la interpretación del que luego será su maestro, Vincent D'Indy. Trabajó con él durante dos años y medio dando conciertos en Valence, Toulon, Privas, Avignon y París hasta que es nombrada en 1902 profesora de la clase superior de piano de la *Schola Cantorum*.

Durante este período tocó muchas obras, de Séverac, Roussel, d'Indy en particular, dio numerosas conferencias y conciertos explicados, adoptó el papel de portavoz de la *Schola* para difundir mejor sus preceptos, sus fundamentos y para hacer oír las obras de los compositores de esta. De esta forma, apadrinada por d'Indy, al que considera como un padre, se forma y se introduce en el mundo musical. Realiza giras en Inglaterra, Rusia, Bélgica y Suiza. Esta intensa actividad se completa con composiciones y diversas obras musicales. También escribe el libro sobre la sonata.

Dentro de sus recitales, Bach, Beethoven y Franck eran una constante inamovible, aunque también destacaban otros autores como Albéniz, d'Indy o Séverac. Su interpretación en la *Schola* de la obra completa para teclado de J.S.Bach la convirtió en uno de los principales actores de la renovación de Bach en Francia, sus interpretaciones de las obras para piano de Beethoven fueron siempre calurosamente aclamadas por la crítica y, por último, sus interpretaciones de César Franck le valieron a Blanche Selva el calificativo de *hija espiritual de Franck*.

La creación de *Iberia* fue otro acontecimiento importante para Blanche Selva y para la historia de la música de este período. Selva no fue solo su intérprete. Trabajaba mano a mano con el compositor, pidiendo muchas veces simplificaciones, a veces obteniéndolas, y revisaba las partituras antes de la edición final. Su trabajo en equipo le permitió a Albéniz establecer los límites técnicos y compositivos a los que la obra podría llegar. La eligió debido a sus capacidades y a su prestigio en las instituciones musicales francesas, que le garantizaban el éxito futuro de la composición. Selva dará más de 150 conciertos en los que aparecerán piezas de esta obra y Albéniz le dedicará *Triana*, una pieza del segundo cuaderno.

A partir de 1914, después de haber estudiado extensamente a Breithaupt (1873-1945), Marmontel, Scharwenka (1850-1924), Schiffmacher o, de paso, Marie Jaëll (1846-1925) y basándose en su ya larga experiencia como profesora y en sus propios descubrimientos, comienza su obra *L'Enseignement Musical de la Technique du Piano*, que no terminará hasta el año 1924.

El inicio de este trabajo coincidió con el estallido de la Primera Guerra Mundial. Progresivamente se aleja cada vez más de la *Schola*, ya no se siente una abanderada de sus principios, siente limitado y amordazado su juicio musical. Nada de lo que quisiera hacer en la *Schola* para desarrollar su enseñanza parecía posible en ese momento. Esta institución tenía sus propias reglas, su propio maestro, sus propios objetivos y sus propios métodos que ya no eran los de Blanche, por lo que, después de una serie de idas y venidas, acaba abandonándola definitivamente en 1922.

En 1919 descubre la música checa, en su primera gira le impresiona la calidez de la acogida que le dio el público. Participa también en la creación de la *École Normale de Musique* en París y es nombrada profesora de interpretación en el *Conservatorio de Estrasburgo*. En 1920, fue profesora en la Clase Magistral de Piano en el *Conservatorio Nacional de Praga*, cuya cátedra ocupó durante cinco años. Sistematizó su método de enseñanza que fue enseñado en distintos centros localizados en diferentes puntos de Francia y además estableció los cursos de verano en Brive que durarían hasta 1929.

Blanche Selva se trasladó a Barcelona en 1925, donde participó activamente en el centenario de la muerte de Beethoven, así como en numerosas conmemoraciones, incluida la del romanticismo. Desde su asociación con Joan Massià (al que conoció en

1924 y con el que formó dúo camerístico), la actividad concertística de Blanche Selva sufre una notable transformación durante los seis años que le quedan como intérprete y que representan aproximadamente una quinta parte de esta actividad.

También funda la *Escola Blanca Selva* y la *Academia de Música* que atrae a muchos estudiantes. En 1930, tras un homenaje a Vincent d'Indy en la *Academia de Música de Barcelona* donde interpretó en su presencia tres de sus obras, al día siguiente sufrió una repentina parálisis (brazo izquierdo) que la alejará definitivamente de las representaciones públicas a la edad de cuarenta y seis años. Un año después se produjo el fallecimiento de su maestro y poco tiempo después Selva perderá también a su madre, en el año 1932.

Hasta este mismo año realiza un tratamiento de rehabilitación en Barcelona y Cataluña. En este período dedica su tiempo a la docencia y a la composición. En septiembre de 1936, la guerra civil la obligó a abandonar Barcelona. Deja atrás a sus amigos, a sus alumnos, a su biblioteca, a su Pleyel.

Se retira a Moulins, donde emprende la realización de dos grandes proyectos: la composición de un oratorio pascual, *Poème de la Résurrection*, sobre un texto de Miquel Melendres, oblato benedictino catalán y la redacción del *Diálogo sobre música* con Marie-Françoise, una especie de testamento musical que iba a incluir varios volúmenes.

En noviembre de 1942, su estado de salud se deterioró repentinamente y fue al final de sus fuerzas cuando aceptó ser trasladada a las hermanas de Cambrai, refugiadas de Calais a Saint-Amand-Tallende desde 1940. Finalmente falleció el 3 de diciembre de 1942, a causa de un cáncer. Sus últimas palabras fueron *Ahora sólo queda Dios*. En su tumba se colocará, mucho más tarde, una placa de granito marcada con las tres palabras: *Bondad, Belleza, Verdad*.

## BLANCHE SELVA Y LA TECNOLOGÍA PIANÍSTICA

La asociación de Selva con la corriente de la tecnología pianística nos permitirá comprender el contexto en el que Selva decide crear su propio tratado, sus principales referentes e ideas.

A lo largo del siglo XIX en París los acontecimientos sociales, políticos y económicos reactivan la ciudad culturalmente con la construcción de todo tipo de establecimientos y entidades musicales, esto provoca la llegada de compositores, intérpretes, escritores y artistas de diferentes partes del mundo. Al mismo tiempo, se producen cambios muy significativos a nivel constructivo en el instrumento.

Todos estos cambios desembocan en una auténtica revolución en la técnica del piano. Timbrell (1999) destaca como obras representativas de esa revolución técnica la publicación de los *Études Op. 10 y 25* de Chopin, los *Études de exécution transcendante d'après Paganini* junto a la segunda versión de los *Ving-Quatre grandes études (Douze études d'exécution transcendante)* de Liszt y las extravagantes fantasías sobre *Dios salve al rey* y *Moïse* de Rossini de Thalberg.

Se produce una desconexión entre el pianismo tradicional francés y esta nueva técnica implícita en la nueva literatura del siglo XIX y principios del XX. El pianismo tradicional francés, centrado en el Conservatorio de París, se caracterizaba por su claridad, delicadeza y precisión. Esta estética se sustentaba en la técnica de clavecín heredada de los compositores franceses Rameau y Couperin. Era una técnica de dedos, centrada en su independencia y en la obtención de diferentes tipos de toque. La técnica para tocar estas nuevas obras, en cambio, precisaba la utilización y liberación del brazo. Por tanto, el pianismo francés quedaba limitado en recursos a la hora de abordar estas nuevas obras, llenas de dificultades mecánicas, provocando grandes inconvenientes al profesor a la hora de enseñar al alumno (Chiantore, 2001).

Frente a este dilema, se produjeron dos posturas principales:

La obtención de la técnica a través del trabajo mecánico aislado del repertorio. Este tipo de estudio separado del repertorio ya lo presentan autores como Czerny, Adam, Hummel o Kalkbrenner en sus escritos, donde prima la repetición irracional de ejercicios y estudios basados en las dificultades que se consideraban propias del instrumento (escalas, arpeggios, octavas, terceras, sextas, trinos, etc.) (Pérez Colodrero, 2009).

En contraposición, una serie de nuevos teóricos que criticarán este tipo de estudio, alegando que todas las escuelas desde Clementi hasta Leschetitzki quedarían atrapadas en un sistema fundado en premisas falsas al limitarse al trabajo de fórmulas, ejercicios y estudios, (Kaemper, 1968, p.19) sin percatarse de que es la forma de trabajarlos, y no su propia sustancia, lo que les da un valor (Cortot, 1928, p.4).

A estos teóricos se les integrará dentro de una misma corriente, denominada *tecnología pianística*, o también llamada por otros autores *escuela anatómico-fisiológica*. Basándonos en las definiciones que realizan Kaemper (1968), Pérez Colodrero (2009), Torres del Rincón (2017) y Kochevitsky (1967), podemos definir la tecnología pianística como: estudio teórico de la técnica de carácter científico a través del análisis y observación de los movimientos de grandes pianistas para definir los movimientos necesarios para tocar el piano.

Los primeros escritos acerca de esta corriente de pensamiento son redactados en Alemania e Inglaterra por autores como Breithaupt, Steinhausen y Matthey, entre otros. Sabemos que Francia no es el primer país en plantear estas ideas, puesto que Timbrell (1999) nos explica que, en cualquier caso, en Francia estas ideas no habían sido tratadas con anterioridad excepto por Marie Jaëll. (p.68) Respecto a la influencia concreta que tuvo Marie Jaëll en Selva, Pérez-Colodrero (2009) apunta que “Blanche Selva (1884-1942) parece haber continuado, si bien de una manera personal, el estudio científico y objetivo de la técnica pianística que iniciara Jaëll en Francia.” (p. 751) Existen similitudes entre ambas autoras y en la biblioteca de Selva se encontraban los escritos de Marie Jaëll junto con los de Scharwenka y Breithaupt (p.761).

Jonathan Bellmann (2001), establece en su artículo el toque *carezzando* como un rasgo común entre las dos autoras, que ambas citan en sus métodos. En el caso de Selva, contempla dos tipos de toque *carezzando*: “el *touche de répercussion* por un lado, y el *touche vibratoire*, en el que “los dedos reposan sobre las teclas por la pulpa del dedo, tocando *acariciando* o *presionando ardentemente*, según la naturaleza expresiva del pasaje o la nota a realizar” (Pérez Colodrero, 2009, p. 761). Marie Jaëll escribe en 1897 acerca de *des attaques glissées et roulées*, identificando la técnica del deslizamiento del dedo sobre la tecla como procedente de J.S.Bach. El estilo *carezzando* sobrevivió hasta el siglo XX, pero nunca se generalizó, y cuando se menciona en los tratados, nunca se presentó como una técnica básica. (Bellmann, 2001, p.402)

De esta corriente solo nos han llegado vestigios y algunos conceptos generales básicos, como la concepción del “peso, caída libre o rotación” (Chiantore, 2001, p. 722). A continuación, analizaremos sus posibles errores y aciertos.

Respecto a lo primero, podemos destacar: minusvalorar la importancia del trabajo digital (sustituida en gran medida por los movimientos rotatorios del brazo), obviar el trabajo del sistema nervioso central en la fisiología aplicable a la técnica (se enfocaron exclusivamente en la percepción, comprensión y entrenamiento consciente de los movimientos, en el trabajo de músculos y articulaciones), la dificultad de la lectura de sus textos teóricos (complicó la comprensión y difusión de sus teorías), su concepción errónea de la “relajación total” (debido a que es “totalmente imposible tocar una escala moderadamente rápido sin tensar, de un modo u otro, la muñeca, codo, e incluso el hombro” (Siek, 2012, p.4)) y la escasez de traducciones de sus tratados.

Pese a todo lo expuesto, debemos poner en valor también las aportaciones que realizaron, como: contemplar nuevas ideas y perspectivas fuera de la tradición de la *Escuela Digital* (nos referimos a aquella desarrollada a partir de instrumentos de teclado anteriores), empezar a establecer la relación entre técnica instrumental y ciencia, la colaboración entre disciplinas y especialistas, herencia de conceptos generales básicos precisando la terminología y un nuevo enfoque pedagógico que ayudó a la evolución del estudio pianístico y a la recuperación de muchos pianistas que se lesionaron debido al choque entre la tradición y la innovación. (Torres, 2017)

Chiantore (2001) concluye: “El objetivo, más o menos explícito, de todos los textos sobre la técnica era hallar un “sistema universal” capaz, por sí solo, de explicar la efectividad de un movimiento determinado, el porqué de ciertos problemas musculares y la conveniencia de una u otra forma de estudiar. Sin embargo, las conclusiones de los diversos teóricos son tan sumamente distintas que parecen coincidir únicamente en los conceptos más generales” (p.720)

Al no poder establecer una única técnica, estos estudios teóricos no llegaron a asentarse. Actualmente, “la experiencia personal del pedagogo prima sobre el conocimiento teórico de la técnica.” (Chiantore, 2001, p.721) Por todos estos motivos, la repercusión de los tecnólogos se produjo de forma desigual. Chiantore expone como ejemplo de esto cómo “no es una casualidad que en las estanterías de las librerías musicales, al comenzar el siglo XXI, no encontremos ni uno solo de los pesados volúmenes de Matthay, Breithaupt, Selva u Ortmann, descatalogados hace ya mucho tiempo, sino los imperfectos trabajos de Hoffmann, Lhevinne o Cortot” (Chiantore, 2001, p.721).

### ***L'ENSEIGNEMENT MUSICAL DE LA TECHNIQUE DU PIANO (1916-1925)***

Editado por la editorial francesa *Rouart Lerolle*, esta obra se compone de seis volúmenes:

-El libro preparatorio, que se compone de dos partes, *Principes primordiaux du travail pianistique* (1922) y *Préparation du toucher du piano* (1925)

-El primer volumen *Principes de la sonorité au piano. Travail élémentaire du Toucher* (1916), que fue el primero que escribió.

-El segundo volumen, *La simultanéité des sons au piano, travail élémentaire des doubles notes. Fondement harmonique de la polyphonie et du trait* (1919)

-Y finalmente el tercer volumen, *Le trait. Déploiement rythmique de l'harmonie* (1923-1924), dividido también en dos partes.

### **FUNDAMENTOS DE SU TEORÍA TÉCNICA**

La technique est l'ensemble des moyens matériels nécessaires à la plus parfaite réalisation possible d'une fin désirée par une volonté créatrice...Dans le cas présent, la loi du pianiste est donc l'expression musicale...La technique provient de l'expression et y retourne. [La técnica es el conjunto de medios materiales necesarios para la expresión más perfecta posible del pensamiento...En el presente caso, la ley del pianista es, por tanto, la expresión musical...La técnica proviene de la expresión y vuelve a ella]. (Selva, 1916, p. 5-6)

Con esta definición de la técnica Selva inicia su primer volumen. Esta concepción de Selva siempre estará presente en sus ideas fundamentales, que a continuación procederemos a exponer:

#### 1. Concepto de descontracción muscular

Es denominado por Selva *inertie*, *inercia* definido por el Diccionario de la Lengua Española (2021) como “Propiedad de los cuerpos de mantener su estado de reposo o

movimiento si no es por la acción de una fuerza.” La mano y el brazo deben moverse como una masa inerte con todo su peso natural. Considera la obtención de la consciencia de esta sensación corporal como el paso previo para poder entender y trabajar los diferentes tipos de ataque para obtener distintos tipos de sonoridad. La sonoridad del piano es, para el intérprete, un efecto de la ejecución de la gravedad. El peso hace el sonido. La modificación del peso hace la modificación de la intensidad. Esta libertad evita la mala fatiga de los músculos, y da la facilidad deseada para la ejecución de cualquier movimiento requerido por las dificultades técnicas del repertorio (Selva, 1916).

Selva plantea varios ejercicios progresivos para poder trabajarlo y adquirir la consciencia de la sensación de peso muerto. Adjuntamos en Figura 1 la secuenciación de la relación de movimientos que se producen en la práctica del ejercicio que emplea los dedos 2,3,4 que deben tocar el teclado en posición vertical concentrándose el peso y la fuerza de la gravedad en ellos, evitando la caída de la muñeca que arrastraría el peso de la mano fuera del teclado. Acto seguido, debía mantenerse el contacto de los dedos con la tecla mientras se elevaba la muñeca hasta volver a la posición de ataque inicial. (Para interpretar adecuadamente las ilustraciones debemos tener presente que el movimiento es continuo y consecutivo, sin paradas) (Selva, 1916).

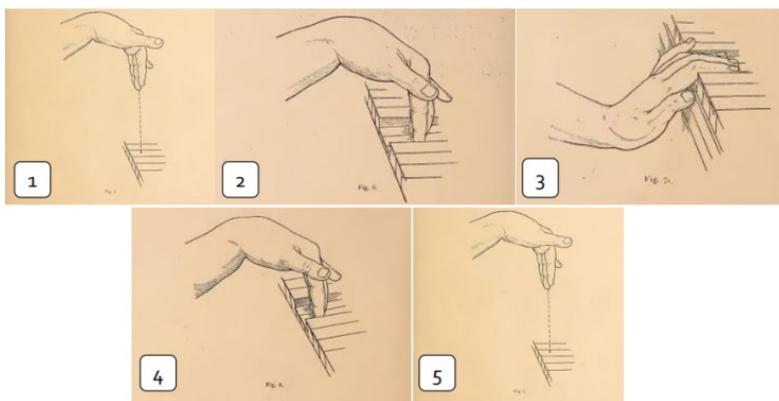


Figura 1. Secuencia ilustrada de ejercicio para obtener consciencia del concepto de descontracción muscular.  
Fuente: *L'enseignement musical de la technique du piano: Principes de la sonorité au piano. Travail élémentaire du toucher* (p.15-18), por B. Selva, 1916, Rouart Lerolle et Cie.

Para Selva el aprendizaje de este concepto es similar al aprendizaje que realiza un niño al aprender a caminar. Primero movimientos desordenados, hasta que consigue refinarlos, utilizando la mínima cantidad de gesto y fuerza necesarias. Por lo que la ejecución al piano contendrá una gesticulación coherente, plástica y pacífica (Selva, 1916, p.9).

## 2. Movimientos de rotación del antebrazo, la técnica Dalcroze

Jean-Joël Barbier sostiene que, al igual que Breithaupt, Selva le dio mucha importancia a los movimientos de rotación del antebrazo (Timbrell, 1999, p.205). Respecto a esto, Timbrell (1999), asegura que:

La rotación supone una evolución instrumental, musical y técnica procedente de la gimnasia preparatoria de los desplazamientos acórdicos y consiste en fluctuaciones del brazo para conseguir una sonoridad natural propia de los artistas. Estos movimientos instintivos estuvieron prohibidos durante mucho tiempo, por entenderse que provocaban una rigidez errónea, si bien constituyen una de las aportaciones más novedosas del método de Selva. (Font Batallé, 2012, p.296)

Aunque ella dio un paso más. Selva aboga por una preparación gimnástica que considera fundamental que permitirá “desarrollar el gesto muscular del brazo y del antebrazo, así como del tacto muscular en la articulación digital” (Font Batallé, 2012, p.

311) para obtener un cuerpo capacitado para las necesidades instrumentales y musicales del piano. Esta metodología defendía los ejercicios eurítmicos de Émile Jacques Dalcroze (1865-1950). Barbier recuerda que una vez ella trajo a una mujer de Basilea que se especializaba en ellos. Esta maestra hacía que los niños caminaran o corrieran al ritmo de la música que se tocaba en varios tempos y metros, y les hacía agitar un brazo a dos tiempos mientras agitaban el otro en cuatro. Esto fomentó la participación de todo el cuerpo, un enfoque que estaba en el corazón de la interpretación y la enseñanza de Selva (Timbrell, 1999, p.205). En Cataluña es Joan Longueras el instructor del método Dalcroze. Font Batallé (2012), nos expone cómo las referencias a Dalcroze aparecen a lo largo de varios volúmenes de *L'enseignement...*, es el caso del libro preparatorio, donde Selva cita *La rythmique* (1903) de Dalcroze y expone la importancia de la preparación gimnástica; en el segundo volumen, basándose en el método de solfeo de Dalcroze, desarrolla el punto *La gimnasia rítmica, fundamento de toda educación musical y técnica* y donde afirma:

El método empleado por Jacques-Dalcroze, es también remarcable por la gimnasia rítmica en lo que concierne a la educación del sentido de las duraciones e intensidades. Nosotros sobreentendemos el Solfeo, todo entero enseñado de esta manera, y apoyándonos sobre esta indispensable base, estudiamos aquí aquello que pertenece estrictamente a la apropiación del piano. (Selva, 1919, como se citó en Font Batallé, 2012, p. 313)

Y añade: “El trabajo de la gimnasia rítmica enseña admirablemente los principios de todo esto [...] el juicio intelectual está ya adquirido, y el cerebro sabe ordenar el movimiento necesario” (Selva, 1919, como se citó en Font Batallé, 2012, p. 313).

### 3. Técnica del *Scratch*

En una entrevista realizada por Timbrell a Jean-Joël Barbier, alumno de Louise Terrier y Libussé Novak, (ambas muy influenciadas por la enseñanza de Selva), destaca y describe esta técnica como una de sus ideas más importantes. En ella el dedo se desplaza hacia el borde de la tecla a medida que baja. Cada movimiento tenía que practicarse una y otra vez muy lentamente mientras se contaba un cierto número de tiempos. Para los principiantes, Selva tenía ejercicios externos al piano, en los que los dedos de la mano cerrada, descansando sobre una superficie plana, debían abrirse al máximo en diez pasos graduales, cada uno mantenido durante cuatro tiempos lentos y luego al contrario. También tenía ejercicios para chasquear la muñeca, y estos también debían practicarse en una mesa o escritorio (Timbrell, 1999, p.205).

Chiantore (2001), destaca su uso de ejercicios de simulación externos al piano como uno de sus elementos de novedad fundamentales. Aunque Selva no fue la primera en utilizar este tipo de ejercicios, Chiantore le atribuye llevar a la fama internacional esta práctica, a través de la publicación de su método, que obtuvo una notable popularidad.

### 4. Tipos de ejecución

Al igual que en los tratados de otros autores, como Matthay y Breithaupt, Selva también alude al uso de diferentes tipos de ejecución, con el objetivo de encontrar mediante el uso de cada tipo una respuesta tímbrica concreta. En su caso, expone tres tipos:

- *Jeu appuyé* (Chiantore lo traduce como ejecución apoyada) propia de carácter interior.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Para mejorar la visualización de su teoría, hemos elaborado una representación audiovisual de los tres tipos de ejecución, cuyos hipervínculos adjuntaremos paralelamente a la explicación. *Jeu appuyé* sobre dedo aislado: <https://youtu.be/g5wR7Sf0s-g>

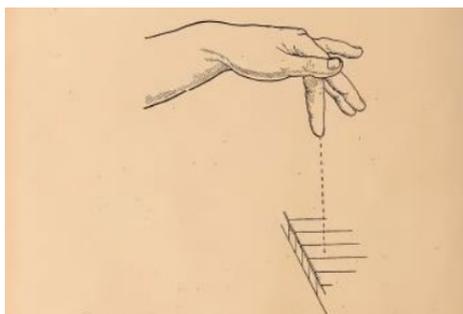


Figura 2. Ilustración descriptiva del *jeu appuyé* al momento de caer la mano sobre el teclado con dedo aislado. Fuente: *L'enseignement musical de la technique du piano: Principes de la sonorité au piano. Travail élémentaire du toucher* (p.22), por B. Selva, 1916, Rouart Lerolle et Cie.

Selva lo explica de la siguiente manera:

El *jeu appuyé* se realiza dejando reposar la mano, apoyándose sobre el teclado y dejando que éste soporte su propio peso. [...] El movimiento de ataque que le corresponde es la caída libre. Dicha caída [...] produce la sonoridad más profunda, más amplia y más suave que se pueda realizar en el piano, ya que la cuerda es puesta en vibración con profundidad y sin violencia. Este tipo de ejecución coincide siempre con el acento musical, el acento tónico. El acento es el alma de la palabra, la base de la melodía, y el acento es un apoyo, no un simple refuerzo: es el punto hacia el cual tienden o convergen las fuerzas en acción. [...] El gesto físico, que coincide por completo con el gesto musical y se identifica con él, traduce el acento en un apoyo y en un reposo de su movimiento. (Chiantore, 2001, p.688)

Este tipo de ejecución proviene del ejercicio de *inercia* expuesto en el primer punto de este apartado, pero se realiza con un dedo aislado. “Seul, le doigt qui va attaquer se dispose verticalement sous la main, tandis que les doigts qui ne jouent pas se tiennent éloignés de lui, étendus, continuant la ligne du dos de la main” [Solo el dedo que va a atacar se coloca verticalmente debajo de la mano, mientras que los dedos no están tocando se mantienen alejados de él, extendidos, continuando la línea del dorso (Figura 2)] (Selva, 1916, p.22).

Nunca se deben doblar bajo la mano, ni mantenerse más abajo que el que va a tocar. Cuanta más rectitud y se ataque por la punta, más preciso será el ataque.

Como si estuviésemos observando el movimiento a cámara lenta, la mano cae sobre el dedo previamente preparado, Selva incide en que la mente debe visualizar todo el movimiento siguiente antes de ejecutarlo, teniendo en cuenta la elevación de la muñeca, el cambio de dedos y el lugar que la mano debe ocupar por encima del teclado de cara al próximo ataque.

Para trabajarlo, Selva expone el siguiente orden:

Manos separadas primero, de forma lenta, con la mano izquierda dos octavas más abajo sobre teclas blancas, trabajando el modelo (Figura 3<sup>2</sup>) sobre cada dedo, se insistirá sobre los dedos más torpes:



Figura 3. Ejercicio para practicar *Jeu appuyé* en varias notas mediante dedo 3. Fuente: *L'enseignement musical de la technique du piano: Principes de la sonorité au piano. Travail élémentaire du toucher* (p.22), por B. Selva, 1916, Rouart Lerolle et Cie.

<sup>2</sup> *Jeu appuyé* en varias notas mediante dedo 3: <https://youtu.be/cO1A2wxtyaE>



A continuación adjuntamos la orientación de las distancias orientativas que propone Selva (Figura 7<sup>4</sup> y 8<sup>5</sup>):

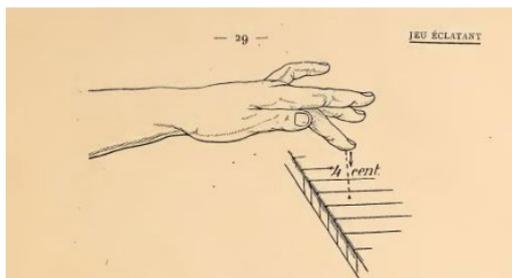


Figura 7. Distancia orientativa cerca del teclado. Fuente: *L'enseignement musical de la technique du piano: Principes de la sonorité au piano. Travail élémentaire du toucher* (p.29), por B. Selva, 1916, Rouart Lerolle et Cie.

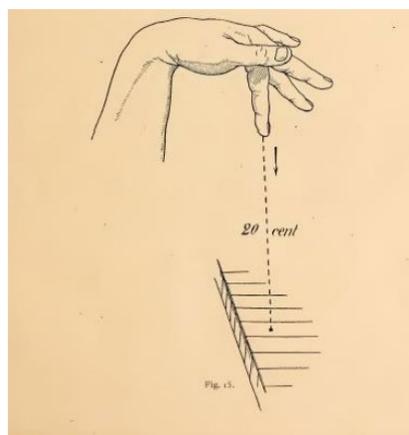


Figura 8. Distancia orientativa lejos del teclado. Fuente: *L'enseignement musical de la technique du piano: Principes de la sonorité au piano. Travail élémentaire du toucher* (p.29), por B. Selva, 1916, Rouart Lerolle et Cie.

Las indicaciones en centímetros son para orientar las distancias, no son literales. En el *jeu éclatant*, la mano y los dedos deben estar lo suficientemente contraídos para no flexionarse al impactar el teclado. Se deben trabajar los mismos ejercicios que en el *jeu appuyé*, pero practicando desde diferentes alturas (Selva, 1916).

- *Jeu léger ou indifférent* (Chiantore lo traduce como ejecución indiferente o ligera) propio de carácter indiferente.

La ejecución ligera, llamada así porque la mano retiene la mayor parte de su peso para ejecutarla, es lo que comúnmente se llama tocar el piano normal. Da una sonoridad de intensidad media, sin ninguna particular riqueza ni brillo tímbrico, por eso conviene, a través de esa indiferencia, crear los fondos neutros de los acompañamientos, las partes secundarias. Para realizarlo utilizamos la denominada posición clásica de la mano: la mano, la muñeca y el antebrazo formando un cuerpo en línea horizontal, los dedos más o menos redondeados... El ataque debe realizarse desde cerca o desde una altura media. Esta ejecución puede ser reforzada ya sea por la articulación del dedo, o por la de la muñeca, o por la del codo, dependiendo de la fuerza de la sonoridad a producir (Selva, 1916, p.31).

<sup>4</sup> *Jeu éclatant* desde cerca: <https://youtu.be/4foUj17jvF8>

<sup>5</sup> *Jeu éclatant* desde lejos: <https://youtu.be/kTKX85o5wgg>

Para trabajar este tipo utiliza ejercicios similares a los estudiados para el *jeu éclatant*. Se practicará atacando primero con la acción del antebrazo, (ver Figura 9<sup>6</sup>), luego por el de la muñeca (Figura 10<sup>7</sup>) y finalmente por el del dedo solo (Figura 11<sup>8</sup>):

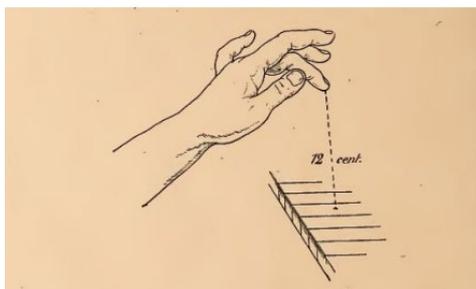


Figura 9. Ilustración descriptiva del *Jeu indifférent* mediante ataque de antebrazo. Fuente: *L'enseignement musical de la technique du piano: Principes de la sonorité au piano. Travail élémentaire du toucher* (p.32), por B. Selva, 1916, Rouart Lerolle et Cie.

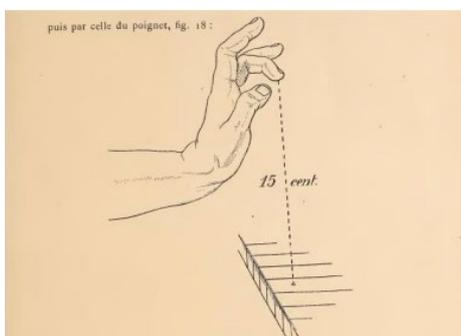


Figura 10. Ilustración descriptiva del *Jeu indifférent* mediante ataque de muñeca. Fuente: *L'enseignement musical de la technique du piano: Principes de la sonorité au piano. Travail élémentaire du toucher* (p.33), por B. Selva, 1916, Rouart Lerolle et Cie.

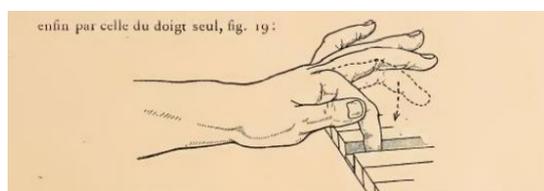


Figura 11. Ilustración descriptiva del *Jeu indifférent* mediante ataque de dedo. Fuente: *L'enseignement musical de la technique du piano: Principes de la sonorité au piano. Travail élémentaire du toucher* (p.33), por B. Selva, 1916, Rouart Lerolle et Cie.

## 5. Concepto de *neuma*

En primer lugar, Selva expone los diferentes tipos de ataque para tocar una sola nota aislada y sus diferentes posibilidades tímbricas, que resume en tres tipos. Una vez trabajado, considera como el siguiente paso lógico aprender la forma de conectar dos o más sonidos a través de la aplicación de estos ataques.

Para determinar su uso, es necesaria la comprensión de su teoría del *neuma*. Define el *neuma* como un grupo de sonidos o célula elemental del lenguaje musical.

La forma estructural en la que se construye la lengua es la misma para la música, constituyen un lenguaje. Ambas se componen por elementos que al unirse adquieren una forma y significado.

<sup>6</sup> *Jeu indifférent* de antebrazo: <https://youtu.be/kExYSIaU7uQ>

<sup>7</sup> *Jeu indifférent* de muñeca: <https://youtu.be/90JPJAjGfNc>

<sup>8</sup> *Jeu indifférent* de dedo: [https://youtu.be/tPo0hpi\\_R\\_0](https://youtu.be/tPo0hpi_R_0)

Para explicarlo, Selva compara la conformación de una palabra u oración con la conformación de la música. La primera surge de la unión de letras que forman una sílaba, varias sílabas juntas forman una palabra y varias palabras constituyen una oración. En el caso de la segunda, la célula más pequeña es el *neuma* y la unión de *neumas* forma motivos y los motivos las frases musicales.

Sin embargo, explica que el sentido y la expresión se lo otorga el uso de la acentuación. El acento constituye su centro vital y la diferencia de acentuación entre unas sílabas y otras da forma a la palabra, convirtiéndose en la expresión, en la acción de un pensamiento, cobrando vida. Para “dar vida” a las palabras y a los sonidos, debe evitarse la monotonía y tener un conocimiento claro de cómo acentuar. Este proceso de aprender a agrupar los sonidos debe realizarse antes de fomentar el desarrollo de la articulación de dedos, para evitar orientar la mente hacia el trabajo gimnástico en lugar de hacia la obtención de un ideal expresivo.

Para conseguir la agrupación de los sonidos es necesario el uso del gesto, movimiento de la mano y el brazo coordinado que dirige al pianista a la ejecución correcta en la articulación, a la acentuación, produciendo la concordancia de las notas con el sentido musical. Toda posibilidad expresiva surge de la conformidad de la ondulación del gesto físico con la ondulación del gesto musical. Es el pleno conocimiento y plena posesión de este gesto lo que constituye toda ciencia y toda técnica instrumental.

Selva nos divide el uso del gesto en tres tipos: *lancé*, *retiré* (gestos de entrada y salida del teclado) y sin gesto. (Inciso: Gesto de entrada y salida del teclado y sin gesto, es la descripción en general de los tipos de movimientos respecto al teclado, clasificándolos según su ubicación respecto al teclado).

Los tipos de ataque contienen gestos de entrada y salida del teclado pero varían en base a la sonoridad que quieren producir.

El gesto *lancé* acentúa y amplifica el sonido y se emplea en: todas las notas melódicas graves o agudas, la mayoría de notas graves, cada primera nota de los grupos de dos notas, ciertos acentos, ya sean rítmicos o patéticos, notas sincopadas, las notas reales de los acordes y retardos.

El gesto *retiré* lo difumina y extingue. Las notas en las que se emplea son: todas las terminaciones débiles de frases y ritmos; todas las últimas notas de los grupos de dos notas y algunos sonidos difuminados, susurrados.

La clasificación de notas sin gesto incluye todos los grupos de sonido que forman el acompañamiento, relleno y que en general están en un segundo plano.

El *neuma* es un acento en movimiento. El acento, como hemos visto, es un apoyo. Y el gesto es el encargado de realizar el *neuma*. En el habla podemos distinguir la oscilación entre dos fuerzas opuestas: la que viene, que aumenta hasta el clímax, que reposa en el acento. Y la que se va, que conlleva la disminución de la intensidad y se aleja del clímax.

Esta oscilación puede aparecer de forma parcial o aparecer sin ser percibida. Es lo que Selva denomina el *Ritmo*. El ritmo es orden y proporción de uno o más elementos en el espacio y en el tiempo. Esta oscilación rítmica afecta al *neuma*, que pasa por tres etapas: Parte del silencio, aumenta hasta el punto de apoyo/acento y desde este disminuye hasta el silencio.

Al tocar un solo sonido, también se mantiene este principio de la oscilación rítmica en el *neuma*, solo que no se percibe dicho movimiento, sino que solo se percibe el apoyo. Para ilustrarlo, Selva (1916) lo compara con ver una luz de noche, entre la oscuridad y un punto de luz no percibimos la oscilación de las corrientes de claridad progresiva que conectan estos dos términos opuestos. Para el *neuma*, el sonido aislado es una luz en la noche. Pero cuando otros sonidos intervienen, aumenta o disminuye su intensidad según el lugar que ocupen en la necesaria oscilación entre silencio-acento-silencio (p.47).

En este sentido, define esencialmente cuatro modelos de *neuma*, que ejemplifica en la Figura 12:

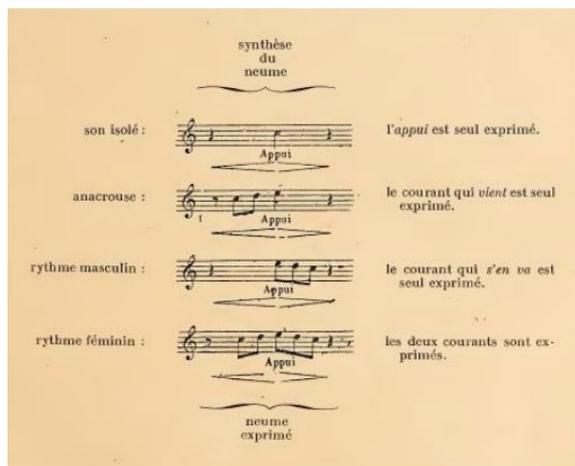


Figura 12. Cuatro modelos de *neuma*, en base a su oscilación rítmica. Fuente: *L'enseignement musical de la technique du piano: Principes de la sonorité au piano. Travail élémentaire du toucher* (p.47), por B. Selva, 1916, Rouart Lerolle et Cie.

1. Aislado: Solo se percibe el apoyo
2. Anacrúsico: Se percibe la corriente que viene
3. Masculino: Se percibe la corriente que se va
4. Femenino: Se perciben las dos corrientes

A pesar de esta multiplicidad, el *neuma* es uno en esencia, solo tiene una forma de emisión que es realizada por el mismo gesto que es necesario para realizar la ejecución apoyada. Este gesto se descompondrá, presentando sus corrientes más lentamente según las necesidades de la huella del *neuma*. Por ello, se aprenderá a expresar el *neuma* a través de la práctica de la descomposición de los movimientos que componen el gesto y el recorrido entre cada etapa interna del *neuma* (silencio-apoyo-silencio).

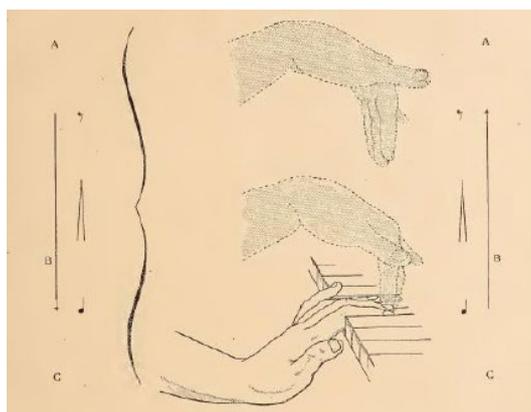


Figura 13. Desarrollo del gesto del *neuma* en sus tres etapas: silencio-apoyo-silencio. Fuente: *L'enseignement musical de la technique du piano: Principes de la sonorité au piano. Travail élémentaire du toucher* (p.49), por B. Selva, 1916, Rouart Lerolle et Cie.

Observando la unión entre cada posición, Selva nos explica que es la muñeca la que controla la gravedad, por lo que su educación es esencial para poder graduar la intensidad de la ejecución apoyada a la hora de realizar el *neuma*.

El gesto, movimiento conjunto de muñeca y antebrazo que aglutina los ataques de las distintas notas de un mismo *neuma*, variará según varios factores, como la extensión de los intervalos y la trayectoria del movimiento melódico (Chiantore, 2010, p.108).

Para hablar de estas trayectorias, se valdrá de la terminología latina que estudió en la *Schola Cantorum*, que entre otras cosas se había dedicado a la recuperación de la música gregoriana:

-*Neumas* de dos sonidos: *podatus* (sonidos ascendentes) y *clivis* (sonidos descendentes)

-*Neumas* de tres sonidos: *scandicus* (tres sonidos ascendentes), *climacus* (tres sonidos descendentes), *torculus* (un sonido agudo entre dos más graves) y *porrectus* (un sonido grave entre dos sonidos más agudos) (Chiantore, 2010, p.110).

Respecto al uso de estos términos, Chiantore (2010) comenta que estos parten de la imposibilidad de concebir separadamente intervalos y acentuación, y denotan una sensibilidad muy diferente a la mostrada por otros teóricos de la época en sus textos técnicos citando como ejemplo a Breithaupt, Steinhausen y Matthey. (p.110).

Hacia la mitad del primer volumen, Selva procede a la preparación de los movimientos para realizar el *neuma* a través de una serie de ejercicios. Para ello primero hay que dominar los movimientos de elevación y bajada de la muñeca que son fundamentales para graduar la intensidad del *jeu appuyé* en la ejecución del *neuma*.

El trabajo previo hasta la práctica de los diferentes *neumas* comprende el entrenamiento de brazo, muñeca, mano y dedos a través de la realización de: movimientos de la muñeca sin los dedos, los dedos sin la muñeca; articulación de dedos y el manejo de la gravedad, de la graduación del peso, todo esto sin perder de vista el fin expresivo.

Luego explica cómo trabajar concretamente los distintos tipos de *neumas*.

Comienza primero por los de ritmo masculino, en los que percibimos el apoyo en la primera nota y la pérdida progresiva del sonido. Dentro de los de ritmo masculino expone los de dos sonidos que equivaldrían en la terminología latina a *podatus* y *clivis*, apoyaturas ascendentes y descendentes. Explica detenidamente el gesto, su práctica en diferentes digitaciones y después separados por un gran intervalo. Al principio siempre se practica con manos separadas e insiste en la exageración inicial del movimiento hasta su asimilación.

Trabaja también los *neumas* de ritmo masculino de más de tres (*scandicus* y *climacus*), de cuatro y de cinco sonidos, siempre manteniendo el esquema melódico por grados conjuntos ascendentes y descendentes donde el apoyo se encuentra en la primera nota. Trabaja con diferentes patrones, combina las manos y trabaja la independencia de ambas.

-Explicación de *neumas* de dos sonidos de ritmo masculino (Selva, 1916, p. 77):

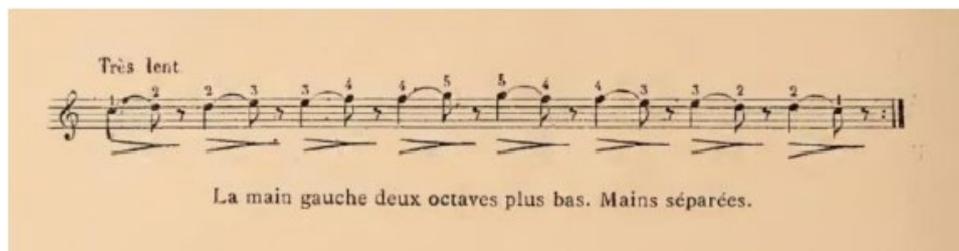
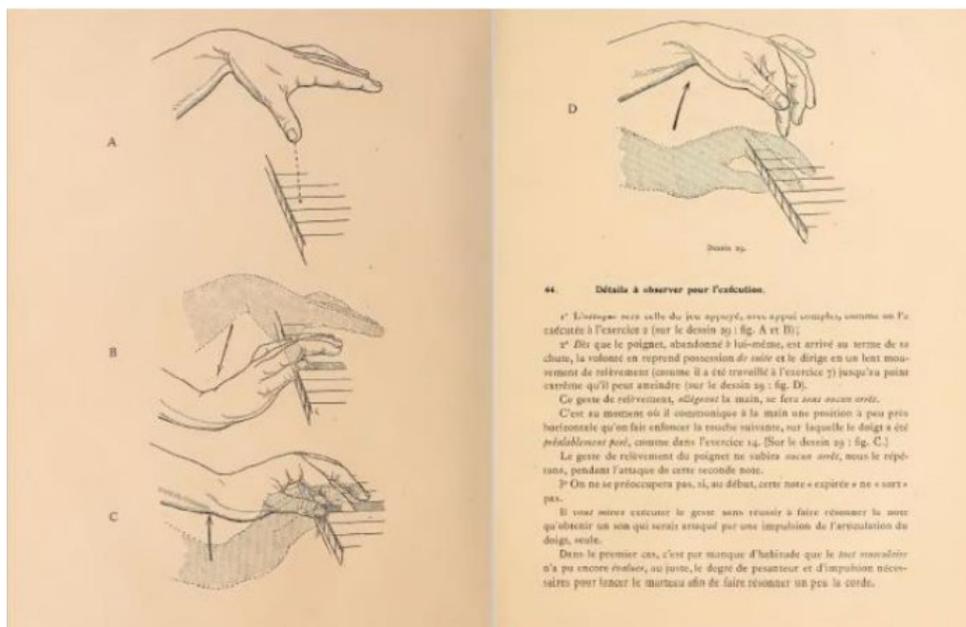


Figura 14. Ejemplo escrito de cómo realizar *neumas* de dos sonidos de ritmo masculino. Fuente: *L'enseignement musical de la technique du piano: Principes de la sonorité au piano. Travail élémentaire du toucher* (p.76), por B. Selva, 1916, Rouart Lerolle et Cie.



**Figura 15. Ejemplo ilustrado de cómo realizar neumas de dos sonidos de ritmo masculino. Fuente: *L'enseignement musical de la technique du piano: Principes de la sonorité au piano. Travail élémentaire du toucher* (p.77), por B. Selva, 1916, Rouart Lerolle et Cie.**

Para realizarlo se empleará el *jeu appuyé* (fig. A y B). Cuando la muñeca llegue al final de su caída, debe recuperar la posición mediante la elevación a la posición más alta que pueda alcanzar a través de un movimiento lento de recuperación. (fig. D). Durante esa elevación se presionará la siguiente tecla, cuyo dedo ya ha sido preparado previamente cuando en la caída la mano ha llegado a una posición más o menos horizontal (fig. C). Durante el ataque de la segunda nota, el gesto de elevación de la muñeca mientras se va levantando el dedo no sufrirá ninguna parada. La sonoridad de la segunda nota debe ser *expirada*, evitando un sonido atacado por la articulación del dedo.

Continúa en segundo lugar con los *neumas* de dos sonidos de ritmo femenino, que equivaldrían en la terminología latina a *torculus* y *porrectus*, bordaduras ascendentes y descendentes. En una primera instancia, esta última afirmación puede dar lugar a confusión, puesto que los *neumas torculus* y *porrectus* son considerados *neumas* de tres notas. A este respecto, Selva realiza la siguiente aclaración:

Le rythme féminin, étant un tracé d'aller et de retour entre le silence, l'appui, et le silence, nous désignerons celui qui ne comporte qu'une note pour chacun de ces courants, et une note pour l'accent, sous la qualification de rythme de deux sons, bien que l'émission totale du neume comporte ainsi trois notes. De même, un rythme féminin de trois sons comportera cinq notes, un rythme de quatre sons en comportera sept, etc.

[El ritmo femenino, al ser un camino de ida y vuelta entre el silencio, el apoyo y el silencio, designaremos que tiene una sola nota para cada una de estas corrientes, y una para el acento, bajo la calificación de ritmo de dos sonidos, aunque la emisión total del neuma comprende tres notas. Asimismo, un ritmo femenino de tres sonidos tendrá cinco notas, un ritmo de cuatro sonidos tendrá siete, etc.]. (Selva, 1916, p.97)

En el caso de los *neumas* de ritmo femenino, el trabajo debe enfocarse en la llegada al punto de apoyo, puesto que el decrecimiento que le sigue después se ejecutaría igual que el ritmo masculino.

-Explicación de *neumas* de dos sonidos de ritmo femenino (Selva, 1916, p. 100):

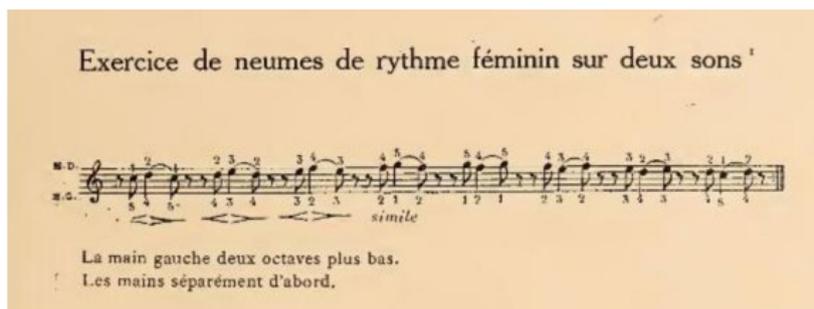


Figura 16. Ejemplo escrito de cómo realizar *neumas* de dos sonidos de ritmo femenino. Fuente: *L'enseignement musical de la technique du piano: Principes de la sonorité au piano. Travail élémentaire du toucher* (p.98), por B. Selva, 1916, Rouart Lerolle et Cie.

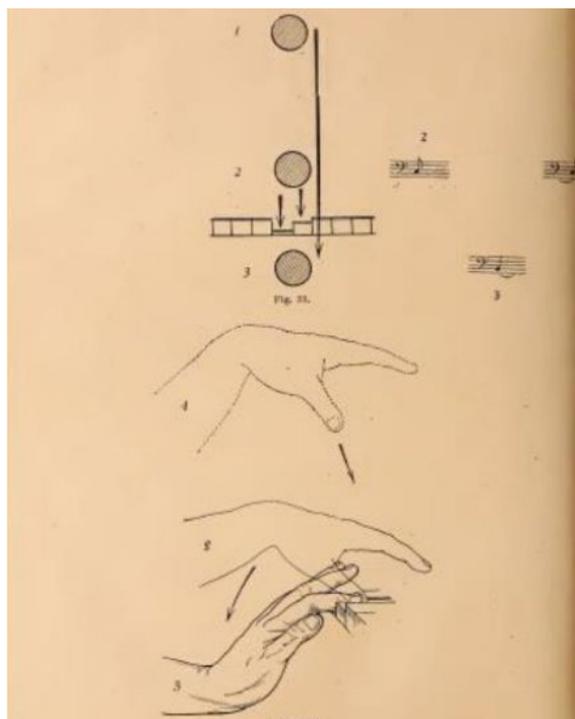


Figura 17. Ejemplo ilustrado de cómo realizar *neumas* de dos sonidos de ritmo femenino. Fuente: *L'enseignement musical de la technique du piano: Principes de la sonorité au piano. Travail élémentaire du toucher* (p.98), por B. Selva, 1916, Rouart Lerolle et Cie.

La Figura 17 muestra la mano izquierda preparándose para atacar un *neuma* de ritmo femenino de dos sonidos, la primera de las cuales se toca con el pulgar y la segunda, que lleva el acento con el dedo índice. Primero, el pulgar previamente colocado, se acerca al teclado. Después, en la segunda ilustración de la mano, se apoya suavemente sobre la tecla, con mínima presión, el peso del brazo y de la mano junto con la velocidad de caída son en este caso retenidos por voluntad. Finalmente, la muñeca se deja caer, mientras que el dedo índice realiza el acento a través del *Jeu appuyé*. En el dibujo esquemático encima de las manos se muestran las distintas ubicaciones de la muñeca en estos tres momentos del gesto de descenso. Las flechas indican la dirección del gesto. La que viene de la ubicación 1 indica que todo el gesto es un descenso continuo, llegando a su punto de reposo solo en 3. La colocada debajo de la ubicación 2 muestra que en este momento la mínima presión del dedo consigue justo lo que se necesita para obtener un sonido tenue. Selva apunta que cuando se domine el gesto la distancia de preparación entre 1 y 2 se debe reducir porque la mano ya va retenida deliberadamente, por lo que esta mayor distancia en la práctica es inútil para el ataque.

Por último, sigue la misma estructura de trabajo que con los *neumas* de ritmo masculino, pero añade la combinación de ambos con sonidos aislados con diferentes ataques y ambas manos.

#### 6. Concepto de *empreinte* o huella

Al igual que Marie Jaëll, Selva pone en valor el uso de la tactilidad de la huella, punto esencial de la técnica descuidado por casi todos los teóricos y pedagogos. Para ello nos habla del concepto de *empreinte*. Este concepto es desarrollado por Selva fundamentalmente en el segundo volumen de *L'enseignement musical de la technique du piano*. Lo define como “la manera en que los dedos se acomodan según la constitución del intervalo o del acorde” (Pérez-Colodrero, 2009, p.757).

La *empreinte* siempre tiene en cuenta la adaptación de la mano al contorno topográfico del teclado, que comprende/incluye tres aspectos: el espaciado entre dedos según los intervalos, las diferencias de altura y longitud entre las teclas blancas y negras y las diferencias resultantes en los puntos de contacto de los dedos cuando tocan las teclas.

Selva propone el estudio de las huellas como recurso aplicable para ayudar a desarrollar la técnica. Aunque en un primer lugar recomienda este estudio para la ejecución de acordes y notas dobles, no descarta su utilidad al aplicarse en diferentes pasajes pianísticos, puesto que considera el intervalo como el componente básico de todos los pasajes, y por lo tanto, también la huella (Spicuzza, 1980).

Selva nunca desarrolló sus ideas en una discusión sobre la digitación, aunque lo tenía planteado. Observó que los acordes de más de tres notas debían limitarse a una sola digitación, aquella que la mano pueda alcanzar con mayor facilidad. Y que para los acordes de dos y tres notas debían probarse de forma sucesiva todas las combinaciones de dedos posibles, incluidas las incómodas, para estudiar y buscar aquella digitación en la que los dedos cayesen con mayor naturalidad sobre las teclas. Destaca también la importancia de la forma y el tamaño de la mano, aspecto personal e individual de cada pianista a la hora de encontrar una digitación cómoda. Cabe señalar que Selva no limitó su estudio a los acordes en el tradicional sentido armónico mayor-menor. En este segundo volumen, dedicó espacio a grupos de cuatro o más notas en varias combinaciones de teclas en blanco y negro (Spicuzza, 1980).

-Formas de modificar las huellas para la práctica técnica.

Al tocar diferentes pasajes, el pianista a menudo debe alterar la forma de la mano (la huella) para adaptarse a una nueva serie de notas. Para poder practicar esto, Selva consideró la práctica de intervalos, mediante grupos de cuatro o más notas en varias combinaciones de teclas blancas y negras. A esto lo denominó modificación de huellas. Cuando se suceden varios intervalos diferentes, es necesario modificar la huella del primer intervalo, previamente sostenido por la mano (Spicuzza, 1980).

Selva expone siete maneras en las que las formas de las huellas pueden modificarse:

(...) by the substitution of a finger by another without repeating the keys; by the sliding of a finger from one key to another; by changing the space between fingers (lateral distance); by changing fingers over the same key (repeated notes); by exchanging the fingers between themselves; by a sudden shift in the axis of the hand or arm; by a difference of force between the fingers playing an imprint. [(...) mediante la sustitución de un dedo por otro sin repetir las teclas; mediante el deslizamiento de un dedo de una tecla a otra; cambiando el espacio entre los dedos (distancia lateral); cambiando los dedos sobre la misma tecla (notas repetidas); intercambiando los dedos entre ellos; por un cambio repentino en el eje de la mano o el brazo; por una diferencia de fuerza entre los dedos al tocar una huella.]. (Selva, como se citó en Spicuzza, 1980, p.182)

Respecto a estas siete posibles modificaciones, Spicuzza (1980) declara que Selva no adjuntó en su tratado la aplicación de estas a pasajes musicales, sin embargo, él nos ilustra cinco de ellas, puesto que considera que son las únicas que se pueden aplicar al arte de digitar:

1. Mediante la sustitución de un dedo por otro sin repetir las teclas.



Figura 18. Fuente: *Piano fingering: an approach based upon the imprint analysis of Blanche Selva* (p.197), por P.J. Spicuzza, 1980, Ball State University.

Los corchetes indican las huellas que aparecen en el pasaje, en este caso podemos observar la sustitución del dedo 3 por el 1 y viceversa, sin levantar la nota. De esta manera, la huella es modificada usando estos dedos como eje central para poder abarcar más registro.

2. Mediante el deslizamiento de un dedo de una tecla a otra.



Figura 19. Fuente: *Piano fingering: an approach based upon the imprint analysis of Blanche Selva* (p.198), por P.J. Spicuzza, 1980, Ball State University.

En este caso, mediante este deslizamiento de un mismo dedo, disminuimos la cantidad de veces que es necesario realizar un cruzamiento, haciendo la posición más estable y facilitando la comodidad en los pasajes. Tanto en el primer como segundo caso, podemos observar un deslizamiento 1-1 y un deslizamiento 5-5 después de un gran salto que nos proporciona un mejor calado/apoyo de las teclas, que se traduce en una mayor seguridad a la hora de realizar ese salto.

3. Cambiando el espacio entre los dedos (distancia lateral)



Figura 20. Fuente: *Piano fingering: an approach based upon the imprint analysis of Blanche Selva* (p.199), por P.J. Spicuzza, 1980, Ball State University.

Esta modificación varía la posición mediante la contracción y la extensión de la mano. Podemos apreciar cómo en muchos casos, la huella es modificada para obtener acordes diferentes con notas comunes, enlaces armónicos. El estudio de estos diseños a través de la comprensión y enlace de las modificaciones de huella, es fundamental para el pianista.



sincronizada con la interpretación grabada de Selva para mejorar la visualización de su teoría (Selva, 2018, 9m05s):

1. Mediante la sustitución de un dedo por otro sin repetir las teclas. 2. Mediante el deslizamiento de un dedo de una tecla a otra. 3. Cambiando el espacio entre los dedos (distancia lateral). 4. Cambiando los dedos sobre la misma tecla (notas repetidas). 5. Intercambiando los dedos entre ellos mismos. 6. Por un cambio repentino en el eje de la mano o el brazo. 7. Diferencia de fuerza entre los dedos tocando una huella.

Figura 23. Aplicación de diferentes tipos de huella a un fragmento de la *Partita No. 1* de J.S. Bach

## PRESENCIA DE LA AUTORA EN ANDALUCÍA

Durante el transcurso de la investigación hemos encontrado una serie de documentación que alude a la realización por parte de Selva de una gira de conciertos en Andalucía. El contraste y análisis de esta información nos ha permitido recomponer la recepción de la autora en el contexto cultural musical en la Andalucía de principios del siglo XX.

Aunque el núcleo de este artículo se encuentra en los fundamentos de la teoría técnica de Selva, este trabajo tiene como objetivo recuperar y evitar el olvido de las aportaciones de esta figura, situación que hemos expuesto en el estado de la cuestión. Este objetivo unido al hecho de que el foco de los hallazgos se encuentra en Andalucía, ha motivado que para no romper con el carácter y principios del trabajo se incluya en el mismo un apartado dedicado a esta información.

Esta gira se desarrolla a lo largo del invierno del año 1925, en los siguientes lugares y fechas: “Baeza (23/I), Linares (24/I), Bobadilla y Algeciras (25/I), Cádiz (28/I), Sevilla y Córdoba (29/I), Úbeda (30-31/I) y Granada (1-3/II)...” (Font Batallé, p.102). Hemos podido corroborar doblemente estas fechas gracias a los datos facilitados por la *Association Blanche Selva*. Esta gira fue promovida por las *Asociaciones de Cultura Musical*, también conocida como ACM (Font Batallé, 2012).

Desde principios del siglo XX hasta la década de los veinte, la situación de la música en Andalucía atraviesa una serie de cambios. A partir de los años veinte la actividad musical adquiere más relevancia e interés, reflejado en el aumento de “la actividad crítica y la publicación de revistas estrictamente musicales” (Zalduondo, 2001, p.325). El desarrollo de la vida cultural musical en los años veinte en las ciudades andaluzas no era un proceso homogéneo, sino que cada provincia atendía a diferentes circunstancias.

En Andalucía, la ACM creó varias delegaciones, la primera que se erigió fue la de Cádiz, y el resto se ubicaron en las localidades de “Algeciras, Almería, Andújar, Baeza, Granada, Huelva, Jaén, Jerez, Linares, Málaga, Martos, Motril, Ronda San Fernando, Sanlúcar, Sevilla y Úbeda” (López Marinas, 2009, p.294).

Los intérpretes contratados para los conciertos eran en su mayoría extranjeros. Entre los pianistas podemos citar nombres como los de “Rubinstein, Fischer, Serkin, Horowitz,

Prokofiev, Rachmaninov, Brailowsky, Iturbi, Cubiles, Wanda Landowska, Backhaus, Kempff, Sauer, Giesiking, Casadesús, Cortot y Arrau” (López Marinas, 2009, p.293).

A partir de la búsqueda de referencias a Blanca Selva en la base de datos del Centro de Documentación Musical de Andalucía, se han podido localizar varios periódicos de la época en los que se hacen alusiones a su gira.

En el periódico *El Guadalete*, de Jerez de la Frontera, encontramos dos publicaciones que datan respectivamente del 28 de enero de 1925 y el 30 de enero de 1925. (Todas las publicaciones periódicas que aparezcan en el texto a partir de ahora se podrán consultar en el Anexo).

En la primera publicación (ver Anexo, Figura 1) se explica que Selva reemplazará al pianista Eugen Linz en su comparecencia en el *Teatro Eslava*, mencionando que el *Diario de Cádiz* el día anterior había hecho una publicación sobre ella. Este último dato demuestra que Selva seguramente fue referenciada en más periódicos a los que en el presente trabajo no se ha podido acceder por no encontrarse digitalizados. En la segunda publicación (ver Anexo, Figura 2), después de haberse producido el concierto, se hace un breve comentario de su recepción del público y de las impresiones del escritor de la columna, que fueron favorables. A continuación, describe el repertorio que interpretó, donde figuran lo que parece ser una Partita de Bach (en el periódico pone Partela), la Sinfonía Cromática de Bach, Preludio Coral y Fuga de Franck y obras de Scarlatti, Pasquini y Rameau, aunque el autor sugiere la aparición de obras que resultasen más cercanas y fáciles de comprender para el público.

A continuación, observaremos la recepción de Selva en contexto de la actividad cultural musical granadina. Existen varios motivos por los que resulta significativo profundizar en la actividad musical y cultural de Granada.

Ante todo, Granada constituye una de las ciudades más activas culturalmente dentro de Andalucía en ese momento (Pérez Zalduondo, 2001) y ya poseía cierta tradición de divulgación musical. Por un lado, existían varias instituciones con ese objetivo cultural, entre ellas el Centro Artístico, la Real Sociedad Económica de Amigos del País, el Ateneo Científico Literario y Artístico, también estaban el Conservatorio y la Universidad. Por otro lado, son innegables y representativas de la ciudad las figuras de Manuel de Falla y Federico García Lorca, que atrajeron a otros intelectuales, convirtiendo en escenario de sucesos culturales históricos a la ciudad y que tuvieron un gran impacto en otras zonas de Andalucía. Podemos poner como ejemplo la celebración en el año 1922 del Concurso de Cante Jondo, iniciativa apoyada por ambos y por otras figuras relevantes de la época como Joaquín Turina, Óscar Esplá y Juan Ramón Jiménez.

El concierto de Selva en Granada se produjo el 31 de enero de 1925. Tanto G. Selva como el periódico local granadino del 1 de febrero nos confirman este dato (ver Anexo, Figura 5).

El número del 26 de enero de 1925 (ver Anexo, Figura 3) de *El Defensor de Granada* anuncia junto a la fecha del concierto otros detalles como la hora (cinco de la tarde) y el lugar (*Teatro Cervantes*) y adjunta una pequeña reseña de sus méritos más reconocidos:

Los conciertos correspondientes al presente mes, tendrán lugar los días 30 y 31 a las cinco de la tarde en el Teatro Cervantes, actuando los eminentes pianistas Blanca Selva y Eugen Linz. Blanca Selva, discípula de Charles Bordes, posee sólida cultura musical adquirida durante varios años bajo la dirección, tan autorizada, de Vincent d’Indy. Es profesora de gran fama, autora de obras de ciencia muy notables y organiza cursos prácticos de interpretación en varios Conservatorios. Ilustres compositores modernos, entre ellos nuestro Isaac Albéniz, que le dedicó el segundo cuaderno de su “Iberia”; eligen a esta artista para intérprete de sus obras, habiendo merecido los más entusiastas elogios de Alberto Roussel, Guy Riports, Magnard y, sobre todos, Henri Duparc...(Sociedad de Cultura Musical, 26 de enero de 1925, p. 1)

En el periódico del 1 de febrero (ver Anexo, Figura 5), N. de la Fuente describe la recepción del público y detalla parte del programa. El programa se dividió en tres partes, en la primera se interpretaron *Tocatta* de Scarlatti, *Les niais de Sologne* de Rameau, *Sonata op.57 Appassionata* de Beethoven y *Tocatta sur le jeu du coucou* de Pasquini. En la segunda se interpretó el *Scherzo Vals* de Chabrier, *Danza* de Debussy, *Impromptu en Fa menor Op.142 núm.4* de Schubert y *Juegos de Agua* de Ravel. Por último, la tercera parte estuvo dedicada a Albéniz con la interpretación de *Córdoba*, *Seguidillas* y *Triana*. (Hemos corregido y detallado mejor los títulos de las obras, puesto que en el periódico existen algunas erratas e imprecisiones).

En el concierto de Granada, Selva interpreta obras de Ravel y Debussy. Revisando los programas presentados por pianistas en la ACM de Granada antes del concierto de Selva (López Marinas, *El Defensor de Granada*), no encontramos ninguna referencia a estos. También se ha procedido a revisar a través de las publicaciones de *El Defensor de Granada* los programas de conciertos organizados por el *Centro Artístico*, cuya actividad es anterior a la de la ACM, y a nivel de recital de piano solista, no hemos encontrado tampoco ninguna referencia a estos autores. Aunque sobre el *Centro Literario* es posible que falten números, es muy probable que cuando Selva realiza su concierto fuese la primera vez que estas obras fueran escuchadas por el público granadino. Lo que es seguro es que es la primera pianista en tocarlas por parte de la ACM de Granada.

Dentro de los autores españoles interpretados por Selva, solo figuran dos compositores andaluces, Falla y Turina. Según los datos aportados por G. Selva (2014), Selva interpretó a Turina en siete ocasiones después de 1914 y solo una vez a Falla, aunque tampoco interpretó en demasiadas ocasiones a autores catalanes, exceptuando a Isaac Albéniz que fue con diferencia al que más interpretó (329 veces según G. Selva). En Granada precisamente, Manuel de Falla fue, según expone López Marinas (2010) “el autor vivo del que se programaron sus obras más veces, treinta y nueve” (p. 56) y que “evidentemente era el autor de más prestigio en ese momento” (p. 56). Sin embargo, este no figura en el programa de Selva. Una posible explicación es que el programa venía ya elegido de Madrid y no intervenían en este las delegaciones, puesto que el Delegado de Granada expresaba rechazo hacia la música moderna, por lo que si la Delegación eligiese los programas, seguramente Selva no habría podido interpretar a Debussy y Ravel (López Marinas, 2010).

Si Selva había establecido lazos de contacto y amistad con Albéniz, ¿conocería también a Turina y a Falla? Gracias a una publicación de Turina en prensa, sabemos que conocieron a Selva en persona en una reunión musical en casa de Albéniz, la cual reproducimos a continuación:

Un saloncito pequeño. En mi sofá se hallan sentados dos grandes músicos, Gabriel Fauré y Paul Dukas, cortésano el uno, dicharachero el otro. Blanca Selva destaca su enorme humanidad vestida de negro con adornos morados, lo que da un tinte eclesiástico a su figura. Falla y yo parecíamos estudiantes en vacaciones. En esto se presenta un trío de pulso y púa, con guitarra, laúd y bandurria. Es Ángel Barrios, que con dos colegas llegan de Granada. Tocan unas cuantas piezas de la primera época de Albéniz, con gran placer de la concurrencia, «Esto es ya viejo, pero hay algo», dice el maestro. Precisamente en aquellos días estaba escribiendo las piezas de su Iberia. Decidido, como siempre, se sienta al piano e intenta tocar una de ellas, tecleando con las manos y cantando a toda voz; ¡Qué desastre! Pero Blanca Selva corre en su auxilio, y con su maestría interpreta magníficamente la maravilla Iberia. Es todo un mar de poesía. Evocación, El puerto, Triana...Albéniz, desde un rincón, regocijadísimo, nos señala a la pianista, que navega segura por el teclado, sin miedo a las dificultades. (Turina, julio de 1948, p. 50-51)

A pesar de esta escena, no parece haber una relación muy estrecha entre los autores, sabemos gracias al Archivo Manuel de Falla que no hay vestigios de correspondencia entre Falla y Selva y también descartamos su presencia en el concierto de Selva en Granada, puesto que el periódico del 27 de enero de 1925 (ver Anexo, Figura 4) atestigua que Falla llegó el día 26 a Sevilla para dirigir personalmente una gira que va a realizar con La Orquesta Bética de Cámara. (Una “tournée artística, 27 de enero de 1925, p. 1).

En definitiva, la recepción de Selva en Andalucía fue muy positiva, teniendo muy buena acogida por parte del público, entusiasmado y entregado, pidiendo a menudo la realización de besos, y siendo también reconocida y valorada por los críticos de la prensa andaluza.

## CONCLUSIONES FINALES

Selva, aunque próxima a las concepciones de otros tecnólogos, especialmente de Breithaupt y Marie Jäell, expone su propia visión musical en *L'enseignement musical de la technique du piano*.

La teoría técnica de Selva parte del uso de conceptos tradicionales e históricos (*neuma*) y los conjuga con una perspectiva científica teniendo en cuenta los nuevos conceptos e ideas que se estaban desarrollando en ese momento, como la importancia de la descontracción muscular y los movimientos rotatorios del antebrazo. Realiza un análisis exhaustivo y ordenado, con un lenguaje más claro y pragmático que el de otros tecnólogos, situación que ya expusimos con anterioridad.

Atribuye a la técnica una finalidad siempre ligada a la musical, siendo esta el medio para un fin. La teoría técnica de Selva también demuestra su perspectiva visionaria de la pedagogía musical, anticipando, como ocurre en el siglo XX, el uso de nuevas metodologías pedagógicas activas e integradoras (Dalcroze, Willems, Kodaly y Gordon, entre otras) que perciban la enseñanza musical no solo a través de la educación tradicional (principalmente teórica e instrumental), sino a través de la adquisición del conocimiento teórico partiendo de la experimentación y de la ciencia musical dentro de un ambiente de juego y confianza que fomente la creatividad y comprenda la música dentro de la realidad del alumno. Una perspectiva vital de la música sin duda muy en consonancia con la perspectiva y experiencia personal de Selva.

El desarrollo de la investigación ha supuesto también descubrir y poder analizar el papel de Selva en el contexto cultural musical de Andalucía en los años veinte, su recepción como figura internacional, su relación con compositores andaluces de la época, su posible estreno de obras significativas del repertorio pianístico en Granada y la estructura de sus programas concertísticos.

Ha quedado patente que las trabas principales para la difusión y divulgación de su figura están, al igual que en el caso de otros teóricos en la falta de traducciones a otros idiomas de sus textos y especialmente la existencia de pocas copias, de difícil acceso. Al igual que nuestra propuesta de ejemplos audiovisuales puede contribuir a clarificar la exposición de las ideas de Selva, un primer paso para poder cambiar esta situación y enriquecer el estudio de los músicos sería emprender un proyecto de digitalización de los textos teóricos y el acceso vía online libre desde repositorios especializados, que diesen pie a realizar traducciones, reediciones, revisiones y nuevas investigaciones.

## REFERENCIAS

- Asociación de Cultura Musical. (28 de enero de 1925). *El Guadalete*, p. 1. Recuperado de [http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/catalogo/es/publicaciones/numeros\\_por\\_mes.do?idPublicacion=102110&anyo=1925](http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/catalogo/es/publicaciones/numeros_por_mes.do?idPublicacion=102110&anyo=1925)
- Bellman, J. (2001). Frederic Chopin, Antoine de Kontski and the *carezzando* touch. *Early Music*, 399-407. <https://www.jstor.org/stable/3519184>
- Chiantore, L. (2001). *Historia de la técnica pianística: un estudio sobre los grandes compositores y el arte de la interpretación en busca de la UrTechnik*. Alianza.
- Chiantore, L. (2010). La théorie du neume dans les enregistrements de Blanche Selva. En J.M. Warszawski (Ed), *Blanche Selva naissance d'un piano moderne* (pp. 105-121). Symétrie.
- Concierto Blanca Selva. (1 de febrero de 1925). *El Defensor de Granada*, p. 1. Recuperado de [http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/catalogo/es/publicaciones/numeros\\_por\\_mes.do?idPublicacion=1033873&anyo=1925](http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/catalogo/es/publicaciones/numeros_por_mes.do?idPublicacion=1033873&anyo=1925)
- Cortot, A. (1928). *Principes rationnels de la technique pianistique*. Éditions Maurice Senart
- Font Batallé, M. (2012). *Blanche Selva y el "Noucentisme" musical en Cataluña*. Editorial de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/19570>
- Kaemper, G. (1969). *Techniques pianistiques. L'Évolution de la technologie pianistique*. Alphonse Leduc Éditions Musicales
- Kochevitsky, G. (1967). *The art of piano playing: A scientific approach*. SummyBirchard Co.
- Marinas, J. M. L. (2009). La Asociación de Cultura Musical. *Papeles del Festival de música española de Cádiz*, (4), 291-319. <http://www.centrodedocumentacionmusicaldeandalucia.es/ojs/index.php/pfmec/articloe/view/343/asociacion-cultura-musical1>
- Marinas, J. M. L. (2010). La Asociación de Cultura Musical en Granada. (1923-1932). *Papeles del Festival de música española de Cádiz*, (5), 35-80. <http://www.centrodedocumentacionmusicaldeandalucia.es/ojs/index.php/pfmec/articloe/view/348/asociacion-cultura-musical>
- Notas musicales. (30 de enero de 1925). *El Guadalete*, p. 1. Recuperado de [http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/catalogo/es/publicaciones/numeros\\_por\\_mes.do?idPublicacion=102110&anyo=1925](http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/catalogo/es/publicaciones/numeros_por_mes.do?idPublicacion=102110&anyo=1925)
- Pérez-Colodrero, C. (2009). Cuando el pianista es el que investiga: Blanche Selva (1884-1942), un estado de la cuestión. *Revista de Musicología*, 32(2), 751-767. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/39516>
- Selva, B. (1916). *L'enseignement musical de la technique du piano: Principes de la sonorité au piano. Travail élémentaire du toucher*. (Vol. 1). Rouart, Lerolle et Cie. <https://archive.org/details/lenseignemantmus00selv>
- Selva, B. (2018). *Blanche Selva: Les enregistrements Columbia 1929-30*. J. Massià (violín). [CD]. FY Solstice
- Selva, G. (2010). *Une artiste incomparable: Blanche Selva, pianiste, pédagogue, musicienne*. Association Blanche Selva
- Selva, G. (2014). *Les Cahiers Blanche Selva: Blanche Selva, un répertoire exceptionnel*. (Vol. 2). Association Blanche Selva.
- Siek, S. (2012). *England's Piano Sage: The Life and Teachings of Tobias Matthay*. Scarecrow Press.

- Sociedad de Cultura Musical. (26 de enero de 1925). *El Defensor de Granada*, p. 1. Recuperado de [http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/catalogo/es/publicaciones/numeros\\_por\\_mes.do?idPublicacion=1033873&anyo=1925](http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/catalogo/es/publicaciones/numeros_por_mes.do?idPublicacion=1033873&anyo=1925)
- Spicuzza, P. J. (1980). *Piano fingering: An approach based upon the imprint analysis of Blanche Selva*. (Tesis doctoral). Ball State University. Recuperado de <https://www.proquest.com/openview/6269296bdbddcbe149b8df6c741c6d35/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=>
- Timbrell, C. (1999). *French Pianism: A Historical Perspective*. (2ª ed.). Kahn and Averill.
- Torres del Rincón, M. (2017). *La escuela anatómico-fisiológica de técnica pianística en Inglaterra y Alemania entre 1900 y 1939*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/679058>
- Turina, J. (julio de 1948). Viajes musicales: París. *LETRAS*, 50-51. Recuperado de <https://www.march.es/es/coleccion/archivo-joaquin-turina/ficha/--turina%3A9204>
- Una “tournée” artística. (27 de enero de 1925). *El Defensor de Granada*, p. 1. Recuperado de [http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/catalogo/es/publicaciones/numeros\\_por\\_mes.do?idPublicacion=1033873&anyo=1925](http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/catalogo/es/publicaciones/numeros_por_mes.do?idPublicacion=1033873&anyo=1925)
- Zalduondo, G. P. (2001). Las sociedades musicales en Almería, Granada y Sevilla entre 1900 y 1936. *Cuadernos de música iberoamericana*, (8), 323-336 <https://revistas.ucm.es/index.php/CMIB/article/view/61222/4564456547890>

## ANEXO

### Pequeñas reseñas de periódicos de los años veinte sobre la actividad de Blanche Selva en Andalucía con la Asociación Cultural Musical (ACM)

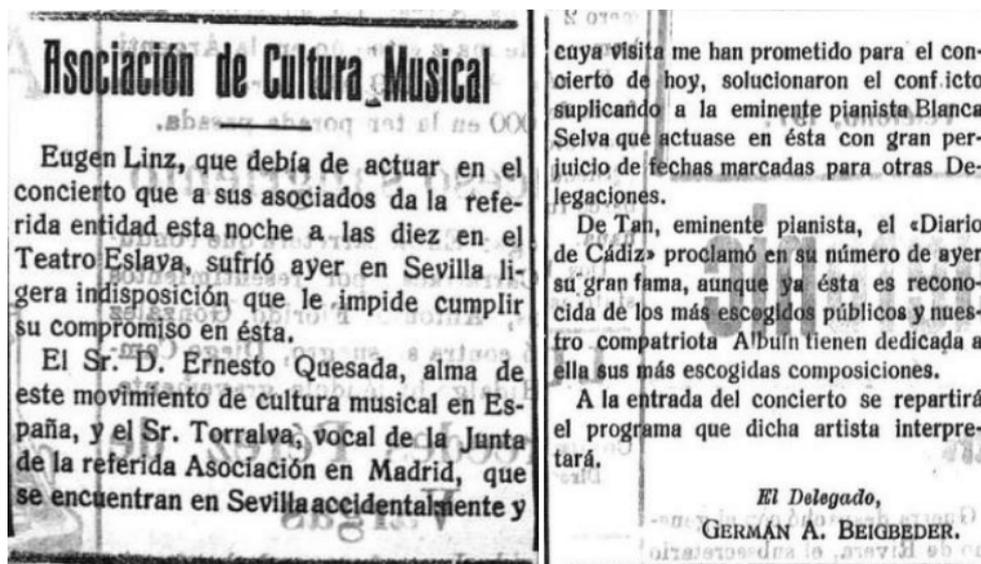


Figura 1. Extracto de periódico sobre la sustitución de Selva a Eugen Linz publicado el 28 de enero de 1925. Fuente: *El Guadalete* (p. 1), por Germán A. Beigbeder, 28 de enero de 1925.

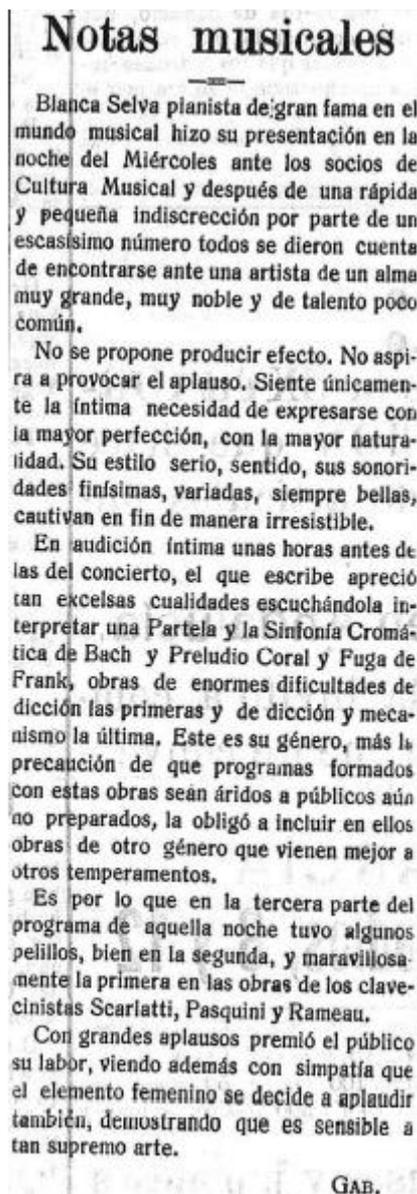


Figura 2. Extracto de periódico sobre el último concierto realizado por Selva detallando algunas de las piezas interpretadas publicado el 30 de enero de 1925. Fuente: *El Guadalete* (p. 1), 30 de enero de 1925.

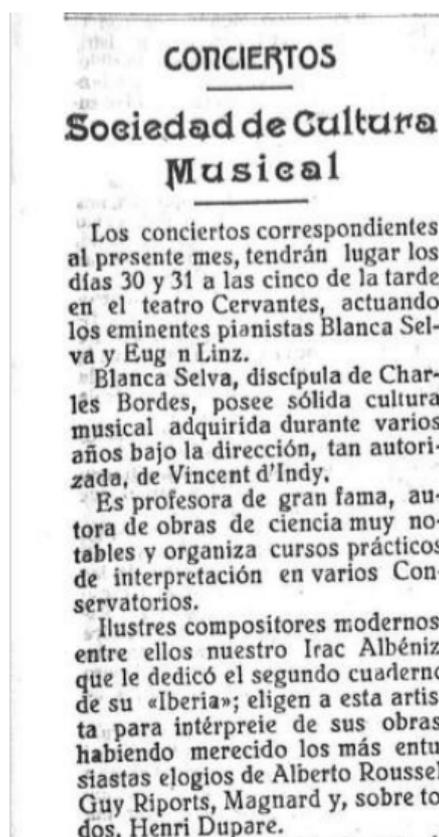


Figura 3. Extracto de periódico sobre la fecha y lugar del concierto de Blanche Selva en Granada publicado el 26 de enero de 1925. Fuente: *El Defensor de Granada* (p. 1), 26 de enero de 1925.

EL MAESTRO FALLA

## Una "tournée" artística

Dice nuestro querido colega «El Liberal» de Sevilla:

Procedente de Granada llegó ayer a Sevilla el insigne maestro Falla. Le recibieron numerosos amigos y admiradores.

Su viaje a Sevilla tiene por objeto dirigir personalmente la organización y ensayos de la «tournée» artística que va a realizar «La Orquesta Bética de Cámara», de la cual es fundador y alma.

En esta excursión, los profesores sevillanos darán a conocer la última producción del maestro, «El retablo de Maese Pedro», cuyo éxito en París fué en extremo halagador para España.

Antes de emprender los profesores sevillanos su viaje, que comprende la región levantina, el Norte y varias capitales del centro, darán una audición completa del «Retablo de Maese Pedro», con atrezzo y los muñecos animados que representan los principales personajes de la obra, de los que es autor el notable pintor Eugenio Llauz.

Este, y el director de la orquesta, el joven maestro Ernesto Halffter, llegarán hoy de Granada».

A estas noticias que da «El Liberal» podemos añadir una muy interesante para los granadinos: que entre las poblaciones donde se dará a conocer «El retablo de Maese Pedro» figura Granada, según hemos oído de labios del ilustre músico.

Figura 4. Extracto de periódico sobre la localización de Falla publicado el 27 de enero de 1925. Fuente: *El Defensor de Granada* (p. 1), 27 de enero de 1925

La Asociación de Cultura Musical

## Concierto Blanca Selva

Esta vez sí que no ha quedado ni un solo espectador que no saliera contentísimo y «entregado» por completo como resultado de la insuperable audición de piano que la estupenda concertista Blanca Selva dió en la tarde de ayer, sesión octava de este curso, de la Asociación de Cultura Musical.

El programa, por completo, llegaba más al público, y sobre este acierto, la insuperable creación en todos los números que hizo Blanca Selva, hechos fueron que motivaron las justísimas, muy repetidas ovaciones que se la prodigaron, ovaciones verdad, de convencidos devotos de su arte.

Muchas obras fueron bisadas ante las reiteradas peticiones, y debieron serlo todas, pues igualmente insuperable fué la interpretación de todas ellas.

La «Toccatá» de Scarlatti; «Les mais de Sologne», de Rameau; la encantadora «Appassionata» de Beethoven; y el encantador «Juego del Cuco» de Pasquini,—bisada esta última,—constituyeron la parte primera, y fueron la plena demostración del mérito insuperable de concertista.

En la segunda parte, el «Schew-Vals» de Chabrier y la «Danza» de Debussy, fueron bisados. Debieron también serlo las otras dos obras: el «Impromptu en fa menor» de Schubert, y sobre todo los encantadores «Juegos de agua», de Ravel, hermosísima composición descriptiva de insuperables aciertos.

La parte tercera estuvo dedicada a Albéniz. El preludio «Córdoba» (bisado); las «Seguidillas» y «Triana» fueron dichas y sentidas, como pocas veces las hemos oído.

Felicitémosnos, pues, de este Concierto, y deseemos igual acierto en los sucesivos.

N. DE LA F.

Figura 5. Extracto de periódico que realiza un comentario a posteriori del concierto realizado por Selva en Granada publicado el 1 de febrero de 1925. Fuente: *El Defensor de Granada* (p. 1), 1 de febrero de 1925

# PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA INICIACIÓN AL VIOLÍN EN LA ETAPA PREOPERACIONAL

## *TEACHING PROPOSAL FOR VIOLIN INITIATION IN THE PRE-OPERATIONAL STAGE*

**Elisa Aparicio Berlanga**

Escuela de Música Círculo Católico de Torrente  
Escuela de Música “La Primitiva” de Rafelbunyol

### RESUMEN

El presente artículo representa una propuesta didáctica para la enseñanza inicial del violín durante la etapa preoperacional. El objetivo final será la interpretación en público de una obra de repertorio adecuada al nivel individual mediante un proceso progresivo, tanto en el aula como en el trabajo de casa, basado en un conjunto de pasos previos modificados a partir de propuestas teóricas de otros pedagogos y /o de creación propia, adaptable a las necesidades del alumnado. De esta manera, se configura un compendio de técnicas fáciles y de materiales manipulables y eficaces para los discentes, teniendo en cuenta las bases psicopedagógicas aportadas por diferentes personalidades de la disciplina de la psicología. La metodología empleada, es de corte cualitativo por las características de la investigación y de la muestra seleccionada para ser estudiada en su entorno mediante la observación participante. Los resultados obtenidos tanto en el aula como en las audiciones públicas, sugieren que es una propuesta que favorece el aprendizaje a través del trabajo de los diferentes parámetros musicales y con materiales adecuados al nivel de los estudiantes y que, en consecuencia, también podrán culminar en una mejora de la interpretación pública de la obra seleccionada.

**Palabras clave:** educación musical; didáctica; repertorio; audición; violín

### ABSTRACT

This article represents a didactic proposal for the initial teaching of the violin during the preoperational stage. The final objective will be the public performance of a repertoire work appropriate to the individual level through a progressive process, both in the classroom and at home work, based on a set of previous steps modified from theoretical proposals from other pedagogues and / or self-created, adaptable to the needs of the students. In this way, a compendium of easy techniques and manipulable and effective materials is configured for students, taking into account the psychopedagogical bases provided by different personalities of the discipline of psychology. The methodology used is qualitative due to the characteristics of the research and the selected sample to be studied in its environment through participant observation. The results obtained both in the classroom and in the public auditions, suggest that it is a proposal that favors learning through the work of different musical parameters and with

materials appropriate to the level of the students and that, consequently, may also culminate in an improvement in the public interpretation of the selected work.

**Key words:** music education; didactics; repertoire; audition; violin

## 1. INTRODUCCIÓN

Una de las grandes inquietudes de la pedagogía actual recogida en forma de competencia clave es que el alumnado aprenda a aprender, a desarrollar autonomía y ser capaz de resolver sus problemas, así como a adquirir buenos hábitos de estudio que posibiliten un aprendizaje significativo (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero). En consecuencia, existe una necesidad de encontrar nuevas propuestas metodológicas que ofrezcan otros enfoques en el aprendizaje de las diferentes materias. Partiendo de esta necesidad de revisión, surge la idea inicial de reflexionar sobre la labor docente desempeñada en el aula de Iniciación de Violín en la etapa preoperatoria (Piaget, 1947, 1964) y, más concretamente, entre los seis y siete años, para poder exponer y ofrecer un compendio de técnicas y recursos que ayuden a los estudiantes en su aprendizaje. Esta recopilación se centrará en el estudio de pasos previos que desarrollen diferentes parámetros musicales, y favorecerá al alumnado tanto en su proceso en el aula, como en el estudio personal en casa, mejorando de esta manera en la preparación e interpretación pública de una obra del nivel adecuado a lo largo de un trimestre.

A pesar de que la Iniciación Musical previa a los estudios de las Enseñanzas Elementales es de vital importancia (Stellacio y McCarthy, 1999; Mueller, 2003; Hurtado, 2014), pues es el primer contacto musical para muchos discentes y sentará las bases de una buena formación para aquellos que deseen proseguir sus estudios, son escasas las fuentes de consulta para una buena praxis de la docencia violinística en esta etapa educativa musical. Por consiguiente, esta propuesta didáctica pretende aportar una visión teórico-práctica de la docencia del violín, compartiéndola con la comunidad educativa en un necesario intercambio de experiencias pedagógicas que nos enriquezca a todos.

Igualmente, son numerosos los beneficios en el desarrollo cognitivo que aporta al alumnado la enseñanza musical (Román, 2003) en relación con otras materias, beneficiando a disciplinas como las Matemáticas, los idiomas o reduciendo en general el fracaso escolar. Además, muchos estudiantes con problemas de habilidades sociales, de inteligencia emocional o con necesidades educativas especiales (García, 2004; Sabbatella, 2006), ven en la música un refugio, una forma de expresar sus sentimientos y emociones, de comunicarse con el entorno, de relacionarse con los que les rodean.

El marco teórico presentado para contextualizar y justificar esta investigación es muy amplio, debido a las diversas disciplinas que han influido en la labor docente e investigadora.

McMillan et al. (2005), afirman que “la Educación, como campo de investigación interdisciplinar, ha tomado prestados conceptos de la Psicología, la Sociología, la Antropología, las Ciencias Políticas, la Economía y de otras disciplinas” (p.26). En virtud de ello, se exponen las bases conceptuales psicológicas, pedagógicas e históricas como punto de partida del trabajo.

### 1.1. BASES PSICOPEDAGÓGICAS

En primer lugar, nos centramos en la relevancia de la interdisciplinariedad existente entre la Psicología y la Educación y, en su evolución conjunta a lo largo de la historia. La Psicología de la Educación, vinculada al aprendizaje y a la enseñanza, es la rama de la Psicología que nos orienta en contextos educativos, debido a que estudia las diferentes maneras de aprendizaje de los alumnos y cómo éstas se van desarrollando. Asimismo, la Psicología del Desarrollo es una de las ramas fundamentales en la Educación, puesto que su objetivo es el estudio cognitivo y conductual de las personas a lo largo de las diferentes etapas de su vida. En este desarrollo vital,

las diferentes transformaciones que sufrimos, aumentan nuestros conocimientos y habilidades para percibir, pensar, comprender, analizar, etc. Por consiguiente, es fundamental considerar las características propias de cada etapa evolutiva del alumnado para poder planificar un modelo de enseñanza/aprendizaje realista y coherente.

La figura que hace posible que todo esto se materialice es la del docente, que debe poseer destrezas comunicativas y motivacionales para facilitar la adquisición de estos conocimientos. Como ya afirmaban los griegos, “la música educa”, siendo este uno de los objetivos que debe tener siempre el docente en mente. El profesorado debe poseer o adquirir la capacidad de transmitir su conocimiento, sentir el deseo de hacer amar aquello que se enseña, así como vivirlo y disfrutarlo. Ya lo dice el propio verbo sentir en su significado, como bien señala la pedagoga del violín Dominique Hoppenot (1981): “*sentire* en italiano significa escuchar y sentir. Para un músico, el verdadero *sentire* debería nutrir su actividad de cada momento” (p. 55).

Así pues, según las investigaciones sobre la creatividad de Mark Runco (1999), un maestro que quiera ser efectivo tiene que saber que la motivación del alumnado depende, en gran medida, de que ellos mismos dispongan de libertad de elección, atendiendo a sus intereses individuales. Gracias a esta motivación, los discentes tienen un pensamiento divergente, es decir creativo, lo que facilita la realización de sus propios proyectos. Para vehicular esa creatividad, es necesario enseñar estrategias comunicativas que, evidentemente, si los docentes no poseen, harán dificultosa la tarea de la enseñanza. Según Fuentes y Cervera:

el profesor adopta la postura de motivador, impulsor y coordinador en el proceso personal...concebida así, la educación musical se nos convierte en un sistema abierto en el cual cada individuo puede aspirar a las metas para las que se siente especialmente dotado. (1989, pp. 29-31)

En segundo lugar, se definen diversas aportaciones psicopedagógicas, enfocadas fundamentalmente en las teorías de las dos figuras centrales en esta investigación: “*La teoría de la inteligencia sensoriomotriz*” de Jean Piaget (1947, 1964) y “*Las inteligencias múltiples*” de Howard Gardner (1993, 2001).

Todo ello en su conjunto, ha facilitado un enfoque abierto a la diversidad de la realidad de las aulas en cuanto a alumnos, situaciones, inquietudes y demandas.

El período de la Iniciación Musical se enmarca dentro de la etapa preoperacional propuesta por Jean Piaget (entre los dos y los siete años aproximadamente, dependiendo de la persona), cuando los niños y niñas comienzan a desarrollar más su psicomotricidad y adquieren cognitivamente el concepto de los números, el de la representación de cosas ausentes y, sobre todo, el juego simbólico. Es de suma importancia considerar el desarrollo del lenguaje, así como fomentar la escucha, la creatividad y la imaginación para poder superar esta etapa y, en consecuencia, entrar en la de las operaciones concretas. En consecuencia, algunos de los objetivos a tener en cuenta en la docencia serían:

- Tener un enfoque constructivista.
- Facilitar el aprendizaje en lugar de dirigirlo.
- Verbalizar de manera diferente en cada etapa para favorecer la comunicación.
- Tener en cuenta el conocimiento y nivel del pensamiento del alumnado.
- Promover la salud mental de los estudiantes.
- Realizar evaluaciones de manera continua.
- Transformar el aula en un lugar de descubrimiento, donde explorar sea el aprendizaje más inmediato y efectivo.

Gardner (1993) afirmaba que cada persona nace con una serie de inteligencias diferentes que solo se desarrollan dependiendo del contexto, ya que éste influirá en la posterior estimulación

en paralelo de cada una de ellas. La existencia y fundamentación de todas estas inteligencias (inicialmente fueron siete y, en el año 2000, incorporó dos nuevas) vienen justificadas por las Ciencias Biológicas, la Psicología Evolutiva, el análisis lógico y la investigación psicológica tradicional (González-Pienda, González, R., Núñez, J. C. y Valle, A., 2002). En el aula de violín, desarrollamos principalmente la inteligencia musical pero también la corporal-cinestésica, la interpersonal y la intrapersonal. Cada discente será capaz de aplicar sus conocimientos adquiridos previamente a nuevas situaciones y contextos, presentando diferentes manifestaciones en cada individuo.

Por todo ello, deberemos atender tanto a este desarrollo psicomotor como cognitivo para ofrecer una educación de calidad que se adecúe al nivel de cada persona, a sus deseos o motivaciones frente al instrumento que va a iniciar, así como debemos tener presente el contexto educativo donde desempeñamos nuestra labor. Por consiguiente, el profesorado debe estar en constante formación, ser muy reflexivo durante el proceso de enseñanza/aprendizaje y autoevaluarse continuamente para mejorar la labor pedagógica y poder ofrecer al alumnado su mejor versión docente.

## 1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para conformar esta propuesta didáctica sobre la Iniciación al Violín nos basamos en los siguientes objetivos específicos:

1. Enumerar los aspectos concretos a trabajar en el aula para la preparación de una obra de repertorio en la etapa preoperacional.
2. Especificar técnicas adaptadas de mejora mediante ejercicios rítmicos, auditivos o psicomotores que posibiliten el avance del discente.
3. Desarrollar estrategias innovadoras, eficaces y manipulativas para su empleo en el estudio en casa, que favorezcan el aprendizaje significativo de las obras de repertorio atendiendo al desarrollo cognitivo y psicomotor en la etapa preoperacional.
4. Analizar los resultados obtenidos con cada discente tanto en el aula como en la audición, para determinar posibles mejoras y nuevos recursos en el aula, así como aquellos que han sido más eficaces.

## 2. MÉTODO

La investigación de corte cualitativo, interactiva y descriptiva mediante la investigación-acción, se ha realizado tras una larga experiencia en diferentes centros educativos con alumnado desde los cuatro años de edad (tanto a nivel instrumental como en asignaturas grupales) para conformar una propuesta didáctica como base o modesto punto de partida para otros docentes, tal y como fueron fuente de inspiración a nivel personal otros pedagogos y, valorando la importancia de las investigaciones educativas como mejora de la práctica docente, como afirman McMillan y Schumacher (2005):

algunos estudios son abstractos y proporcionan información general sobre prácticas y políticas educativas frecuentes...Otros aportan información detallada sobre acciones concretas en un lugar específico, como una escuela, una clase o un programa, este tipo de investigación puede utilizarse con carácter inmediato en la planificación, el desarrollo o la mejora de una práctica determinada. (pp.7-8)

Para ello se ha tenido en cuenta una pequeña muestra de sujetos participantes de dos centros educativos diferentes, con el fin de observar y estudiar *in situ* el proceso de enseñanza/aprendizaje llevado a cabo en dos momentos diferenciados: en el aula de violín y en las audiciones públicas. En definitiva, se ha tomado una muestra de sujetos en su ámbito natural, es decir, el aula de violín, de acuerdo a una intencionalidad (edad entre seis y siete años y, entre uno o dos cursos de violín), para ser investigados mediante la observación participante en su

evolución trimestral con el registro videográfico de sesiones y la correspondiente audición. De esta manera, acaba conformándose una propuesta novedosa basada en elementos prestados y adaptados a nuestros intereses, junto con ideas creativas propias. Este planteamiento es aplicable al trabajo desarrollado en el aula y en el trabajo personal en casa, donde el alumnado manipula los materiales, adquiriendo progresivamente autonomía y herramientas para resolver los problemas surgidos y, culminando en una serie de recursos que favorecerán una buena interpretación pública de una obra de repertorio del nivel. Por ende, se ha originado una colección de ejercicios complementarios que pueden ser revisados y ajustados a las necesidades de otros docentes con sus discentes, incluso es extrapolable a la iniciación de la viola por sus similitudes técnicas, ajustando unos ligeros cambios. No se trata pues de imponer, sino de compartir una serie de ideas que funcionan en el aula de violín como novedad en estos niveles iniciales.

## 2.1. MUESTRA

Los centros donde se llevó a cabo la investigación se hallan en la ciudad de Valencia y sus características propias son:

- *Escola de Música Matilde Salvador*: de estudios infantiles (Sensibilización Musical, Iniciación Musical, Preparatorio Musical e Iniciación Instrumental), Enseñanzas Elementales Y Enseñanzas Profesionales no oficiales (clases instrumentales, Lenguaje Musical, así como cualquier asignatura colectiva dentro del currículo estipulado por la *Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport* de la Comunidad Valenciana). Se realizan cinco audiciones en cada curso (una de aula por trimestre en la sala de audiciones, y dos generales junto al alumnado oficial del centro educativo en el teatro de la sociedad).
- *Asociación Musical Luis Vives*: de estudios elementales no oficiales como actividad extraescolar para alumnos del centro y externos (instrumental, Lenguaje Musical, Coro). Se realizan dos audiciones generales por curso (en Navidad y mayo) en el patio del colegio o, si hay posibilidad, en el salón de actos del IES más cercano y donde la mayoría de los alumnos estudiarán la ESO.

La elección de los sujetos participantes en el presente estudio se enmarca dentro de los tipos de muestreo no probabilísticos, los más comunes en las investigaciones educativas. Para representar las características de esta etapa educativa se emplea una muestra por conveniencia, es decir, “es un grupo de sujetos seleccionados sobre la base de ser accesibles o adecuados” (McMillan et al., 2005, p. 140). Los sujetos participantes en la investigación durante el tercer trimestre del año académico 2017-2018 son:

- *Escola de Música Matilde Salvador*: alumnado que tienen media hora de clase semanal. En el primer curso se encuentra el sujeto participante A con 6 años de edad, mientras que en el segundo curso están los sujetos participantes B y C con 6 y 7 años.
- *Asociación Musical Luis Vives*: sujeto participante que tiene una hora de clase dividida en dos sesiones semanales de media hora. El sujeto participante D tiene 6 años de edad y cursa su primer año de violín.

## 2.2. PROCEDIMIENTO

El alumnado de Iniciación al Violín se seleccionó de dos centros educativos diferentes, solicitando previamente a sus progenitores o tutores legales, el permiso correspondiente para la grabación de las diferentes sesiones y recogida de datos pertinente, tal y como se establece en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Boletín Oficial del Estado, 15, de 17 de enero

de 1996. Los pasos seguidos en el proceso de recogida de información son los que se detallan a continuación:

- Selección del alumnado muestra.
- Información de la propuesta de investigación a los padres y recogida de los permisos oportunos para las grabaciones y tratamiento de datos.
- Selección de las obras de repertorio a interpretar.
- Observación *in situ* en las sesiones semanales.
- Grabación de diferentes sesiones enteras o, de ejercicios/juegos específicos para la preparación a la obra de repertorio.
- Análisis de datos y conclusiones.

Con la selección de esta muestra, se establecen seis objetivos a cumplir con los discentes en la preparación de una obra de repertorio durante una evaluación:

1. Objetivo nº1: leer rítmicamente la obra mediante palmas, otro tipo de percusión corporal o con instrumental de pequeña percusión.
2. Objetivo nº2: leer las notas musicales presentes en la obra.
3. Objetivo nº3: palmear los ritmos mientras se cantan las notas.
4. Objetivo nº4: realizar los ejercicios preparatorios como los del “arco o violín invisibles” interiorizando los movimientos de acuerdo al tempo establecido.
5. Objetivo nº5: tocar la obra en pizzicato.
6. Objetivo nº6: interpretar la obra con arco demostrando el control y dominio de éste en su punto de contacto, velocidad, dirección y distribución.

### **2.3. ELEMENTOS DE INTERVENCIÓN: EL AULA DE VIOLÍN**

Considerando todos los aspectos psicopedagógicos y metodológicos, nos planteamos la educación musical en la etapa preoperacional dentro del aula de Iniciación al Violín mediante:

- El control y dominio del propio cuerpo: en el aula de violín partimos de esta premisa para realizar diferentes ejercicios rítmicos que desarrollen la psicomotricidad (percusión corporal e instrumental), comenzando con la imitación para llegar al automatismo. Igualmente, empleamos ejercicios para la coordinación e independencia entre distintas partes del cuerpo, así como los ejercicios físicos o tablas que ayuden a obtener una buena postura corporal con el instrumento.
- El desarrollo auditivo: mediante la memorización de patrones rítmico-melódicos con el instrumento; distinción de sonidos según su procedencia, su duración, su altura (reconocer las cuerdas al aire del violín); y clasificación de timbres de diversos instrumentos de la familia de los cordófonos o de los diferentes registros dentro del violín. Todo ello, partiendo siempre de la experiencia, sin teorizar, recreando en el aula una especie de laboratorio musical.
- El desarrollo vocal: las habilidades melódicas se mejoran siendo muy superiores entre los seis y los nueve años. El que los discentes sean capaces de cantar la obra que interpretarán con su instrumento favorecerá el desarrollo de las diferentes memorias musicales implicadas: rítmica, auditiva, nominal y analítica.

Los ejercicios empleados para trabajar las obras se basan en una serie de pasos previos y ayudan a estimular las diferentes memorias musicales (Barbacci, 1965): nominal, analítica, rítmica, muscular/ digital, visual, auditiva y emotiva. Mediante la práctica habitual de los mismos en clase y en casa, los discentes podrán mejorar los aspectos posturales y la relajación, así como su técnica, ritmo y afinación. Se engloban en:

- Ejercicios rítmicos: imitaciones rítmicas con palmas y con violín; reconocimiento de sonidos largos y cortos; andar por baldosas con los diferentes ritmos de la obra; patrones rítmicos con diferentes figuras y compases en cuerdas al aire.

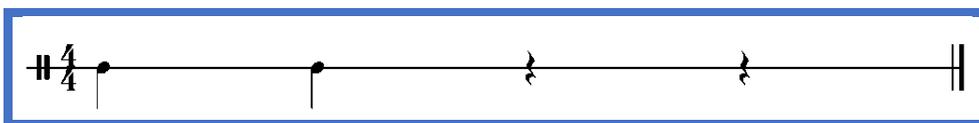


Tabla 1. Ejemplo de imitaciones con palmas y cuerda al aire. Elaboración propia.

- Ejercicios auditivos: andar por la clase con nota pausa; adivina la cuerda al aire; imitaciones melódicas vocales e instrumentales; círculo melódico para trabajar la memoria; sube y baja; fuerte y débil.

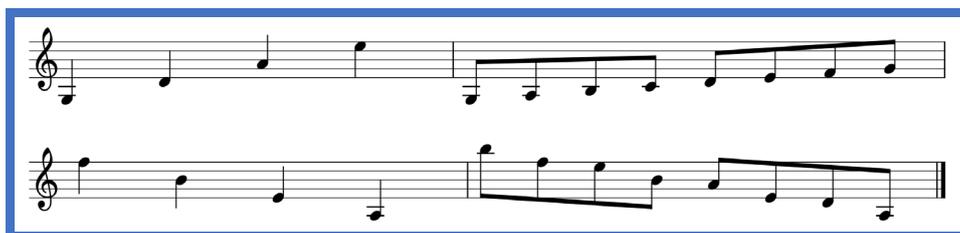


Tabla 2. Ejemplo de ejercicio para adivinar si las notas suben o bajan. Elaboración propia.

- Ejercicios de psicomotricidad: adivina la casita de la nota; juego de la araña; arco invisible; violín invisible; arco volador; dedos en casa; tabla postural; relajación; calentamientos y estiramientos.

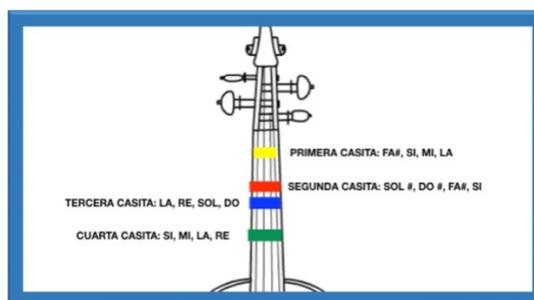


Tabla 3. Colocación de los dedos para el ejercicio de adivinar las casitas. Elaboración propia.

Junto a estos ejercicios se emplean diversos materiales de manejo fácil, comprensibles, visuales y coherentes con las bases psicopedagógicas, el desarrollo psicomotor y cognitivo y, los niveles del alumnado. Éstos se plasman en una serie de fichas para la fácil comprensión tanto de los discentes como de los familiares que se implican en el proceso de estudio en casa:

- Ficha de las casitas de violín: en ella se recogen las cuatro cuerdas del violín, que son como cuatro calles donde viven nuestros dedos.

**CALLE 1: CUERDA DEL MI**

**CALLE 2: CUERDA DEL LA**

**CALLE 3: CUERDA DEL RE**

**CALLE 4: CUERDA DEL SOL**

Tabla 4. Ficha de las casitas de violín. Elaboración propia.

En cada calle o cuerda, encontramos cinco notas, cuatro de ellas señaladas con pegatinas de colores sobre el mástil del violín: una cuerda al aire, es decir, sin pisar; una casita amarilla para el primer dedo; una casita roja para el segundo; una azul para el tercero y, por último, una verde para el cuarto. Según Saßmannhaus (2008):

el hecho de emplear trastes para facilitar la entonación es tan antiguo como la historia misma de los instrumentos de cuerda. Los jóvenes estudiantes verán cómo esta orientación visual supone un apoyo adicional para superar satisfactoriamente los primeros ejercicios de dedos. (p. 4)

- Ficha de la manita: a cada discente se le dibuja el contorno de su mano izquierda en un folio, indicando la función de cada dedo. El pulgar es el “policía” que vigila que todos los dedos estén dentro de sus casas (en la pegatina de cada color); el dedo índice es el nº1 amarillo; el dedo corazón es el nº2 rojo; el dedo anular es el nº3 azul y, por último, el dedo meñique es el nº4 verde. Los movimientos conjuntos de dedos se denominarán: dos dedos a la vez “orejitas de conejo”; tres dedos “unicornio” y cuatro dedos “patitas de gato”.



Tabla 5. Ficha de la manita. Elaboración propia.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA INICIACIÓN AL VIOLÍN EN LA ETAPA PREOPERACIONAL

- Ficha de estudio: consiste en una tabla de control de estudio de refuerzo positivo que aporta cierta autonomía en el trabajo de casa. En ella, se irán colocando pegatinas en forma de estrella, gomets, etc., tras cada sesión de estudio para señalar los ejercicios que se practiquen. Cada ejercicio tiene un objetivo específico secuenciado de menor a mayor complejidad y, de acuerdo a éstos, un nombre y dibujo asignados. Así encontramos los siguientes pasos:
  - 1) Los flamenquitos: se asigna el nombre por las palmas de los tablaos flamencos. Trabajo rítmico de la obra con palmas o instrumentos de pequeña percusión.
  - 2) Los pajaritos: se selecciona el nombre de los pajaritos por sus cantos y musicalidad. Trabajo vocal donde leemos las notas de la obra e iniciamos la entonación de las mismas para que los alumnos y alumnas vayan desarrollando la memoria auditiva y, en consecuencia, estableciendo patrones de afinación cada vez más precisos.
  - 3) Las bailarinas: establecemos para asignar el nombre de este ejercicio un símil entre los movimientos ligeros y elegantes de las bailarinas cuando están en puntas con la técnica del *pizzicato* en el violín. Trabajo en *pizzicati* de las notas y valores de la obra para desarrollar la técnica de la mano izquierda.
  - 4) Los violinistas: se escoge un dibujo de un animalito tocando el violín, en este caso un grillo. Incorporación del trabajo del arco que consistirá en moverse en la dirección correcta y medir los diferentes valores según la zona y velocidad del mismo.

TRABAJO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
	★		★		★		
	★		★		★		
		★		★	★		

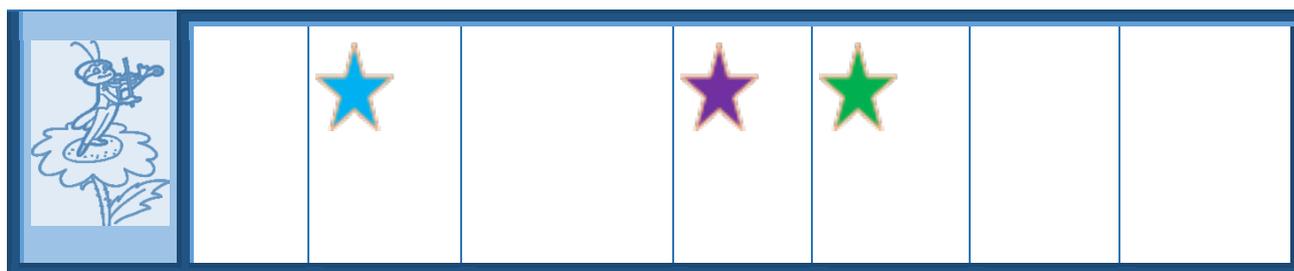


Tabla 6. Pasos de estudio de la obra de repertorio en casa. Elaboración propia.

### 3. RESULTADOS

Los datos se han analizado recogiendo información del antes y después de la preparación de la obra de repertorio, es decir, del aprendizaje en el aula y los resultados en la audición pública, mediante la observación participante, el registro de diferentes momentos de las sesiones y los apuntes tomados en el diario de clase. A continuación, tras el visionado de todos los registros, se muestran los contenidos aprendidos mediante las obras seleccionadas:

MUESTRA PARTICIPANTE	CONTENIDOS APRENDIDOS DURANTE EL PROCESO
SUJETO A	Práctica de la colocación del primer dedo en las dos primeras cuerdas: notas FA# y SI. Cambios de cuerda con buen sonido. Combinación de redondas y blancas en la misma distribución de arco, variando la velocidad del mismo. Arco volador en el silencio de blanca.
SUJETO B	Combinación de tres notas en la segunda cuerda: LA, SI y DO#. Cambios de cuerda pisando el primer dedo y con buen sonido. Tercer dedo fuera de “su casa azul”: nota SOL#. Combinación de negras y corcheas con diferente distribución de arco: a más valor, más arco. Signo de repetición.
SUJETO C	Combinación de todos los dedos entre la segunda y tercera cuerdas . Cambios de cuerda pisando el segundo dedo y con buen sonido. Colocación del cuarto dedo. Combinación de negras y corcheas con diferente distribución de arco: a más valor, más arco. Mantener el ritmo de corcheas y la equivalencia de las negras con respecto al <i>tempo</i> inicial de la unidad de subdivisión.
SUJETO D	Colocación del primer y segundo dedos en las cuerdas agudas: notas FA#, SOL, SI, DO#. Cambios de cuerda con buen sonido. Combinación de redondas y blancas en la misma distribución de arco, variando la velocidad del mismo. Interpretación de corcheas con medio arco. Arco volador en el silencio de negra.

Tabla 7. Contenidos adquiridos durante el proceso. Elaboración propia.

Partiendo de los seis objetivos establecidos para el trabajo en el aula de violín y expuestos previamente, y tras analizar todos los datos recogidos, se configuran las rúbricas para cada alumno según su cumplimiento parcial o total, de las que se extraen los siguientes porcentajes:



Figura 1. Porcentajes del cumplimiento de los objetivos a partir de las rúbricas de cada alumno. Elaboración propia.

Por último, se realizó detalladamente el plan de análisis de datos a través de tablas individuales para mostrar el punto de partida de cada sujeto, el proceso de trabajo y el resultado final, es decir, el antes y el después. De esta manera, se pudieron observar los recursos más eficientes tanto en el aula como en el trabajo de estudio en casa y, cuales son susceptibles de modificaciones o adaptaciones.

RECURSOS Y TÉCNICAS	TRABAJO EN EL AULA	TRABAJO PARA LA INTERPRETACIÓN PÚBLICA
Ejercicios rítmicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Largo/corto.</li> <li>• Palmas: los flamenquitos.</li> <li>• Andar por baldosas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palmas: los flamenquitos.</li> <li>• <i>Pizzicati</i>: las bailarinas.</li> </ul>
Ejercicios auditivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sube/baja.</li> <li>• Fuerte/débil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocal y auditivo: los pajaritos.</li> </ul>
Ejercicios de psicomotricidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arco volador.</li> <li>• Violín invisible.</li> <li>• Dedos en casa.</li> <li>• Calentamientos y estiramientos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabla postural.</li> <li>• Arco volador.</li> <li>• Arco invisible.</li> </ul>
Fichas de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Casitas de las notas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Control de estudio.</li> </ul>

Tabla 8. Recursos y técnicas más eficaces en el aula y para la interpretación. Elaboración propia.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos evidencian la efectividad en la mejora de la práctica instrumental y del estudio, de la autonomía del alumnado y de la adquisición de recursos para la resolución de problemas. Todo ello es debido al hecho de que se trabajan los diferentes parámetros musicales de manera individualizada y conjunta, con recursos fáciles y mostradamente eficaces, materiales sencillos y atractivos para los discentes y sus familiares, que atienden al desarrollo psicomotor y cognitivo de los estudiantes, así como a sus intereses y diversos niveles y, que han sido probados y ajustados con sus mejoras para el correcto funcionamiento en el aula de violín. Es indudable que el alumnado de estas edades tiene unas demandas diferentes, incluso

cambiantes dentro de un mismo curso, por lo que éste es un método que propone recursos para adaptarlos a esas necesidades individuales. De esta manera, se conforma una propuesta didáctica innovadora y en continua evolución.

Hay que destacar también que los beneficios que aporta la implicación de los familiares son considerables, tal y como se defiende en el método Suzuki (Boussat, 2007). La asistencia de los padres al inicio o finalización de las sesiones de violín no es obligatoria, pero sí que es recomendable. Los familiares se ven favorecidos de esta manera, pues en el estudio en casa surgen preguntas, dudas y ciertos problemas en la resolución de algunos ejercicios y, además, reciben una explicación de los nuevos contenidos a trabajar.

En cuanto a los sujetos seleccionados, se valora positivamente la muestra disponible en el momento de la investigación, puesto que es variada en edad, en sexo y en años cursados, así como la obtención de resultados de cada sujeto participante. Las obras seleccionadas se han mostrado adecuadas para el nivel de cada uno de ellos, así como las estrategias empleadas para afianzar o reforzar determinados aspectos de las mismas. Por lo tanto, esta investigación piloto se plantea como punto de partida para futuras investigaciones que abarquen una muestra más extensa y en otros contextos educativos, bien sea en escuelas de música como en conservatorios de enseñanzas elementales de música. Tal y como se ha referenciado anteriormente, es una propuesta extrapolable para la iniciación de la viola, abriendo de esta manera una nueva línea de investigación.

Para concluir, a nivel personal debo valorar el enriquecimiento que aporta la experiencia en sí misma, la continua observación del alumnado, la búsqueda del material apropiado y el intercambio de recursos e información con otros compañeros, no solo del propio instrumento sino de otras familias instrumentales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbacci, R. (1965). *Educación de la memoria musical*. Buenos Aires: Editorial Ricordi Americana.
- Boussat, C. (2007). Shiniki Suzuki. En Díaz, M. y Giráldez, A. (1ª Ed.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp.79-86). Barcelona: Graó.
- Fuentes, P. y Cervera, J. (1989). *Pedagogía y didáctica para músicos*. Valencia: Piles Editorial de Música.
- García, E. (2004). Posibles beneficios del aprendizaje musical significativo en el desarrollo global del niño de entre 4 y 6 años con deficiencia visual o ceguera. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 1-10.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory and practice*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Editorial Paidós.
- González-Pienda, J. A., González, R., Núñez, J. C. y Valle, A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Hoppenot, D. (1991). *El violín interior*. Madrid: Real Musical.
- Hurtado, J. (2014). Beneficios de la práctica de la música a lo largo de la vida. En (1º Ed.), *El desarrollo territorial valenciano* (pp. 205-214). Valencia: Universitat de València.
- Ley Orgánica 1 de 1996. De protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. 17 de enero de 1996. BOE, No. 15
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Editorial Pearson Educación.
- Mueller, A. K. (2003). Making connections between movement and music for young children. *General Music Today*, 16(3), 9-12.

- Orden 65 de 2015. Por la cual se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. 29 de enero de 2015. BOE. No. 25.
- Piaget, J., y Inhelder, B. (1947). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. París: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de Psicología*. Ginebra: Editorial Gothier.
- Román, M<sup>a</sup> S. (2003). Beneficios del aprendizaje músico-instrumental: los paradigmas Suzuki y Yamaha. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 19, 81-96.
- Runco, M. A. (1999). *Encyclopedia of Creativity*. San Diego: Academic Press.
- Saßmannhaus, E. (2008). *Early start on the violin vol. 1*. Alemania: Editorial Bärenreiter.
- Saßmannhaus, E. (2008). *Early start on the violin vol. 2*. Alemania: Editorial Bärenreiter.
- Sabbatella, P. (2006). Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 20, 123-140.
- Stellacio, C. K. y McCarthy, M. (1999). Research in early childhood music and movement education. En Seefeldt, C. (Ed.), *The early childhood curriculum: Current findings in theory and practice*. Nueva York: Teachers College Press

### **BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA**

- Bautista, A. y Fernández, B. (2020). Mala praxis en las enseñanzas instrumentales: implicaciones para la formación docente. *Revista electrónica de LEEME*, 46, 240-261.
- Hemsey De Gaiza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Editorial Ricordi Americana.
- Hemsey De Gaiza, V. (10-15 de enero de 2000). *Problemática actual y perspectivas de la educación musical para el s. XXI*. Primer seminario y taller de educación musical en Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.  
<http://www.violetadegainza.com.ar/categoria/publicaciones/trabajos/>.
- Hemsey De Gaiza, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16, 33-48.
- Macián-González, R. (2019). La enseñanza de los instrumentos de cuerda frotada en la práctica de aula: 15 años de tesis doctorales españolas. *Revista electrónica LEEME*, 43, 35-49.
- Maravillas, D. (2007). Capítulo 14: Howard Gardner. En Maravillas, D. (coord.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (pp. 161-172). Barcelona: Editorial Graó.
- Tripiana, S. (2012). Estrategias eficaces de práctica instrumental. *Revista trimestral de pedagogía musical*, 91, 64-72.
- Tripiana, S. (2019). Influencia en el entorno del aprendizaje instrumental: estrategias y pautas de intervención motivacional. *Artseduca*, 24, 41-54.

## ***SONATE DRAMATIQUE: TITUS ET BÉRÉNICE* DE RITA STROHL. UNA OBRA ÚNICA EN EL REPERTORIO DE VIOLONCELLO DEL SIGLO XIX**

### ***RITA STROHL'S SONATE DRAMATIQUE: TITUS ET BÉRÉNICE. A UNIQUE PIECE IN 19TH CENTURY CELLO REPERTOIRE***

Mónica Arévalo Álvarez

#### **RESUMEN**

En el presente trabajo se redescubre la *Sonate Dramatique: Titus et Bérénice* para cello y piano de Rita Strohl, como obra única del repertorio de violoncello del siglo XIX. Esta obra se distingue por combinar la forma sonata, que proviene de la tradición de la música absoluta, con un programa dramático, además emplea elementos cíclicos y se trata de la única obra programática del repertorio cellístico del siglo XIX. Para contextualizar la sonata, se realiza un breve recorrido por el *Fin de Siècle* francés y se comentan datos biográficos sobre Strohl. Además, se lleva a cabo un análisis formal de la partitura, para profundizar en los aspectos más relevantes, relacionándolos con la música de su momento, y se comenta la interpretación y recepción de la obra en el siglo XXI. En los Anexos se podrá encontrar el catálogo de obras de Strohl.

**Palabras clave:** Titus et Bérénice; sonata cíclica; sonata programática; Strohl; fin de siècle; violoncello; compositoras

#### **ABSTRACT**

The present work rediscovers the *Sonate Dramatique: Titus et Bérénice* for cello and piano by Rita Strohl, as a unique work of the 19th century cello repertoire. This work is distinguished by combining sonata form -which comes from the tradition of absolute music- with a dramatic program, it also employs cyclical elements, and it is the only programmatic work in the 19th century cello repertoire. To contextualize the sonata, a brief overview of the French *Fin de Siècle* is given and biographical information about Strohl is discussed. In addition, a formal analysis of the score is carried out, in order to deepen in the most relevant aspects of the sonata, relating them to the music of the time, and the interpretation and reception of the work in the 21st century is also commented. The Annexes contain the catalog of Strohl's works.

**Keywords:** Titus et Bérénice; cyclic form; programmatic sonata; Strohl; fin de siècle; violoncello; female composers

## 0. INTRODUCCIÓN

En 1892 la compositora francesa Rita Strohl escribió una de las obras más singulares del siglo XIX. Siguiendo la línea de varios compositores de la segunda mitad de siglo, utilizó una estructura formal que se originó y desarrolló dentro de la tradición de la música absoluta, la forma sonata, para articular un discurso programático. Esta hibridación, aparentemente contradictoria, entre música absoluta y programática fue especialmente utilizada en los poemas sinfónicos, como los de Liszt y Strauss y, aunque no es exclusiva del ámbito sinfónico, constituyen los ejemplos más numerosos y representativos.

En el ámbito camerístico, esta hibridación es muy poco común. Conforme al conocimiento musicológico en este momento, encontramos cuatro obras de cámara en las que se combina la forma sonata con un discurso programático: *Los sufrimientos de María Antonieta, reina de Francia* (1793) de Dussek, *Didone abbandonata* (1821) de Clementi, *Sonata Dante* (1849) de Liszt y *Sonate Dramatique: Titus et Bérénice* (1898) de Strohl. La originalidad de la obra de Strohl radica en que el programa se basa en la obra de teatro *Bérénice* (1679) de Racine. Para cada uno de los cuatro movimientos, la compositora selecciona un extracto de la obra de teatro, de forma que especifica el marco dramático en el que se desarrolla el movimiento. Formalmente, el material programático se conjuga muy bien con la estructura de la sonata cíclica. Igualmente, se diferencia de las sonatas anteriormente mencionadas puesto que es la única que está escrita para violoncello y piano, además de ser la única obra programática dentro del repertorio cellístico del siglo XIX.

Antes de adentrarnos en el universo musical en que se concibió la *Sonate Dramatique*, la vida de Strohl y el análisis de la partitura, debemos abordar y aclarar una serie de cuestiones determinantes para el desarrollo del trabajo. En primer lugar, la forma en que se entiende y se piensa sobre la obra musical ha cambiado desde la fecha de composición de la sonata. Tradicionalmente, la musicología histórica, ha entendido la obra musical como la partitura, es decir, la representación por escrito de una idea musical. Esta perspectiva nos lleva a entender las obras como un *objeto*, que no existía previamente a la actividad composicional, y cuyas características tonales, rítmicas e instrumentales son parte fundamental y constitutiva de un todo que está representado de forma simbólica por los compositores en la partitura (Goehr, 1992).

Al analizar una obra histórica, la partitura es posiblemente el documento más importante con el que cuenta el investigador. Sin embargo, según el concepto actual, la obra musical está constituida por el conjunto de factores que hacen que la entendamos como tal, es decir, el conjunto de categorías y significados que, en un contexto sociocultural determinado, hacen que consideremos una expresión musical como obra. Además, entendemos el hecho musical como un *proceso* en el que intervienen una serie de agentes. La obra no es únicamente la representación de sonidos sobre un papel, sino que incluye al compositor, a los mecenas, a los editores, a los intérpretes y a los receptores, cada uno en su contexto cultural; de forma que el *proceso* se va enriqueciendo conforme pasa el tiempo, puesto que se amplían los agentes y sus perspectivas. En esta investigación solo ha sido posible estudiar cuatro aspectos del proceso que es la *Sonate Dramatique*: la compositora, la partitura, la interpretación y la recepción.

La segunda de las cuestiones que debemos abordar es la no inclusión de la *Sonate Dramatique* en el canon de repertorio de violoncello. Goehr (1992) explica cómo algunos compositores y autoridades musicales seleccionaron ciertas obras musicales y las catalogaron como paradigmáticas, con el objetivo de conseguir en música lo que ya había en las artes plásticas: un museo con las obras más importantes y representativas. En música, el museo no es un lugar físico, sino que es imaginario y en realidad se trata de un modelo, una serie de convencionalismos por los que se decidió que ciertas obras debían ser consideradas canónicas.

Su condición de obra no perteneciente al canon es relevante para su análisis, puesto que, a diferencia de las obras más habituales del repertorio, que han sido analizadas desde los inicios

de la disciplina y revisadas hasta nuestros días, el presente trabajo recoge el primer análisis de la *Sonate Dramatique*. Por esta razón, se ha considerado oportuno basar el análisis en la partitura, con el objetivo de evidenciar las técnicas compositivas que utilizó la compositora. La metodología empleada para la realización del análisis formal se basó en entender la estructura de la sonata en función del plan tonal. Posteriormente se catalogó y analizó los diferentes temas para obtener conclusiones en cuanto a los elementos cíclicos y su relación con el programa dramático. Por último, en el enfoque programático se partió de la premisa de concordancia entre ideas programáticas y musicales, pretendiendo relacionar estas equivalencias de forma estructural y funcional.

Finalmente, debemos mencionar un factor determinante para la redacción de este trabajo y de las futuras investigaciones sobre Strohl: el difícil acceso a sus documentos. Para recopilar la información relacionada con Strohl se ha llevado a cabo una investigación documental en la Biblioteca Nacional Francesa y en los archivos de Morbihan, en su versión online. Sin embargo, estas búsquedas fueron poco fructíferas, debido a que los documentos sobre Strohl no estaban digitalizados. Gracias a la Memoria DEA de Le Coz (1991), se sabe de la existencia de un archivo familiar en el que se encuentran la mayoría de las obras escritas por Strohl, así como documentos personales, otro tipo de escritos firmados por la compositora, programas de conciertos, etc.

Se encontraron varias fuentes secundarias que hablan sobre la compositora en vida de esta. En un primer lugar podemos destacar los extractos de periódico, donde se recogen crónicas de conciertos (Fr.-L. “*Un mémorable concert*”, *Le nouvelliste du Morbihan*, 20-06-1897), artículos sobre su técnica (Moullé, E. “*Mme Strohl 1ère partie*”, *RevueEolienne*, 10-02-1900 y “*Mme Strohl suite en fin*”, *RevueEolienne*, 11-03-1900) y comentarios sobre su carrera y su condición de mujer (Max, C. “*Sur quelques femmes compositeurs*” *La Fronde*, 1902/11/05 A6, N1792). Carlos Laronde, crítico musical, poeta y amigo de la compositora, escribió *L’artcosmique: l’ouvre musical de Rita Strohl* (1931), donde comenta sus ciclos operísticos. Es probable, dada la cercanía con la compositora, que Strohl colaborara en la redacción del libro. Sin embargo, el acceso al archivo familiar o su digitalización será determinante para las futuras investigaciones sobre la compositora.

## 0.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Actualmente no contamos con ningún estudio académico cuyo objeto de estudio sea la *Sonate Dramatique*. De la obra solo contamos con la partitura publicada por Enoch en 1898 y las grabaciones de 2017 y 2018. En cuanto a escritos académicos sobre la compositora o su obra solo contamos con la Memoria DEA de Le Coz (1991) y Laronde (1931). Sin embargo, durante la redacción de este trabajo han surgido publicaciones online de carácter divulgativo sobre la vida de Strohl, como en el blog Música escrita por mujeres.

En cuanto a escritos teóricos que se refieren a las sonatas de violoncello de forma más genérica, el marco se amplía considerablemente. Es especialmente relevante para este trabajo, puesto que se estudia una sonata francesa, el libro *French Cello Sonatas 1871 – 1939* de Stephen Sensach (2001), donde se hace un recopilatorio de todas las sonatas compuestas en Francia o por compositores franceses entre la guerra Franco-Prusiana y la Segunda Guerra Mundial. Constituye una fuente interesante en la medida en que nos proporciona una breve biografía de cada autor, así como las fechas exactas de composición y publicación de las sonatas.

Por otro lado, no está de más mencionar la tesis de Lee (2008) sobre la producción camerística de la compositora Ethel Smyth: *A stylistic analysis of Ethel Smyth's sonata cycleworksfor solo piano and chamber music with piano*. En este trabajo se analizan varias obras de la compositora, en especial las dos sonatas para violoncello, que comparten con la *Sonate Dramatique* características formales, cíclicas y estilísticas por ser compuestas en un periodo temporal cercano.

En cuanto a bibliografía relacionada con el análisis de la partitura, encontramos la tesis de Perley: *Chamber Music, CyclicForm, and the Ideal of the Absolute in French Music and Literature, 1890 – 1918* (2019). En ella analiza el uso de la forma cíclica en obras de cámara de compositores franceses de dicho periodo, basándose en la teorización que hizo Vincent D'Indy sobre la forma cíclica en su tratado *Cours de Composition Musicale*. Aunque no aparece mencionada la *Sonate Dramatique*, sí estudia el tratamiento de la forma sonata que hacen Franck, Debussy y Ravel en sus cuartetos, y que es extrapolable al tratamiento de la forma sonata en las obras de cámara del mismo periodo.

## 0.2. JUSTIFICACIÓN

La importancia de este trabajo puede analizarse desde tres perspectivas diferentes. La primera consiste en el valor musical y formal objetivo de la *Sonate Dramatique*, puesto que se trata de una obra con unas características formales y compositivas muy especiales, que la hacen ser un ejemplo único de la hibridación absoluto-programático en el ámbito de la música de cámara. Por otro lado, este trabajo es relevante desde la perspectiva de la musicología feminista, puesto que se recupera y reivindica la figura de Rita Strohl como compositora y además constituye el primer paso en el estudio de la obra de la compositora.

La tercera perspectiva consiste en la inclusión de la *Sonate Dramatique* en el repertorio de violoncello y las posibilidades que ofrece a los intérpretes. Su (re)descubrimiento permite extender el repertorio camerístico de dúo, a través de una obra escrita en lenguaje canónico que ha sido poco interpretada y, por tanto, es novedosa. Al añadir la perspectiva de género puede ser un producto musical más atractivo para la audiencia del s. XXI.

En un nivel más general, este trabajo es el primer documento académico que estudia la figura de Strohl y una de sus obras en lengua española, puesto que todos los documentos sobre la compositora están en francés. De esta forma se amplía la información y se hace más accesible para los investigadores de habla hispana.

## 1. LA FRANCIA DEL FIN DE SIÈCLE

El universo musical en el que se concibió la *Sonate Dramatique* estuvo profundamente marcado por la derrota francesa en la guerra Franco-Prusiana en 1871, cuya influencia se extendió desde las últimas décadas del siglo XIX hasta las primeras del XX. En apenas dos años tuvieron lugar el estallido de la guerra, el sitio y la Comuna de París, el fin del Segundo Imperio y el inicio de la Tercera República. El nuevo régimen político tomó medidas rápidamente para restituir el orgullo nacional, que había sufrido un duro golpe con la derrota ante los alemanes. Desde las instituciones hubo un fuerte impulso a favor de la cultura, con un enfoque nacionalista basado en la historia y tradiciones francesas.

La producción musical estuvo estrechamente relacionada con las instituciones políticas, que ejercían su influencia a través del Conservatorio de París. El Conservatorio jugó un papel muy importante tanto en la transmisión del ideal político como del ideal estético, que impregnará a las nuevas generaciones de profesionales. Los profesores de composición del conservatorio tenían una posición complicada, puesto que servían al mismo tiempo a los intereses del estado y a sus propios intereses como artistas, y además tenían casi todo el control sobre la estética y el lenguaje musical que se enseñaba, practicaba y reproducía (Cornell, 1997), influyendo de forma directa en el desarrollo del estilo musical predominante.

Por otro lado, desde las instituciones hubo especial interés en culturizar las clases trabajadoras. El público musical se amplió y se diversificó de tal manera que las diferencias sociales, políticas, económicas y educativas eran cada vez más difusas (Cornell, 1997).

En el ámbito social y artístico, encontramos un fuerte anti-germanismo y un profundo sentimiento nacionalista. Desde esta perspectiva se funda la Sociedad Nacional de Música el

24 de febrero de 1871, por parte de Saint-Saëns y Bussine. El sentimiento general era que Francia había estado demasiado tiempo bajo la influencia de la música instrumental alemana, por lo que promovieron el arte puramente francés basado en la tradición, el “Ars gallica”. Definieron el estilo nacional francés en contraste con el romanticismo alemán, centrado en la figura de Wagner, por esta razón se impulsó especialmente la música orquestal y camerística de tradición francesa. Este vínculo con la tradición se observa especialmente en los títulos de muchas obras de este periodo que aluden al pasado, en especial al barroco francés, como la *Suite Bergamasque* (compuesta en 1890 y publicada en 1905) de Debussy y el *Menuet Antique* de Ravel (1895).

La fundación de la Sociedad Nacional contribuyó a la profesionalización de la música de cámara. Fauré dijo sobre la Sociedad Nacional:

The truth is, before 1870 I would never have dreamt of composing a sonata or a quartet. At that period there was no chance of a composer getting a hearing with works like that. I was given the incentive when Saint Saëns founded the Société Nationale de musique in 1871 with the primary aim of putting on works by young composers. [La verdad es que, antes de 1870 yo nunca había soñado componer una sonata o un cuarteto. En esa época no había ninguna posibilidad de que un compositor obtuviera audiencia con ese tipo de obras. El incentivo me llegó cuando Saint Saëns fundó la Sociedad Nacional de música en 1871 con el objetivo principal de poner en escena obras de jóvenes compositores.] (Nectoux, J. 2004, p. 80)

El desarrollo de la música de cámara está intrínsecamente ligado a los salones musicales que reunían a artistas y pensadores de la época. Allí tenían lugar conversaciones intelectuales sobre arte, estética, filosofía y, muchos salones presenciaron el estreno de grandes obras de la historia de la música. También fueron el escenario de muchos intérpretes y cantantes, para los cuáles una actuación en el salón adecuado podía suponer el despegue de su carrera. “La influencia de ser presentado en este salón [el salón de Madeleine Lemaire] era tal que la reputación de todos los que actuaban en él aumentaba considerablemente” (Leung-Wol, 1996, p.306). A través de su salón Pauline Viardot ayudó a lanzar las carreras de Camille Saint Saëns, Jules Massenet, Gabriel Fauré y Charles Gounod. Sin embargo, a pesar de su clara influencia en la escena musical y artística francesa, los salones se consideraban un ambiente aficionado, separado de la música profesional.

Hacia el final del siglo XIX, la música de cámara se había convertido en un género muy aceptado en Francia. En 1892 *Le Ménestrel*, publicó: “La música de cámara francesa, después de haber sido abandonada, está volviendo a ganar importancia, y nuestras sociedades musicales se están volviendo numerosas, como está pasando con el número de entendedores serios.” (*Le Ménestrel*, 8 de diciembre de 1892, 406, trans. Autor). Aunque es cierto que el año 1871 y la fundación de la Sociedad Nacional no supusieron una proliferación inmediata de música de cámara francesa, sí que influyeron en las aspiraciones de los jóvenes compositores y compositoras que crecieron considerando componer música instrumental y camerística como una opción profesional viable.

### 1.1. LA ESCUELA DE VIOLONCELLO FRANCESA A FINALES DEL XIX

Los años comprendidos entre la guerra Franco-Prusiana y el inicio de la Primera Guerra Mundial fueron el marco en el que la música francesa fue testigo de la composición del mayor número de obras camerísticas para violoncello de la historia. Stephen Sensbach en *French cello sonatas 1871 - 1939* (2001) recoge 100 sonatas para cello publicadas en este periodo y otras 37 sin publicar, que fueron compuestas por compositores franceses.

No fue hasta finales del siglo XIX que el violoncello comenzó a considerarse un instrumento virtuosístico. El crecimiento del violoncello como instrumento solista se inicia con las contribuciones esenciales de B. Romberg (1767 – 1841) y J. J. F. Dotzauer (1783 – 1860). Pero

fue gracias a cellistas y compositores de la escuela belga que el violoncello alcanzó gran virtuosismo. Las composiciones de Vieuxtemps (1820 – 1881), Servais (1807 – 1866) y Popper (1843 – 1913) exploraron los límites de la técnica y los ensancharon.

Por otro lado, la producción de cellistas profesionales a finales del XIX estuvo muy influenciada por los profesores del conservatorio Hippolyte Rabaud y Jules Delsart. Delsart fue el profesor más influyente del cambio de siglo, estudió con Franchomme, al que sucedió en la cátedra de violoncello en 1884. Sus alumnos formaron la clase más potente que Francia había visto hasta la fecha, sus nombres sentaron precedentes en interpretación y pedagogía del instrumento. Además, sus alumnos formaron parte de los círculos musicales más relevantes de París y muchos de ellos tenían relaciones cercanas con los compositores más importantes de la época, de esta colaboración surgieron muchas de las sonatas escritas en este periodo. De las sonatas recogidas por Sensbach, 66 están dedicadas a cellistas. Hacia 1890, Le Ménestrel reportó que la clase de violoncello era muy superior en comparación a las otras clases de cuerda frotada del conservatorio (Sensbach 2001).

## 2. RITA STROHL

### 2.1. LA VIDA DE RITA STROHL

Rita Strohl nació el 8 de Julio de 1865 en Lorient, bajo el nombre de Aimée-Marie-Marguerite-Mercedes-Rita Larousse-La Villette. Su padre, Jules La Villette, era coronel y un excelente cellista aficionado, que tocaba música de cámara en las agrupaciones de Lorient. La madre de Rita Strohl, Elodie La Villette (de soltera Jacquier), fue una pintora reconocida, como su hermana Caroline. Jules y Elodie se casaron en 1860 y Rita fue su única hija.

A la edad de 13 años, en 1878, Rita La Villette es admitida en el Conservatorio de París. Allí asiste a las clases de piano de Felix Le Couppey y solfeo con Mlle. Gaillard. De su paso por el Conservatorio, destacan los exámenes de 1880 y 1883, donde interpreta obras de su autoría, la *Balada en sol menor* y los *Impromptus* respectivamente. En 1882, obtiene un segundo accésit en el examen final de piano. De forma simultánea a su formación en el Conservatorio, Rita estudió composición con Adrien Barthe, y canto con su mujer, Madame Barthe-Banderalli, de manera privada. Compuso su primera obra con 14 años, la *Romance sans parole* (1879).

En 1884, a la edad de 19 años, deja de ser alumna del Conservatorio de manera oficial. Comienza entonces su carrera como compositora, escribe y estrena su *Premier Trio para violín, cello y piano* (1884), que dos años más tarde será interpretado por la Sociedad Nacional de Música. En 1885 escribe su *Misa a seis voces con orquesta y órgano* y su *Cuarteto de cuerda*. Al año siguiente compone su primera sinfonía *Jeanne d'Arc*, a la que le siguen la suite orquestal *Atala y René* (1887) y el *Tema y variaciones para piano* (1887).

En 1888, con 23 años, se casa con Émile Strohl, de origen alsaciano y alférez de navío de profesión. De este matrimonio nacieron cuatro hijos: Marguerite (1889 – 1958), Madeleine (1890 – 1959), Émile (1892 - 1978) y Marie-Louise (1898 – 1996). Durante los años de su primer matrimonio, con cuatro hijos pequeños, Rita compaginaba su carrera como compositora con su actividad pianística en conciertos con fines benéficos o sociales. Su marido apoyaba su carrera y la animaba a componer, fue él quien le sugirió que compusiera melodías para los textos de *Chansons de Bilitis* de Pierre Louÿs, dando lugar así a una de sus obras más importantes.

Del total de las obras compuestas por Strohl, solo diez fueron publicadas. Su primera publicación tuvo lugar en 1886, cuando tan solo tenía 21 años. Colaboró con cinco editores diferentes: Durand Schoenewerk, J. Paris, Enoch, Firmin Toledo y Edouard Moullé. Entre 1886 y 1904 las publicaciones tienen una regularidad casi anual. Strohl era una compositora reconocida en vida, muestra de ello son sus contratos editoriales y las numerosas interpretaciones de sus obras. Destacan los conciertos en la sala de la Bodiniere (París) durante el año 1900, el monográfico que ofrece la cantante Jane Bathori en Bruselas en 1903 y

posteriormente en 1924 acompañada al piano por Germaine Tailleferre, así como varias interpretaciones en los conciertos Lamoureux en 1904, 1911 y 1931, en el último tiene lugar el estreno de *La femme pécheresse*, cuarta y última parte de su ciclo operístico cristiano. Además, en 1897 es aceptada en la Sociedad de Autores, Compositores y Editores de música.

El verano de 1900 supone un punto de inflexión en la vida y la carrera de Rita; Émile Strohl muere de sepsis a los 36 años, al mismo tiempo que su carrera despega. En 1901 es mencionada en varios artículos: el análisis de Guillaume Danvers en el periódico *Le Monde Moderne*, sobre las Canciones de Bilitis, y el artículo *Les Femmes compositeurs*, por Cecile Max, en el periódico *La Fronde*, por destacar algunos.

Madame Strohl ne se contente pastoujours, comme Beethoven et Berlioz, d'unprogramme succinct et de quelqueslignes: ce sont de véritablespoèmes, des scènesdramatiquesqu'elle imagine et qu'elle traite ensuite d'unefaçonmagistrale. Nous croyonsnéanmoins, malgrétoutel'habilité et l'intelligencedépenséesdans ces oeuvresd'ungenrespécial, nepasdevoirl'encouragerdanscettevoie, et ce, puer les raisonscidessus. [Madame Strohl no se contenta siempre, como Beethoven y Berlioz, con un breve programa y unas pocas líneas: imagina verdaderos poemas, escenas dramáticas que luego trata de forma magistral. Creemos, sin embargo, que, a pesar de toda la habilidad e inteligencia gastada en estos trabajos de tipo especial, no debemos alentarla de esta manera, por las razones expuestas anteriormente.] (Moullé,1900)

Se empiezan a percibir en su obra las influencias simbolistas y espirituales, compone las sinfonías *La Forêt* (1901) y *La Mer* (1902), que fueron interpretadas en los conciertos Lamoureux con gran acogida (1911). La compositora lleva una vida muy independiente y su principal objetivo artístico es la exploración musical más allá del medio puramente instrumental. Sus obras son cada vez más ambiciosas, extensas y de mayores proporciones, culminarán con la composición de *Les nocesspirituelles de la Vierge Marie* en 1904, iniciando así la segunda etapa de su obra.

En su vida personal, Strohl conoce a René Billa en 1903. Él era un joven de 19 años, ella tenía 38, llevaba 3 años viuda y tenía 4 hijos de 14, 13, 11 y 5 años a su cargo. Billa también era conocido como Richard Brugsthal (nombre de inspiración wagneriana), era panista, pintor y posteriormente será maestro vidriero. Iniciaron así una relación de colaboración entre compositora y pianista, en la que Billa interpretaba obras de Strohl. En 1908 contraen matrimonio y juntos se embarcan en la construcción del Théâtre de La Grange en Bièvres.

La Grange estaba destinado a acoger los *Fresques Lyriques* de Strohl, obras dramáticas de enormes dimensiones, que requerían de aparatos complicados y grandes decorados. Larronde (1931) menciona una crisis en torno a esta época, seguramente a nivel artístico puesto que los datos personales no evidencian ningún acontecimiento merecedor de tal adjetivo. Rita decide abandonar su exitosa carrera en París para dedicarse a la creación de su obra, lo que ella consideraba su Misión. Sin embargo, esta decisión artística fue en detrimento de su carrera como compositora, puesto que París, con su política musical, era el centro de la vida cultural y ella quedó, de esta forma, desconectada de los círculos artísticos necesarios para seguir desarrollando su carrera.

Prefería el silencio y la libertad de su arte a los aplausos y la esclavitud de la celebridad. Ciertamente podría haber hecho otra cosa. Pero retirarse del mundo, en medio de su nueva gloria, para emprender una nueva hazaña, es un ejemplo de valentía, que al menos vale la pena por su rareza. (Larronde, 1931, p.36)

El proyecto de La Grange se ve interrumpido por el estallido de la Primera Guerra Mundial. Los años 20 se inician con la muerte de su padre, Jules La Villete, en 1921 y terminan con la venta de La Grange en 1928, debido a problemas económicos. En 1930, Rita tiene 65 años y termina su matrimonio con René Billa, quien se casa con Mademoiselle Hadamard. En 1931 se

estrena *La femme pécheresse* en los Conciertos Lamoreux, bajo la batuta de Albert Wolff y compartiendo programa con la *Sinfonía Heroica* de Beethoven, el *Concierto para piano* de Grieg y extractos de *Parsifal*, *Sigfrido* y la *Valquiria* de Wagner. En 1939 se retransmiten las *Chansons Bilitis* por la radio. Finalmente, Strohl muere el 27 de marzo de 1941 en La Gaude, cerca de Niza, donde se había trasladado a vivir con su hija Marie-Louise.

## 2.2. LA OBRA DE RITA STROHL

La producción musical de Strohl puede dividirse en dos partes. Como destaca Le Coz (1991), hay una relación entre los géneros que trata y las etapas de su vida.

La primera etapa (1879 – 1904) de su obra destaca especialmente por la influencia programática de sus obras, tanto en las sinfónicas como en las camerísticas. Entre las obras a gran escala de esta etapa, la única que no es programática es la *Misa a seis voces* (1885), para orquesta de cuerdas y gran órgano, que fue interpretada en las catedrales de Rennes y Chartres y en la Iglesia de San Servan y cuya partitura se encuentra en paradero desconocido, probablemente se perdió durante los bombardeos de las Guerras Mundiales. Sus obras sinfónicas presentan un marcado carácter programático desde el primer momento, comenzando por la *Symphonielyrique: Jeanne D'Arc* (1885-1886), para orquesta, solo y coro, que se interpretó en Lorient en 1897 y se quemó en un incendio (entre 1906 y 1908). En 1887 compone la suite orquestal *Atala y René* y posteriormente las sinfonías *La forêt* (1901) y *La mer* (1902).

En la primera etapa destaca especialmente su producción camerística, por la cantidad, calidad y diversidad de agrupaciones para las que compone. Escribe obras para dúo, trío, cuarteto, quinteto y septeto (Ver catálogo de obras en el Anexo 1). Además, podemos observar cómo, progresivamente, Strohl va tomando inspiraciones más simbolistas y las obras adquieren un cariz programático: desde el *Cuarteto de cuerdas* (1885), pasando por la *Sonate de la mer* para viola, cello y piano (1892), que tiene un programa evocativo, hasta llegar a la *Sonate Dramatique: Titus et Bérénice* (1898), que presenta un programa explícitamente narrativo de carácter dramático.

Strohl abandona los géneros sinfónico y camerístico durante su segunda etapa, en la que se dedica a un género que no había tratado anteriormente, la ópera. Sin embargo, el único género que está presente a lo largo de toda su vida es la canción. De 1887 a 1901 compone unas cincuenta *melodies*, entre las que se incluye la colección *Bilitis: 12 chantsextraits des chansons de Bilitis de Pierre Louys* (1900), que fue su mayor éxito editorial (la primera edición de 500 ejemplares se agotó rápidamente y la segunda tuvo el mismo éxito) y seguramente su obra más interpretada y conocida. De los 20 compositores que pusieron música a los poemas de Louys, incluyendo entre ellos a Debussy, Strohl fue la primera (Le Coz, 1991).

Las influencias simbolistas de la música de Strohl resultan obvias cuando analizamos su producción de *melodies: 20 poesies de Baudelaire* (1894), *Poesies de Paul Verlaine* y *Theophile Gautier* (1897) y *Sur L'herbe* poesía de Verlaine para voz y piano (1898), entre otras. El movimiento simbolista tenía como objetivo liberar a la poesía de la necesidad de transmitir el significado exacto de las palabras, lo que concuerda muy bien con el ideal musical de Rita Strohl y le permite alcanzar un misticismo que trasciende las palabras y la música. Gracias a Jane Bathori, cantante y amiga de la compositora, se dieron a conocer las obras vocales de Strohl, desde la primera emisión de *Bilitis* en la radio en 1939, hasta el ciclo de melodías dedicado a la compositora en la O.R.T.F en 1949 (póstumamente), pasando por numerosos conciertos, dentro y fuera de Francia.

En su segunda etapa, Strohl se dedica exclusivamente al género dramático. Lo que ella denomina frescos líricos son conjuntos de óperas al estilo wagneriano, que se inician en 1904 con *Les nocesspirituelles de la vierge Marie*. Es en 1909 cuando Strohl acude a ver a Edmond Bailly, librero y editor especializado en el celtismo e hinduismo. Le Coz (1991) encontró entre las pertenencias que han conservado los descendientes de la compositora, un libro titulado La

Tetralogía que estaba dedicado a M. E. Bailly, Le Coz especula que seguramente fuera un regalo del librero a Strohl, sabiendo de la admiración que la compositora tenía por Wagner (1991, p. 61)

Strohl compuso tres ciclos líricos, para los que también escribió el libreto. El ciclo cristiano fue compuesto entre 1904 y 1918 y tiene 4 partes: *Les nocesspirituelles de la Vierge Marie*, *Le promeneur de Ciel*, *Saint Jean-Baptisteaudésert* y *La femme pécheresse qui répentit des parfums su les pieds de notreSeigneurJésus-Christ*. El ciclo celta o la *Legende de Hu-Gadarn* fue compuesto entre 1910 y 1911 y tiene 5 partes: *Le Destin*, *Koridwen*, *L'Anthanor*, *Le Dieudit...* y *Taliésin*. Al componer *Hu-Gadarn*, Strohl tuvo cuidado de que la duración de los “días” no fuera demasiado larga y de no escribir diálogos muy extensos y cansados, no quería que se le reprochara lo mismo que a Wagner. El ciclo hindú o *Le SuprêmePurusha* comienza a componerlo en 1923 y queda inacabado. Se divide en siete días: *L'Oefd'or*, *Le Padma*, *La conquette de l'Ambrosie*, *La grande faveurd'Hiranyakacipu*, *Prahada*, *Le triomphe de Dali* y *Les trésorsd'Hrishikeça*. No está orquestado, existe una versión para 6 pianos y canto. Strohl consideraba que en ese momento no contaba con los recursos técnicos necesarios para orquestar esa obra: “los músicos del futuro tendrán que inventar nuevos instrumentos electroacústicos, para sustituir tanto al director como a los músicos de orquesta que ya no poseen la técnica suficiente. El futuro, por lo tanto, permanece, sobre todo, en la investigación pura” (Le Coz 1991, p. 65). Sus obras líricas están marcadas por un fuerte misticismo y simbolismo, tiene un gusto especial por el misterio y el mundo esotérico, que se ve reflejado en las anotaciones de la partitura, pero especialmente en los prólogos de sus obras.

### 2.3. LAS INFLUENCIAS DE RITA STROHL

Entre las personas que más influenciaron su vida y su obra se encuentra su segundo marido, Richard Brugsthal. Junto a él se embarcó en el ambicioso proyecto de La Grange, lugar para el que estaban destinados sus tres ciclos líricos. Sin embargo, también podemos observar la influencia indirecta que Rita Strohl recibe por parte de otros autores y movimientos estéticos debido al contexto en el que vivía.

En primer lugar, la música instrumental romántica francesa ha estado relacionada con el *programatismo* desde sus inicios, siendo Berlioz y David las figuras más destacadas de la generación anterior a Strohl. La intención de la música programática era apelar a las emociones más profundas del oyente, estimular su imaginación con sugerencias poéticas y dramáticas que aparecían escritas en los programas y que ayudaban a contextualizar el contenido puramente musical de la obra y a acercar al oyente al universo creativo del compositor.

La música programática francesa trasladaba el drama de la ópera al concierto, pero este drama tenía un matiz diferente puesto que, al librarlo de las restricciones operísticas tradicionales, era más intimista, centrándose en las emociones del alma más que de los personajes. Como destaca Cornell (1997), la amplitud de la visión dramática de Berlioz superaba en mucho las estrechas limitaciones de las formas operísticas tradicionales y, de hecho, sus mezclas o transformaciones de los géneros concertantes (*Symphoniefantastique*, *Harold en Italie*, *Romeo et Juliette*, *la Damnation de Faust*) podrían considerarse como óperas sin los obstáculos del escenario, el decorado o el vestuario.

Sin embargo, el gran referente del programatismo es Liszt. Para él la música de programa era un medio por el que alcanzar la sublimación y un vínculo con las ideas poéticas más profundas. Los programas no pretendían sustituir las relaciones musicales de la obra, sino describirlas de forma más completa. Eran descripciones estéticas significativas de la experiencia musical, no títulos sugerentes que buscaban ser efectistas. El programa es un elemento constituyente de la obra en sí, de forma que la música programática es capaz de trascender tanto el programa como la música.

En oposición al programatismo encontramos la música absoluta, que contaba con Hanslick como uno de sus mayores defensores. Este movimiento rechazaba los poemas sinfónicos y defendía que las formas tradicionales alemanas simbolizan la música pura. Sin embargo, muchos compositores como Liszt, Smetana y Strauss, articularon la forma de sus obras según la tradición de la música absoluta al mismo tiempo que aplicaban un programa, dando lugar a formas híbridas como los poemas sinfónicos, del mismo modo que hace Strohl en su *Sonate Dramatique*. En este caso, la expresión *sonata dramática* sería equivalente a *poema sinfónico* en el ámbito camerístico, en la medida en que combina modelos formales de la tradición de la música absoluta (sonata, tema y variaciones, rondó) con la dimensión programática.

Por otro lado, es innegable la influencia de Wagner en la obra, las ideas y la vida de Strohl. En lo que la compositora denomina su Misión se observan muchos paralelismos con Wagner. Ambos escriben género operístico a gran escala y son reacios de llamarlo ópera (tragedias líricas en Wagner y frescos líricos en Strohl), ambos construyen un teatro para la interpretación de sus obras líricas (Bayreuthy La Grange), ambos escriben sus propios libretos y comparten una visión de arte como suma de todas las artes. Hasta qué punto Strohl ha recibido influencia de Wagner solo se podrá saber una vez se hayan analizado sus frescos líricos y comprado con las tragedias líricas.

A pesar de la afinidad que Strohl tenía con la figura de Wagner, la relación que tenía Francia y el universo musical parisino con el compositor era bastante complicada y contradictoria. Por una parte, se encontraban los músicos que, llevados por el impulso de definir la identidad nacional francesa, para evitar los efectos de un dominio cultural extranjero, se vieron atraídos por el modelo de ópera nacionalista de Wagner. Para ellos la música de Wagner supuso una liberación del contenido emotivo y dramático, a través de recursos armónicos, formales y de orquestación, nunca antes explorados. La música de Wagner se difundió, en parte, gracias a la Sociedad de Conciertos, los Conciertos Populares y los conciertos Lamoureux. Esta curiosidad de los compositores llevó a muchos a estudiar la música de Wagner, e incluso a asistir al Festival de Bayreuth. Pero algunos, como Debussy, pasaron de la fascinación al rechazo, sobre todo debido a los principios y la filosofía que sostenía Wagner.

En general se observó un desprecio generalizado, a nivel social, de todo lo que tenía que ver con el ámbito germánico, en el contexto posterior a la guerra Franco-Prusiana. Los compositores franceses tradicionalistas que se posicionaron explícitamente en contra de Wagner y la música extranjera, recibieron el apoyo de la administración, cuya preocupación era preservar la cultura francesa a toda costa. Al público general y los intelectuales franceses no les importaban las innovaciones musicales de Wagner, puesto que sus escritos teóricos fueron recibidos con una perspectiva muy politizada. Incluso los músicos más defensores de Wagner tenían que matizar algunas de sus ideas, puesto que, de aplicarlas de forma literal en sus obras, serían tachados de antinacionalistas. Esta situación contradictoria a la que se tuvieron que enfrentar los músicos hace que sea imposible entender las obras de este periodo sin tener en cuenta la música y figura de Wagner.

### **3. SONATE DRAMATIQUE: TITUS ET BÉRÉNICE. ANÁLISIS**

#### **3.1. PUBLICACIÓN Y ESTRENO**

A pesar de que Rita Strohl compuso la *Sonate Dramatique* en el año 1892, no se publicó hasta 1898 por la editorial Enoch et Cie, con quien colaboró entre 1890 y 1898. En esta edición podemos observar que está dedicada al cellista Charles Furet, que fue alumno de Delsart. La partitura que se analiza en este trabajo se trata de una digitalización de la copia editada que se encuentra en la biblioteca del conservatorio de París (número de registro: -L. 16 545) y que fue donada por Imbert, crítico musical que escribía en *Le journal des débats* (Le Coz, 1991).

En cuanto a su estreno, no se ha encontrado registro de este en ninguno de los documentos a los que se ha tenido acceso. Es más, en Sensbach (2001) figura como fecha desconocida. Sin embargo, en este trabajo se sugieren dos posibles fechas de estreno de la sonata. En Le Coz (1991) quedó recogida la información de los programas conservados en el archivo familiar. Gracias a estos documentos podemos fechar las interpretaciones y estrenos de muchas de sus obras. En cuanto a la *Sonate Dramatique*, solo aparece mencionada en una interpretación el 5 de junio de 1914, a cargo del cellista L. Boulnois y al piano, Richard Brugsthal. Sin embargo, se ha encontrado el programa de un concierto anterior, el 20 de junio de 1897, donde se recoge la interpretación de la sonata para cello y piano en el conservatorio de Rennes por el profesor de violoncello, Montecchi.

A pesar de la diferencia de nomenclatura (siempre se refiere a la *Sonate Dramatique* como *Sonate Dramatique: Titus et Bérénice* o simplemente *Titus et Bérénice*, nunca como sonata de violoncello) y debido a que no hay constancia de que Strohl haya compuesto otra sonata para violoncello y piano, es muy probable que este programa se refiera a una interpretación de la *Sonate Dramatique*. Antes de afirmar que esta interpretación se trata del estreno, sería necesario revisar los documentos, en especial el archivo de obras elaborado por la propia Strohl, donde se podría confirmar que la *Sonate Dramatique* es la única sonata para cello y piano de la compositora. De ser así, el estreno habría tenido lugar en 1897, un año antes de su publicación. Si no es posible confirmar esta fecha como el estreno, la única interpretación de la *Sonate Dramatique* de la que tenemos constancia documental es la de 1914.

### 3.2. BÉRÉNICE DE RACINE Y TRATAMIENTO DEL PROGRAMA

La *Sonate Dramatique* basa su programa en la obra de teatro *Bérénice* (1670) de Racine. En esta obra, desarrollada en 5 actos, encontramos tres personajes principales que se encuentran en una dinámica de triángulo amoroso: Titus, Berenice y Antiochus. Titus y Berenice están prometidos, pero Titus acaba de ser coronado emperador y la ley prohíbe que tome por esposa a una mujer que no sea romana, Berenice es reina de Palestina. Por otro lado, Antiochus, que es amigo íntimo de Titus, también está enamorado de Berenice, se confiesa y espera que ella elija. Es conocida como la tragedia sin muertes, puesto que toda la tensión dramática proviene de la incertidumbre de la situación y las decisiones de los personajes. Su final trágico culmina con la elección de Titus de anteponer Roma al amor que siente por Berenice.

Strohl se inspira en esta obra de teatro de una manera un tanto peculiar; en lugar de ser una narración completa de la obra de teatro, elige momentos concretos para cada movimiento, que son narrativos a nivel interno, pero que están yuxtapuestos los unos respecto a los otros. Además, enfoca cada movimiento de la sonata desde perspectivas diferentes, lo que le permite adentrarse en la psicología de los personajes. El primer movimiento está enfocado desde la perspectiva de Titus, el segundo desde una perspectiva externa, el tercero se adentra en el personaje de Berenice y en el cuarto están presentes las perspectivas de ambos amantes. Cabe destacar que en la obra de Strohl no aparece en ningún momento la tercera parte del triángulo amoroso, Antiochus, centrándose así en el drama personal del deber contra el amor. Queda reflejado en la partitura con la siguiente cita extraída del prólogo de *Bérénice* (1670): "Titus, que amaba apasionadamente a Berenice, y que incluso, según se creía, había prometido casarse con ella, la alejó de Roma, a pesar suyo y de ella, en los primeros días de su imperio." (Prefacio de la obra *Berenice* de Racine).

El texto que acompaña al primer movimiento combina pensamientos de Strohl con una cita de Racine: La incertidumbre de Tito... la pasión... la esperanza de doblegar a Roma, que, "Por una ley que no se puede cambiar / no admite con su sangre ninguna sangre extranjera". (Racine). Gracias este paratexto podemos identificar tres emociones clave (incertidumbre, pasión y esperanza) que se trasladan a un plano musical en diferentes materiales temáticos a los que, por

sus características musicales y programáticas, este análisis los ha nombrado como: tema de la Esperanza (Fig. 1) y tema de la Incertidumbre (Fig. 2). La pasión no se materializa como un tema propiamente dicho, sino que la compositora consigue generar esta emoción a través de las modificaciones temáticas de los materiales anteriores.

En el primer movimiento se aprecia el conflicto interno de Titus, que se evidencia en la música a través del tema de la Esperanza (A1) y el motivo de la Incertidumbre (B1). El tema de la Esperanza (Fig. 1) se puede relacionar con el amor de Titus. Reaparece hasta en cuatro ocasiones diferentes a lo largo del movimiento, la cabeza del tema siempre se mantiene, pero, en ocasiones, Strohl lo prolonga a través de la elaboración motivica de forma que encontramos variaciones en las diferentes apariciones.

Figura 1: Tema de la Esperanza (Mov. I, c. 32 – 36)



Nota: *Sonate Dramatique: Titus et Bérénice* de Rita Strohl (París: Enoch, 1898).

El tema de la Incertidumbre (Fig. 2) también se puede relacionar con el Imperio. Tiene un carácter de pregunta y los puntillos le dan un matiz militar. Este material aparece en varias ocasiones durante el movimiento y a lo largo de la sonata. A diferencia del tema de la Esperanza, no sufre ningún tipo de evolución temática, aunque el motivo de puntillos se aplica a otros conjuntos de notas durante el desarrollo, destacando las secciones de mayor tensión. También aparece simultáneamente con otros temas, lo cual puede tener una lectura dramática muy interesante, puede insinuar las dudas de Titus con respecto al otro material que esté sonando.

Figura 2: Tema de la Incertidumbre (Mov. I, c. 67 – 75)



Nota: *Sonate Dramatique: Titus et Bérénice* de Rita Strohl (París: Enoch, 1898).

Mientras que el primer movimiento es un claro relato del conflicto interno de Titus, el segundo movimiento tiene un carácter más de Scherzo. Aquí Strohl no utiliza ninguna cita de Racine, sino que decide mostrarnos su visión de la vida cotidiana de Berenice: “Estancia de

SONATE DRAMATIQUE: TITUS ET BÉRÉNICE DE RITA STROHL. UNA OBRA ÚNICA EN EL  
REPERTORIO DE VIOLONCELLO DEL SIGLO XIX

Berenice. Sus damas de compañía intentan entretenerla con canciones y bailes” (Strohl). Muestra los orígenes palestinos de la Reina y de sus damas de compañía a través de sonoridades que buscan el exotismo con diferentes recursos rítmicos, melódicos y armónicos (Fig. 3). En este movimiento no aparece material presentado previamente, puesto que, si seguimos el desarrollo dramático, Berenice todavía no es consciente de las dudas de Titus, por lo que no tienen cabida el tema de la Incertidumbre ni de la Esperanza.

Figura 3: Introducción del segundo movimiento (Mov. II, c. 1 – 4)



Nota: *Sonate Dramatique: Titus et Bérénice* de Rita Strohl (París: Enoch, 1898).

El tercer movimiento es el corazón de la sonata, es el más emotivo y de gran belleza. Al igual que en el primer movimiento, el paratexto de la partitura combina palabras de Strohl con una cita de Racine: Berenice lo sabe todo... Titus a pesar de su amor, la sacrifica al Imperio. Berenice: "Estoy inquieta, corro, lánguida, abatida / La fuerza me abandona, y el descanso me mata" (Racine). A nivel dramático este movimiento tiene la función de un monólogo en el que Berenice nos muestra todas sus emociones y, por sus características musicales, tiene muchas similitudes con los Lamentos operísticos. Presenta una forma ABA en la que A sería el lamento de Berenice, mientras que en B reaparecen temas del primer movimiento, en concreto el tema de la Esperanza (c.39-49) y D1 (c. 68-81). A modo de pequeñísima coda, aparece el tema de la Incertidumbre (c. 122-130), de forma que se prepara el enfrentamiento del siguiente movimiento. Si hacemos una lectura dramática de la forma, Berenice se lamenta por su amor perdido, en cierto momento parece recuperar la esperanza, pero no dura porque vuelve a aparecer el lamento, para terminar con incertidumbre en cuanto a su futuro.

El paratexto del cuarto movimiento combina también palabras de Strohl y de Racine: El terrible momento se acerca, la separación se llevará a cabo. Escena de amor - desamor. Tito: "Este día lo supera todo. Nunca he confesado / que te amara con tanta ternura / y nunca..." Berenice: "¡Me amas, me apoyas / y sin embargo me voy y tú me lo ordenas! ¡Ah, cruel! ¡Por piedad, muéstrame menos amor! " (Racine). Es el más tumultuoso de todos los movimientos, representa la desgarradora ruptura de los amantes. Está muy presente el material del grupo A, todo el desarrollo se centra en él y tiene un carácter muy agitado. El material del grupo B, en modo mayor, ofrece contraste, aporta ligereza y tiene un carácter en cierto modo resignado. Finalmente reaparece el tema de la Esperanza (c. 265-310), en este contexto se puede interpretar como una promesa entre los amantes de amarse a pesar de la separación, o bien como un recuerdo del momento en que su relación era feliz.

### 3.3. ANÁLISIS DE LA PARTITURA

Conforme recorremos los cuatro movimientos de *Sonate Dramatique: Titus et Bérénice*, encontramos elementos rítmicos, melódicos o armónicos que, estando presentes en uno de los movimientos, recuerdan temas que originalmente pertenecen a otro. Por esta razón, podemos denominar esta obra como una sonata cíclica.

Aunque ya durante el siglo XIX compositores como Berlioz, Schumann y Liszt utilizaban elementos y formas cíclicas, en la actualidad se asocia especialmente con la música francesa de finales del XIX y principios del XX. La forma cíclica fue una de las respuestas de la música francesa a la tradición clásica alemana. A los compositores franceses les atraía especialmente la idea de poder generar una estructura “narrativa” dentro de la música absoluta. De esta forma consiguen trasladar la idea wagneriana del leitmotiv a la música absoluta.

Aunque esta forma se aplicó al ámbito instrumental, especialmente al sinfónico, en la música de cámara se desarrolló la denominada sonata cíclica. Entre las obras más importantes con este tipo de organización estructural destacan: la Sonata para violín y piano en La mayor de Franck (1886) y los cuartetos de cuerda de Franck (1889-90), Debussy (1893) y Ravel (1903).

La principal diferencia de estas obras con la *Sonate Dramatique* es que no están basadas en un programa, reutilizan materiales sin seguir una estructura marcada por un programa externo. Strohl enmarca su sonata en la obra de teatro de Racine, por lo que las modificaciones y transformaciones motivicas del material que reaparece en otros movimientos están condicionadas por el programa y subordinados a éste.

Para la designación del material temático a lo largo del análisis, se han asociado los temas con su pertenencia a un grupo temático, de la siguiente manera:

1. Se denomina A1, 2, etc a todos los temas del grupo A en la forma sonata
2. Se denomina B1, 2, 3, etc a los temas del grupo B en la forma sonata
3. Se denomina D1, 2, 3, etc a los temas del desarrollo en la forma sonata
4. Se denomina A1, 2, etc a todos los temas de la sección A en la forma ABA
5. Se denomina B1, 2, 3, etc a los temas de la sección B en la forma ABA

El material que reaparece se designa con la nomenclatura del primer movimiento en el que es expuesto o, en el caso de los temas de la Esperanza y la Incertidumbre, bajo el nombre con relevancia dramática. A continuación, se hará un comentario sobre cada movimiento, resaltando las características más importantes de cada uno.

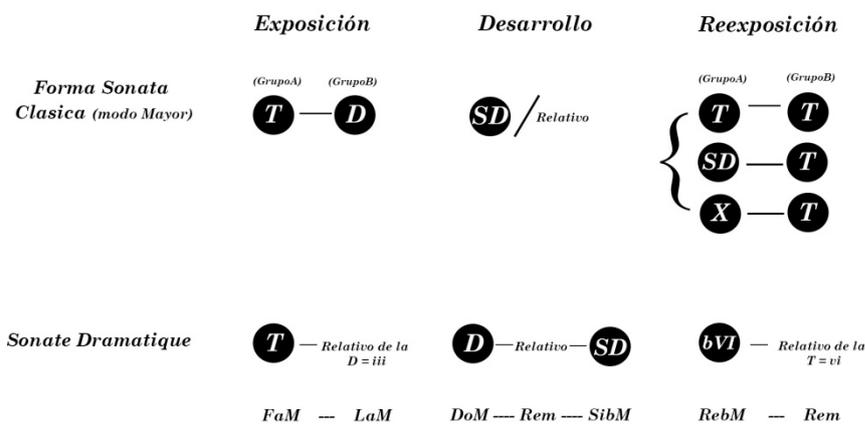
#### 3.3.1. Primer movimiento

El primer movimiento presenta una forma sonata, que destaca especialmente por su plan tonal inusual. Al tratarse de una sonata en tonalidad mayor, lo esperado en la exposición es ir de la Tónica a la Dominante (Fig. 7). Sin embargo, Strohl va de la Tónica (Fa M) al relativo menor de la Dominante (la m). Este movimiento tonal a distancia de tercera es muy característico de las obras del *fin de siècle*. Sin embargo, lo que hace especial a la obra de Strohl, es que, a través de este típico movimiento tonal, consigue tener en una sonata mayor el contraste de modo característico de las sonatas menores que ocurre entre los grupos A y B de la exposición, haciendo de esta sonata una obra muy interesante a nivel compositivo. Además, con respecto a las sonatas en tonalidad menor, observamos una inversión de la relación menor-mayor en la exposición, de forma que en la *Sonate Dramatique*, el grupo A es mayor y el grupo B es menor.

La sección central es más habitual en comparación con la exposición. Comienza en Do M (dominante de Fa), aunque rápidamente va a Re m (relativo de Fa M) y luego a Si b (subdominante de Fa). El plan tonal del desarrollo sigue la tradición clásica, al empezar en la Dominante, que además enuncia el tema A1, y luego ir a la región del relativo y la

subdominante. Lo esperado en la reexposición sería que los grupos A y B estuvieran ambos en la Tónica, es decir, Fa M. Sin embargo, se reexpone el grupo A en Re b M y el grupo B en re m. El hecho de que el grupo A aparezca en una tonalidad que no es la tónica es algo poco común pero no extraño. El grupo B, al igual que en la exposición, en lugar de estar en la tonalidad esperada (Do M en la exposición y Fa M en la recapitulación), está en su relativo (la m en la exposición y re m en la recapitulación) (Fig. 4). Es destacable que, en la reexposición, los bloques A y B estén a distancia de medio tono, esto es debido a que Re b M es el sexto grado de Fa m y Re m es el relativo de Fa M, aquí se destaca especialmente el concepto de tonalidad extendida.

**Figura 4: Comparación: Plan tonal de la forma sonata clásica y plan tonal del Mov. I de la Sonate Dramatique**



Nota: *Sonate Dramatique: Titus et Bérénice* de Rita Strohl (París: Enoch, 1898).

A nivel temático es especialmente relevante la sección central. Los temas que aparecen en el desarrollo están muy relacionados con materiales ya presentes en la exposición: el antecedente de D1 está relacionado con material de A2 (Fig. 5) y D2 está formado por material de A2 (antecedente) y B1 (consecuente), mientras que D3 (Fig. 6) expone material nuevo, que comparte carácter con B1. Que aparezcan temas nuevos en el desarrollo no es algo fuera de lo habitual, como podemos ver en la Sinfonía de los Adioses de Haydn o en Beethoven op.10 n°1. La función tradicional de esta sección es el desarrollo de los temas principales, sin embargo, aunque aparecen elementos de A1 (Tema de la Esperanza) y B1 (Tema de la Incertidumbre), los reserva para no agotarlos, ya que reaparecerán en otros movimientos. Otro material importante es el motivo de trémolos/trinos que aparece en la introducción, las transiciones y la coda, que también es utilizado en el cuarto movimiento.

Figura 5: Extractos de A2 (Mov. I, c 47-48), D1 (Mov. I, c. 106-107) y D2 (Mov. I, c 126-127)



Nota: *Sonate Dramatique: Titus et Bérénice* de Rita Strohl (París: Enoch, 1898).

Figura 6: Extracto de D3 (Mov. I, c. 157 - 162)



Nota: *Sonate Dramatique: Titus et Bérénice* de Rita Strohl (París: Enoch, 1898).

Para concluir podemos afirmar que el primer movimiento de la *Sonate Dramatique* es innovador en el planteamiento tonal de la exposición, que también se ve reflejado en la reexposición, mientras que la sección central es más tradicional en este aspecto. También destaca la relación de tercera entre las tonalidades que afirma y el concepto de tonalidad extendida, características actualizadas con los compositores más vanguardistas de la época. Además, emplea acordes con sonoridades que se consideraban modernas en la época, como las dominantes de quinta aumentada y acordes con sextas añadidas. También podemos observar el uso de acordes de cuatro notas con una intención más colorista que tensional o resolutive, siendo muy evidente en los acordes semi-disminuidos.

### 3.3.2. Segundo movimiento

El segundo movimiento presenta una forma sonata incompleta, al estilo de otras obras de media duración del estilo romántico, como las *Baladas* de Chopin. La exposición es una clara forma sonata, hay una sección central y la reexposición está acortada o incompleta. Aunque también podría interpretarse la forma como un rondó debido a que el material de A1 reaparece en varias ocasiones y hay secciones de música intercaladas que podrían considerarse episodios. Sin embargo, como las apariciones de este material son fragmentos del tema y de carácter discreto, se considera que tienen más importancia a nivel programático que formal.

En cuanto al plan tonal, difiere ligeramente de lo que esperaríamos en la forma sonata tradicional. El movimiento tonal entre los grupos A y B de Tónica (Re M) a Dominante, se ve enriquecido por breves modulaciones a otras tonalidades a distancia de tercera de la Tónica (Si m y Fa# m). El desarrollo comienza con un cambio de modo a La m, muy típico en las sonatas románticas mayores puesto que se conseguía un gran efecto al terminar la exposición en la dominante y comenzar el desarrollo con el quinto grado menor. La sección central expone el tema B en la dominante y posteriormente, presenta material nuevo en la subdominante (sol M). En la reexposición observamos que el grupo A y B no se enuncian ambos en la Tónica, sino que aparecen igual que en la exposición, con el movimiento de Tónica a Dominante. A continuación, se reitera el material de A en la Tónica.

En cuanto al material temático, A2 está muy relacionado con A1. En el grupo B solo encontramos un tema (B), el resto es material que tiene más importancia a nivel de construcción que a nivel temático, a excepción de los momentos que recuerdan material de A. El material del desarrollo contrasta con el carácter de danza de la exposición, es más homofónico y tiene similitudes con algunos momentos de la introducción del primer movimiento.

Este movimiento destaca mucho por la sonoridad, que busca imitar giros exóticos. Strohl juega a ornamentar las armonías principales, dando lugar a multitud de dominantes secundarias, en las que utiliza notas añadidas para darles más color. Destacan sobre todo los acordes de 5 notas (con novena), los acordes con 6 añadida y las dominantes de 5 aumentada. También utiliza muchas dominantes que no tienen 3 y 5, sino 7 y 9.

Cabe destacar la siguiente sección (Fig. 7), en la que se observa movimiento de acordes en paralelo para contextualizar la armonía de un tema. En ese momento, los acordes no se comportan según su función tonal, sino que se despojan de ella. Esta técnica, que posteriormente caracterizará la música de Debussy, es muy avanzada para el año de composición de la sonata. Sin embargo, solo a través del análisis de otras obras de Strohl será posible llegar a conclusiones significativas de lo que esta pequeña muestra de acordes sin función tonal implica.

Figura 7: Acordes en paralelo sin función tonal (Mov. II, c. 144-148)



Nota: *Sonate Dramatique: Titus et Bérénice* de Rita Strohl (París: Enoch, 1898).

### 3.3.3. Tercer movimiento

En el tercer movimiento de la *Sonate Dramatique* observamos varias ideas que tienen similitudes con el tercer movimiento de la sonata para violín de Franck (1886). Ambos cumplen la función de corazón emocional de la sonata, se observan melodías con cambios de octava (Fig. 8) que aportan mucha expresividad y en ambos reaparecen temas de movimientos anteriores. El tercer movimiento de la sonata de Strohl presenta una clara forma ABA'. En la sección central se recupera material del primer movimiento: A1 o tema de la Esperanza (c. 39-49) y D1 (c.72-81). También reaparece B1 o tema de la Incertidumbre (c. 122-130) a modo de pequeña coda.

Figura 8: Fragmento de A2 (Mov. III, c. 25 - 36)



Nota: *Sonate Dramatique: Titus et Bérénice* de Rita Strohl (París: Enoch, 1898).

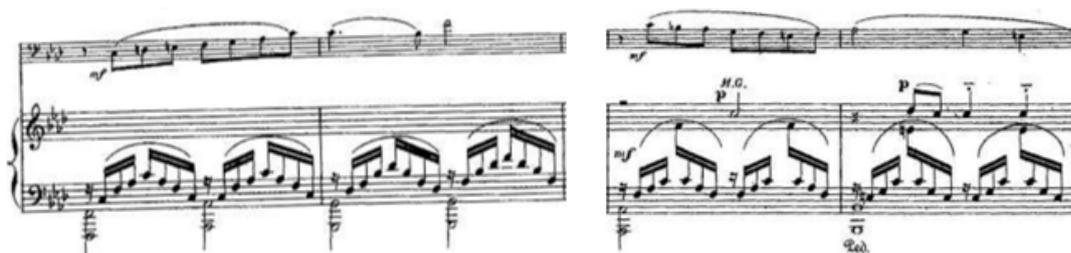
En cuanto al plan tonal, el movimiento está en La m-Do M, debido al concepto de tonalidad extendida. El material de las secciones A y A' se encuentra en estas tonalidades. La sección B comienza en La M (la tónica mayorizada) y se mueve a distancia de tercera a la tonalidad de Fa (Mayor y menor). Desde este punto realiza modulaciones a distancia de 5ª justa, pasa por Si b m y Mi m, antes de volver a La m en A'. Aunque la relación entre estos centros tonales (Sib, Mi y La) es de dominante-tónica, el hecho de que sean menores implica que no está presente la sensible y, de esta forma, se suaviza el efecto tensión-distensión, logrando una modulación fluida y acorde al carácter dramático del movimiento. Presenta una estética muy romántica, puesto que toda la emoción se consigue a través de la melodía, con sus descensos simulando el lamento y los grandes saltos que generan mucha expresividad.

### 3.3.4. Cuarto movimiento

El cuarto movimiento presenta una clara forma sonata con su desarrollo centrado en el material del grupo A. Se caracteriza especialmente por su coda, en la que no solo reaparece material motivico del primer movimiento, sino que hay grandes secciones que son una reproducción literal, con pequeñas variaciones de figuración; por ejemplo, el final del primer movimiento (c. 319 – 331) y el final del cuarto movimiento (c. 358 – 384). También observamos material del primer movimiento en las transiciones (c.102-105).

El plan tonal es poco tradicional pero no tan innovador como el del primer movimiento, destacan las relaciones tonales a distancia de tercera. El grupo A está en Fa m, encontramos dos temas A1 y A2, el inicio de A2 es la inversión del inicio de A1 (Fig. 9). En el grupo B solo encontramos un tema (B), que se expone varias veces en diferentes tonalidades, los centros tonales que encontramos son: La b M y su tercer grado Do m (que es quinto de Fa) y Mi b M.

Figura 9: Comparación: inicio de A1 (Mov. IV, c. 3 – 4) e inicio de A2 (Mov. IV, c. 13 – 14)



Nota: *Sonate Dramatique: Titus et Bérénice* de Rita Strohl (París: Enoch, 1898).

Temáticamente podemos dividir el desarrollo en dos mitades, separadas por material derivado del Tema de la Esperanza (c. 286-310), la primera mitad desarrolla A1 y la segunda, A2. En varios momentos del desarrollo y la reexposición encontramos secciones que son transportadas entre una 2ªm y una 3ª M, de forma ascendente o descendente. Destaca el inicio del desarrollo, donde material de A1 aparece en La b m, Sol m y Fa m de forma consecutiva (c. 81-117). Algo similar ocurre en el grupo B de la reexposición, esta vez de forma ascendente, el material se expone en Si b M, Do m y Re m (c. 147 – 164). La segunda mitad del desarrollo (c. 139 – 198) está construida con esta misma técnica, pero aplicada a tonalidades a distancia de tercera: Do m, Mi b m y Sol m (Fig. 10). Esta utilización del material de forma paralela en diferentes tonalidades puede tener relación con la idea de movimiento de acordes paralelo sin tener en cuenta su función tonal que aparece en el segundo movimiento, sin embargo, ante la falta de estudios y análisis sobre las obras de Strohl, no es posible desarrollar esta idea por el momento.

Destaca la coda final, en la que reaparece material del primer movimiento, a modo de recapitulación de la sonata como un todo. Este concepto de sonata como obra total en la que se distinguen secciones, pero todas están relacionadas y subordinadas a la forma global, se observa en la Sonata en Si m de Liszt (1854). En la *Sonate Dramatique* no pueden entenderse los cuatro movimientos como una gran forma sonata, están claramente definidos y cumplen funciones dramáticas diferentes, pero es innegable la relación entre ellos y que la sonata se entiende como una unidad indivisible. Por lo tanto, la vuelta del material inicial es muy relevante a nivel programático y formal, especialmente porque concluye el cuatro movimiento con la misma música con la que concluye el primero.

Figura 11: Cuarto movimiento: desarrollo. Sección transportada en Mi b m (c. 181 - 189) y en Sol m (c.191-198)

Nota: *Sonate Dramatique: Titus et Bérénice* de Rita Strohl (París: Enoch, 1898).

### 3.4. INTERPRETACIONES RECIENTES Y RECEPCIÓN

Desde la posible fecha de su estreno (1897) y la interpretación de 1914, *Titus et Bérénice* ha sido grabada en dos ocasiones. La primera de ellas tuvo lugar en 2017, a cargo de Aude Pivôt y Laurent Martin y en su carátula destacan que es el estreno mundial de la sonata, lo que no concuerda con los datos que aporta Le Coz (1991), aunque sí se trata del estreno contemporáneo de la obra. En su comentario sobre esta grabación, Bonnaure (2018), destaca que nos encontramos ante un “magnífico ejemplo de música posromántica al estilo francés” y se pregunta cómo una obra de estas características y calidad ha permanecido tanto tiempo en la sombra. También comenta: [Aude Pivôt] cuya interpretación intensa y tono personal y atractivo sirven bien a la elevada sensibilidad de la música de Rita Strohl, que se toca con delicadeza, con muchos pasajes tensos en el registro alto del instrumento y amplios desarrollos dramáticos. (2018)

Poco después, en 2018 se realiza una grabación a cargo de Edgar Moreau y David Kadouch. De la que Karlin (2018) destaca la igualdad de importancia y dificultad de las partes de piano

y cello, el amplio sonido de Moreau y el magnífico *legato* de Kadouch en frases con cascadas de notas. Encuanto a *Titus et Bérénice* como obra, dice:

It's commonplace to turn classical drama into opera, but not many have been successfully converted to instrumental music (Tchaikovsky's Romeo and Juliet comes to mind) and I can't think of any that have been converted into chamber music. Until, that is, last night's concert at SommetsMusicaux. The play in question was Racine's Bérénice, turned in 1892 by Rita Strohl into her Grande Sonate dramatique pour violoncelle « Titus et Bérénice ». [Es habitual convertir el drama clásico en ópera, pero no hay muchos que se hayan convertido con éxito en música instrumental (me viene a la mente Romeo y Julieta de Tchaikovsky) y no se me ocurre ninguno que se haya convertido en música de cámara. Eso es hasta el concierto de anoche en SommetsMusicaux. La obra en cuestión era Bérénice de Racine, convertida en 1892 por Rita Strohl en su Grande Sonate dramatique pour violoncelle "Titus et Bérénice ".] (Karlin, 2018)

En la versión online de la revista Gramophone, Gardner (s.f.) señala la capacidad de los intérpretes de capturar el drama parisino del estilo Grand-Opera y transformarlo en un drama más íntimo gracias a la formación de cámara. Así mismo, destaca la *Sonate Dramatique* como una maravilla del repertorio menos conocido.

Sin embargo, no todas las críticas contemporáneas son positivas. Sensbach (2001) resalta la longitud de los movimientos I y IV, sobre todo del desarrollo del primero, lo califica de poco deseable y lo compara con longitudes Wagnerianas. También cuestiona la efectividad de trasladar el drama teatral a una sonata, lo considera algo fuera de los límites de la música de cámara y además duda de que el oyente sienta que ha experimentado la obra. Por otra parte, destaca el buen conocimiento del cello por parte de Strohl, que tiene una parte exigente, sobre todo en el registro agudo. También resalta la belleza del tercer movimiento y compara el segundo con los *scherzi* al estilo de Mendelssohn. En la reseña que hace Banks (2018) en TheStrad sobre la grabación de 2018, donde la sonata de Strohl comparte disco con otras sonatas francesas, lo único que dice sobre *Titus et Bérénice* es: después de la gran *Sonate Dramatique* de Rita Strohl, que utiliza muchas notas y palabras sin gran efecto, la concisión de la Sonata de Poulenc es un soplo de aire fresco.

En abril de 2022, tuvo lugar la 17ª edición del concurso internacional de música de cámara de Lyon, dedicada a la formación de dúo cello y piano. Entre el repertorio cerrado de libre elección de la primera fase, podemos encontrar la *Sonate Dramatique*. Este hecho es de gran importancia, puesto que, junto a otras obras menos conocidas, se coloca la *Sonate Dramatique* al mismo nivel que las obras más establecidas del repertorio (entre otras obras obligadas se encontraban las sonatas de: Debussy, Beethoven, Chopin, Franck y Brahms), al mismo tiempo que se fomenta y promociona su interpretación.

Figura 13: Extracto de las bases del Concurso Internacional de Música de Cámara de Lyon (17ª edición)

1 – Claude Debussy	Sonate (en entier)
2 – L. v. Beethoven	7 variations en Mib Majeur sur « Bei Männern, welche Liebe fühlen »
3 – Une œuvre au choix dans la liste des pièces romantiques françaises suivantes, proposées en collaboration avec le Palazetto Bru Zane :	
*Nadia Boulanger	3 pièces Modéré, Sans vitesse et à l'aise, Vite et nerveusement rythmé (1914)
*Théodore Dubois	Nocturne (1903)
*Louis Dumas	Lied pour violoncelle et piano (1914)
*Fernand de La Tombelle	Andante en Mib Majeur (1900)
*Fernand de La Tombelle	Sonate en Ré mineur, 1 <sup>er</sup> mvt (1900)
*Mel Bonis	Sonate, 1 <sup>er</sup> mouvement (1905)
*Auguste Franck	Nocturne op. 15 n°2 – Quasi allegretto en Mi Majeur (édition 1838)
*Auguste Franck	Nocturne op. 15 n°3 – Andante sostenuto en Lab Majeur (édition 1838)
*Louis Vierne	Sonate en Si mineur, op.27, 1 <sup>er</sup> mvt (1910)
*Rita Strohl	Sonate <i>Titus et Bérénice</i> , au choix : 2 <sup>ème</sup> , 3 <sup>ème</sup> ou 4 <sup>ème</sup> mvt (1898)

## 5. CONCLUSIONES

La *Sonata Dramatique* de Strohl es una obra única en el repertorio de violoncello del siglo XIX. En primer lugar, la compositora combina las formas clásicas de tradición alemana, asociadas a la música absoluta, con un programa dramático, al igual que hacen Liszt y Strauss con sus poemas sinfónicos. Sin embargo, traslada esta combinación entre lo absoluto y lo programático al ámbito camerístico, siendo uno de los escasos ejemplos de ello y el único que está escrito para cello y piano. En segundo lugar, se trata de la única obra programática para violoncello del siglo XIX, convirtiéndola así en una obra relevante para el repertorio del instrumento. En tercer lugar, el análisis de la partitura nos permite situar la *Sonate Dramatique* como una obra actualizada con las últimas novedades de su tiempo. Destaca el concepto de tonalidad extendida y las modulaciones a distancia de tercera, predominantes a finales del siglo XIX, además de la utilización colorista de acordes de cuatro notas y un tratamiento muy inicial de la armonía fuera de su contexto resolutivo. También presenta variables interesantes respecto a la forma sonata cíclica, destacando sobre todo el contraste modal invertido de los grupos A y B en el primer movimiento. Además de las características puramente musicales, destaca el tratamiento temático y formal en relación con el programa, puesto que los elementos musicales se pueden relacionar con los extractos de la obra de Racine.

Para entender la relevancia de esta sonata se ha contextualizado dentro del universo musical francés del *fin de siècle*, momento histórico en el que hubo un aumento considerable en el número de sonatas compuestas para violoncello, debido a la profesionalización de la música de cámara y la calidad de la escuela de violoncello, entre otros factores. Por otro lado, gracias a los datos biográficos de Strohl y el estudio del catálogo de sus obras, se consigue enmarcar la *Sonate Dramatique* como una obra del primer período compositivo, durante el cual la compositora realiza una transición desde obras camerísticas absolutas hacia música de cámara programática; *Titus et Bérénice* es un depurado ejemplo de la última. Finalmente, el estudio de la recepción e interpretaciones en el siglo XXI aporta información relevante en cuanto a la posición que ocupa la obra en el repertorio actualmente; de ser una obra desconocida a conseguir cierto reconocimiento gracias a las grabaciones y, recientemente, se ha posicionado al mismo nivel que las obras canónicas del repertorio de dúo, gracias al Concurso internacional de música de cámara de Lyon (17ª Edición).

En cuanto a las limitaciones de estudio de este trabajo, la más significativa ha sido el difícil acceso a documentos sobre Strohl y su obra. Las líneas de estudio que se abren con una compositora desconocida son muy numerosas, empezando por su obra, que puede ser analizada y estudiada en su conjunto, así como aspectos más personales de la vida de Strohl, que requieren de una investigación más profunda, siendo imprescindible el acceso a los documentos familiares. Sería muy interesante realizar una comparación entre *Titus et Bérénice* y el trio para clarinete, cello y piano *Arlequin et Colombine* (1898), ambas obras fueron escritas en la misma época y es probable que tengan muchas similitudes. Desafortunadamente, no se ha tenido acceso a la partitura del trio para este trabajo y las posibilidades de encontrarla son escasas. En esta misma línea, sería muy interesante un estudio de las obras operísticas de Strohl y una comparación entre las obras programáticas de la primera etapa y los ciclos operísticos.

Este trabajo es un primer acercamiento a la obra musical de Strohl, que apenas ha sido analizada, pero que forma parte de la historia de la música francesa y ha sido olvidada por causas ajenas a lo musical, ya sea por el género de la compositora o por su huida del universo musical parisino. Cabe destacar que este documento es el primer trabajo académico sobre el objeto de estudio que se realiza fuera de Francia y en español. Además, se realiza una aportación significativa al campo de estudio de la musicología feminista, puesto que se pone en valor la figura de Strohl a través del análisis de una de sus obras, evidenciando el valor musical objetivo de la *Sonate Dramatique: Titus et Bérénice*, como parte del repertorio de violoncello del siglo XIX y como obra camerística del estilo francés del *fin de siècle*.

## 6. REFERENCIAS

- Banks, J. (junio de 2018). Standout performances of graceful, arresting Poulenc. The Strad. <https://www.thestrad.com/reviews/edgar-moreau-david-kadouch-works-by-franck-poulenc-strohl-and-la-tombelle/7905.article>
- Bonnaure, J. (febrero de 2018). Rita STROHL, «Titus et Bérénice». Les Amis de la musique française. <https://xn--lesamisdelamusiquefranaise-dkc.com/?texte=rita-strohl-titus-et-berenice>
- Corenell, J. S. (1997). Social Harmony: Music, Modernism and the Mass Public in Nineteenth-Century France. [Tesis doctoral]. The University of Michigan, Michigan.
- Gardner, C. (s. f.) FRANCK; POULENC; STROHL; TOMBELLE Cello Sonatas. Gramophone. <https://www.gramophone.co.uk/review/franck-poulenc-strohl-tombelle-cello-sonatas>
- Goehr, L. (1992). The Imaginarium Museum of musical Works. Oxford: Oxford University Press.
- Karlin, D. (01 de febrero de 2018) Classical drama transformed into chamber music: Moreau and Kadouch play Rita Strohl in Gstaad. Bachtrack. [https://bachtrack.com/es\\_ES/review-edgar-moreau-david-kadouch-strohl-franck-poulenc-sommets-musicaux-gstaad-january-2018](https://bachtrack.com/es_ES/review-edgar-moreau-david-kadouch-strohl-franck-poulenc-sommets-musicaux-gstaad-january-2018)
- Larronde, C. (1931). L'Artcosmique et l'oeuvre musical de R. Strohl. Paris: Denoël&Steele.
- Le Coz, S. (1991). Rita Strohl DEA Memoire. Universite de Rennes II, Rennes.
- Leung-Wol, E. (1996). Women, Music and the Salon Tradition: Its cultural and historical significance in parisian musical society. Cincinnati.
- Moullé, E. "Mme. Strole. Suite et fin" Revue Eoliene, 11 (mars 1900)
- Moreau, E. y Kadouch, D. (2018). Titus Et Bérénice (Great Dramatic Sonata) [Canción]. En Franck, Strohl, Poulenc, La Tombelle – Sonatas For Cello & Piano. Erato– 0190295740627, Warner Classics – 0190295740627
- Nataliaenelface. (8 de julio de 2021). Rita Strohl. Musicaescritapormujeres. <https://musicaescritapormujeres.wordpress.com/2021/07/08/rita-strohl/>
- Nectoux, J. (2004). Gabriel Fauré: A Musical Life: Volume 0 (Illustrated ed.). (R. Nichols, Trad.) Cambridge University Press.
- Pivôt, A. y Martin, L. (2017). Titus et Bérénice Sonate dramatique pour violoncelle& piano. [Álbum]. Ligio Digital, ASIN: B076269J76
- Racine, J. (1670) Bérénice.
- Sensbach, S. (2001). French cello sonatas 1871 -1939. Dublin: The lilliput press LTD.

## 7. ANEXOS

### Anexo 1: Catálogo de obras de Rita Strohl

<b>1880</b>	- <i>Ballade a la lune</i> , para piano. Interpretada por Mary Moll - <i>Le Ruisseau</i> , para piano (Ed. Durand) - <i>Ballade en sol mineur</i> (interpretada por Rita en el examen del Conservatorio)
<b>1883</b>	- <i>Impromptus</i> (interpretados por Rita en el examen del Conservatorio)
<b>1884</b>	- <i>Fugue a quatreparties</i> , para piano. - <i>Premier trio en sol mineur pour piano, violon, violoncelle</i> . (Interpretado por la Sociedad Nacional entre 1897 y 1899)
<b>1885</b>	- <i>Cuarteto de cuerdas</i> . (Interpretado en casa de Leonard, que también tocó el Violín 1) - <i>Misa a 6 voces</i> , para orquesta de cuerdas y grandorgano. (interpretada en las catedrales de Rennes y Chartres y en la iglesia de St. Servan. Partitura en paradero desconocido.)

<b>1886</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Symphonielyrique: Jeanne D'Arc</i>, para orquesta, solo y coro. (Interpretada en Lorient en 1897. Partitura destruida en un fuego)</li> <li>- <i>Quinteto fantasía</i>, para piano, 2 violines, viola y cello. (Interpretado en Lorient)</li> <li>- <i>Le Printemps</i>, para coro femenino y piano (Interpretado en Lorient, en la Chapelle de l'Hôpital)</li> <li>- <i>Le ruisseau, caprice-étude pour le piano</i>. (Paris: Durand &amp; Schoenwerk, 1886)</li> <li>- <i>Souvenir d'Antan, pièce caractéristique pour le piano</i>. (Paris: Durand &amp; Schoenwerk, 1886)</li> </ul>
<b>1887</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>En foret de broceliande</i>, sobre poema de Grandmobin</li> <li>- <i>Atala et rene</i>, Suite orquestal</li> <li>- <i>Tema y variaciones</i>, para piano. (Publicado como <i>Thème et variations pour piano op. 40</i>. París: Tolédo, 1900).</li> </ul>
<b>1888</b>	- <i>Deuxieme trio en re mineur</i> , para violín cello y piano (compuesto y estrenado en Lorient)
<b>1889</b>	- <i>Venez Seigneur</i> , air para piano y tenor.
<b>1890</b>	- <i>Septeto en do menor</i> , para piano, dos violines, viola, cello y contrabajo. (Interpretado en Lorient)
<b>1891</b>	- <i>Cuarteto para piano, violín, viola y cello</i> . (Estrenado en Lorient)
<b>1892</b>	- <i>Sonate "La mer"</i> , para piano, viola y cello.
<b>1894</b>	- <i>20 poesies de Charles Baudelaire</i>
<b>1895</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Primera sonata para violín y piano</i> (Partitura destruida)</li> <li>- <i>Reve. Purete. Les Cloches y Madeleine</i>, cuatro poesias del marqués de Frayssex. (París: Enoch, 1895 y 1897)</li> </ul>
<b>1897</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Segunda sonata para violín y piano</i>. (Dedicada a Billa en 1903-1904 y presentada a la SACEM en 1909)</li> <li>- <i>Scherzo para cello y piano</i></li> <li>- <i>Poesies de Paul Verlaine et de Theophile Geutier</i>.</li> <li>- <i>Solitude, rêverie pour piano et violoncelle</i> (París: Enoch, 1897)</li> </ul>
<b>1898</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Bilitis: 12 chantsextraits des chansons de Bilitis de Pierre Louys</i>. (Publicación: París: Toledo, 1900)</li> <li>- <i>Arlequin et Colombine</i>, trio para clarinete, cello y piano. (Tocado por Pau Casals, (Le Coz 1991))</li> <li>- <i>Rondalla</i>, poesia de Gautier para voz y piano (fecha poco clara, también puede ser de 1899)</li> <li>- <i>Sur L'herbe</i>, poesia de Verlaine para voz y piano</li> <li>- <i>Sonate Dramatique: Titus et Bérénice</i>, para cello y piano (París: Enoch, 1898)</li> <li>- <i>Sonnet</i>. (París: Enoch, 1897)</li> </ul>
<b>1899</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Les Cygnes</i>, poesia de Rondebach para voz y piano u orquesta</li> <li>- <i>L'Épinette, La momie, Barcarole</i>, tres poesias de Sgard, para voz y piano</li> </ul>
<b>1901</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Quand la flute de pan</i>, poesia de Mme de Courpon para voz y orquesta</li> <li>- <i>Voeuxfalots</i>, poesia de Mme de Coupon para voz y piano</li> <li>- <i>Sinfonía La Foret</i> (París: Tolédo, 1901) Título de los movimientos: <i>Les etangs, L'ame en peine, Marche funebre, Chasse a L'Audre</i>. En 1911 se toca el final en los conciertos Lamoureux, dirigido por Chevillard. Le dice en una carta a Rita: "su música es muy novedosa; se puede esperar cualquier cosa del público" (Le Coz 1991) La reducción a dos pianos fue realizada por la compositora.</li> </ul>
<b>1902</b>	- <i>Sinfonía La Mer</i> , para dos orquestas (París: Tolédo, 1902) Título de los movimientos: <i>Les profondeurs, Les korrigans, Le chant des trepasses, Coup de vent, Les grandes Houles</i> La reducción a dos pianos fue realizada por la compositora.
<b>1903o 1904</b>	- <i>Les Musiques sur l'eau</i> (Movimientos: <i>Jeux, Barcarolle, Orages</i> ) (estrenada por Billa en la Salle Aeolien en marzo de 1904, posterior interpretación en el teatro de Niza. La obra fue bien acogida. (Le Coz 1991)).
<b>1904</b>	- <i>Les nocesspirituelles de la vierge Marie</i> . Misterio en dos partes para orquesta, solo y coro. (El libreto original del Marqués de Fraysseix se titulaba <i>Les Fiancailles de la vierge</i> , pero ese texto no estaba preparado para ser musicalizado, así que Strohl tuvo que hacer algunos cambios que le parecieron imprescindibles. La reducción para voz y dos pianos no se interpretó hasta los años siguientes. La partitura orquestal indica: "completada el 8 de

SONATE DRAMATIQUE: TITUS ET BÉRÉNICE DE RITA STROHL. UNA OBRA ÚNICA EN EL  
REPERTORIO DE VIOLONCELLO DEL SIGLO XIX

	<p>octubre de 1908" (Le Coz 1991). Primera audición de la obra en los conciertos Lamoreux en 1931)</p> <p>- <i>Sinfonía lírica: Le promeneur de ciel</i>, para orquesta solo y coro, sobre <i>La voix du silence</i>, extracto del libro de preceptos de oro. Final interpretado en 1906 en la sociedad Theosophique de Paris.</p>
<b>1905</b>	- <i>Invocationaux muses</i> , sobre texto de Proclus, para orquesta, solo y coro. Reducción para dos pianos realizada por la autora y la partitura de orquesta está dedicada a su hija Marie-Louise.
<b>1907</b>	- <i>Yadnavalka</i> , misterio sacro en tres actos.
<b>1908</b>	- <i>Saint-Jean BaptisteauDesert</i> , para orquesta
<b>1909</b>	- <i>Deuxpieces en trio</i> para piano, violin y cello
<b>1910-1911</b>	- <i>Le declinde la tourD'ivoire II. La legende de Hu-Gadarn</i> , ópera en 5 actos.
<b>1911</b>	- <i>Les Schemas</i> obra en 1 volumen
<b>1912-</b>	- <i>Le declinde la tourD'ivoire I. La femme percheresse</i> .
<b>1913</b>	- <i>L'orRoi</i> , drama contemporáneo en 10 actos, con música de escena.
<b>1923</b>	- <i>Le supreme purusha</i> , ciclo mítico en siete partes. Partitura para seis pianos, no hay orquestación. Terminada en 1936
<b>1925</b>	- <i>Le paysages de l'ame</i> , para orquesta
<b>1926</b>	<p>- <i>Hymne de Paques</i>, obra para dos pianos u órgano, destinada a tocarse solo el domingo de Pascua</p> <p>- Cadencias para el concierto en re menor de Mozart</p> <p>- Cadencia para el concierto en la mayor de Mozart</p>

# **SUPERPOSICIONES TONALES EN LA *FANTASÍA BÆTICA* DE MANUEL DE FALLA**

## ***TONAL SUPERPOSITIONS IN MANUEL DE FALLA'S FANTASÍA BÆTICA***

**Carmen Hernández-Sonseca Álvarez-Palencia**  
<http://orcid.org/0000-0002-8947-1639>  
Conservatorio Profesional de Música de Amaniell

### **RESUMEN**

Numerosos estudios de la obra de Manuel de Falla hacen referencia a la existencia de la superposición tonal en la construcción armónica de su obra, pero apenas existen estudios que examinen este fenómeno de forma concreta. Sobre esta base analizamos la técnica de la superposición tonal teniendo como referencia una de sus obras pianísticas más importantes, la *Fantasía Bætica*, con el objetivo de determinar su alcance y repercusión. Estudiaremos la posición del acorde superpuesto y los sonidos resultantes en función del acorde triada que toman como base dentro del contexto armónico en el que se circunscriben, lo que nos llevará a entender mejor el papel que representa esta técnica en el lenguaje armónico del compositor.

**Palabras clave:** Manuel de Falla; Fantasía Bætica; superposiciones tonales; armonía; análisis.

### **ABSTRACT**

Numerous studies of Manuel de Falla's work mention the existence of tonal superposition in the harmonic construction of his work, but there are hardly any study that examine this fact concretely. Based on that, we analyze the technique of tonal superposition using as a reference one of his most important piano works, *Fantasía Bætica*, with the aim to determine its scope and impact. We will study the position of the superposed chord and the resulting sounds according to the triad chord they take as a basis within the harmonic context in which they are circumscribed, which will lead us to better understand the role that this technique represents within the harmonic language of the composer.

**Key words:** Manuel de Falla; Fantasía Bætica; tonal superpositions; harmony; analysis.

## 1. INTRODUCCIÓN

La superposición tonal no es una técnica exclusiva de la *Fantasia Bætica* —en adelante, *Fantasia*—, está presente en numerosas obras de Manuel de Falla<sup>1</sup>. Tampoco se trata de una técnica anecdótica, de un primer acercamiento a la *Fantasia* resulta claro que es importante. Detectamos acordes superpuestos a lo largo de toda la obra, especialmente en los principales puntos estructurales, a lo que se suma que la construcción del acorde superpuesto en sí no es independiente del contexto armónico sobre el que se desarrolla. La superposición tonal se desarrolla dentro de un contexto armónico concreto que define el tipo de superposición dentro del cual adquiere pleno sentido, como tendremos ocasión de examinar más adelante.

Por todo ello, el estudio de la superposición tonal en la *Fantasia* es un estudio con una repercusión más amplia de lo que en un principio pueda concebirse, puesto que nos acercará no solo a un mejor entendimiento de esta técnica de construcción de acordes, sino también del lenguaje armónico general de la *Fantasia* y de otras obras de Falla.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y METODOLOGÍA

Manuel de Falla hace mención de la superposición tonal de la *Fantasia* en *Superposiciones* (Falla, 1976), lo que convierte a este documento en una referencia clave en nuestro estudio<sup>2</sup>. No hemos encontrado estudios concretos que analicen la superposición tonal en la *Fantasia*<sup>3</sup>, no obstante contamos con ciertas fuentes que analizan el lenguaje armónico de Falla, como son las tesis de Nommick (1999), González (1999) o Narejos (2004). A ellas se suman otras fuentes que analizan la superposición tonal en la producción de Falla o en otros compositores, como es el caso del artículo de Collins (2003) sobre la resonancia natural en la obra de Falla y del artículo de Harper (1996) en el cual se analiza la relación entre Halffter y Falla desde el punto de vista de la superposición.

El presente estudio parte de un análisis de la bibliografía que ha tratado el tema, dentro de la que ocupa un lugar principal los escritos de Falla (2003)<sup>4</sup>, sin embargo, al no encontrar estudios concretos que analicen la superposición en la obra, es el análisis de la partitura<sup>5</sup> el que concentra la mayor parte de este trabajo de investigación.

<sup>1</sup>Podemos decir que la superposición tonal es una constante en la obra de Falla, encontramos superposiciones tonales en obras anteriores a la *Fantasia* (como por ejemplo en *El amor brujo* y *El sombrero de tres picos*) y en obras posteriores a ella (*El retablo de Maese Pedro*).

<sup>2</sup>El documento *Superposiciones* se trata de un estudio armónico sobre la técnica de la superposición de acordes, en el que el compositor utiliza fragmentos concretos de su obra para ejemplificar esta técnica, entre ellos, uno procedente de la *Fantasia*. Se publicó en versión facsímil, en una colección de tirada limitada, no venal, en conmemoración del centenario de Manuel de Falla, con motivo del aniversario de su nacimiento. *Superposiciones* consta de dos folios de papel pautado, de veinticuatro pautas por folio, con anotaciones manuscritas. En el primer folio Falla analiza el resultado de superponer quintas ascendentes o descendentes a acordes mayores y menores, en el segundo folio se incluyen catorce ejemplos musicales de su obra (numerados del 1-12, más dos duplicados: *2 bis* y *4 bis*). Como señala Gallego (1990, pp. 153-71), siete de estos ejemplos pertenecen a *El amor brujo* (los ejemplos 1, 2, *2 bis*, 3, 4, 5 y 6), tres a *El sombrero de tres picos* (*4 bis*, 7 y 8), uno a la *Fantasia Bætica* (9) y tres a *El retablo de Maese Pedro* (10, 11 y 12). En cuanto al ejemplo que aparece de la *Fantasia*, Falla utiliza la superposición que se produce en el compás 29, la cual se genera sobre un acorde triada menor de *Mi*, al que se añaden las quintas *La* (quinta descendente desde la primera del acorde, *Mi*) y *Re* (quinta ascendente desde la tercera, *Sol*) (Falla, 1976, fol. 2, r.).

<sup>3</sup>Nos referimos aquí solamente a estudios que traten detalladamente la superposición tonal en una o varias obras de Falla.

<sup>4</sup>Esta colección de los escritos de Falla (*Escritos sobre música y músicos*) recopila la gran mayoría de los que han sido publicados. Actualmente se está llevando a cabo una nueva edición a cargo de Collins y Torres con documentos inéditos que se conservan en el Archivo Manuel de Falla. Otras fuentes escritas por el compositor que hemos consultado son *Apuntes de Harmonía* (Falla, 2001) y el documento ya mencionado anteriormente, *Superposiciones* (Falla, 1976).

<sup>5</sup>Utilizamos la edición Chester (Falla, 1996). También hemos consultado los borradores de la *Fantasia* que se conservan en el Archivo Manuel de Falla.

Realizaremos primeramente una contextualización del entorno armónico de la obra, lo que nos dará paso al segundo punto, donde estudiaremos la técnica de la superposición en la obra de forma concreta. A ello hemos sumado un anexo donde incluimos las superposiciones más importantes que se suceden en la obra, clasificadas según la nota que toman como base, es decir, la fundamental del acorde triada, lo que nos permitirá ver de forma más esquemática las superposiciones más frecuentes y estudiar la relación entre la superposición que se produce y la modalidad que la circunscribe.

### 3. CONTEXTUALIZACIÓN ARMÓNICA

En 1904 Falla descubrió un tratado de armonía que cambiaría su pensamiento armónico, *L'acoustique nouvelle: Essai d'application à la musique, d'une theorie philosophique* (Lucas, 1854)<sup>6</sup>. Uno de los puntos claves en la teoría de Lucas es el concepto de resonancia natural cuya influencia vemos reflejada en la técnica de la superposición tonal que utiliza Falla. El acorde superpuesto que utiliza Falla privilegia la resonancia natural del mismo puesto que se basa en la superposición de quintas justas, es decir, de armónicos cercanos o resonancias naturales de una nota del acorde triada sobre el que se construye<sup>7</sup>.

Desde un punto de vista armónico más global, la *Fantasia* se encuentra dentro de la tonalidad —entendida en un sentido amplio— o modalidad, puesto que utiliza modalidades más allá de la dicotomía mayor/menor. Es decir, el análisis de la superposición estará ligado a una tonalidad concreta, lo que conlleva una necesaria contextualización armónica de la superposición<sup>8</sup>.

La repetición de patrones es un elemento clave en la construcción armónica de la *Fantasia*<sup>9</sup>. La estructura armónica de la *Fantasia* se construye a través de la repetición insistente de ciertos acordes clave que normalmente se suceden de forma yuxtapuesta. El aspecto armónico de la obra es relativamente sencillo si consideramos su ritmo armónico, no encontramos grandes cambios armónicos dentro de una misma sección armónica, sino más bien reiteraciones de un mismo acorde que habitualmente se encarga de establecer la modalidad de la sección<sup>10</sup>. En la mayoría de casos, un mismo acorde sirve de base para crear una región armónica a través de la yuxtaposición con su sección anterior. Esta nueva sección suele repetir varias veces el acorde que toma como referencia —igual o variado— antes de yuxtaponer la siguiente sección armónica, de modo que se van sucediendo las diferentes secciones armónicas y se va formando

<sup>6</sup>Un ejemplar de este tratado se encuentra en la biblioteca del Archivo Manuel de Falla y muestra numerosas anotaciones del compositor, lo que demuestra el profundo trabajo al que fue sometido. Probablemente su adquisición se produjo el 27 de septiembre de 1904 (Torres, 2009, p. 35). En cuanto a la repercusión de este libro en el compositor, el biógrafo de Falla, Pahissa (1996, p. 43), reproduce un testimonio de Falla en el que reconoce que *L'acoustique nouvelle* cambió radicalmente su concepción armónica.

<sup>7</sup>El intervalo básico es el de quinta justa, no obstante, Falla utilizará también la quinta aumentada y disminuida. En *Superposiciones* (Falla, 1976, fol. 1) se muestran diferentes posibilidades que se derivan de superponer quintas a una acorde triada mayor o menor, utilizándose quintas ascendentes o descendentes, justas, aumentadas y/o disminuidas.

<sup>8</sup>La superposición de acordes ha de entenderse predominantemente dentro del contexto tonal (Falla, 2003, p. 42). Falla hace múltiples referencias en sus escritos de las bases del sistema armónico que utiliza dejando claro su preferencia por la tonalidad en sentido amplio (Falla, 2003, pp. 42 y 120) y su rechazo de la atonalidad (Falla, 2003, p. 43).

<sup>9</sup>La repetición de patrones como elemento generador de estructura también se observa en otros parámetros, como el ritmo y la melodía. A este respecto consúltese la tesis de González (1999) cuya investigación estudia la repetición temática-motívica en la obra para piano de Falla.

<sup>10</sup>Por otro lado, aunque no estamos estudiando directamente la relación de esta obra con el folklore, es importante señalar que la repetición insistente de elementos es uno de los aspectos formales más característicos de la obra cuyo origen lo encontramos en la evocación del folklore. En cuanto a la influencia del folklore en el aspecto armónico de la *Fantasia*, esta influencia se sitúa en la propia creación del lenguaje. Determina tanto la modalidad principal, *Mi flamenco*, como la estructura armónica de la obra y determina otros aspectos armónicos como el privilegio de ciertas modalidades y movimientos armónicos sobre otros, como es el movimiento entre modalidades por un intervalo de segunda.

así la estructura armónica de la obra. Por ello, estudiar la formación del acorde que sirve de base en cada una de las células de la obra, conlleva estudiar el comportamiento armónico de gran parte de la obra.

La formación del acorde en sí es ‘compleja’ puesto que normalmente se genera a través de la adición o superposición de nuevas resonancias, a distancia de quintas, sobre un acorde triada. La superposición de acordes en la *Fantasia* utiliza como base una triada —normalmente mayor o menor— que puede aparecer de forma incompleta. Por lo general el acorde que se superpone es el I de la modalidad en la que se encuentra la sección que examinemos y, como veremos más detenidamente en el siguiente apartado, la utilización de una modalidad concreta suele ir ligada a un acorde y superposición específicos.

Las notas que se utilizan para realizar la superposición suelen ser notas claves dentro del modo y tienen cierta relación con la modalidad anterior. Aunque no exista una verdadera modulación entre regiones armónicas, es frecuente detectar una relación entre las notas elegidas para realizar el acorde superpuesto que introduce la nueva modalidad y las notas elegidas para establecer la modalidad precedente, por lo que la superposición puede ser entendida como resonancia armónica dentro de la modalidad en la que se encuentra.

#### 4. SUPERPOSICIONES TONALES

La superposición tonal se utiliza para formar gran parte de los acordes de la *Fantasia*, especialmente aquellos acordes que determinan el cambio de una armonía o introducen un nuevo elemento temático. Este último caso lo vemos, precisamente, en el acorde utilizado por Falla para ejemplificar la superposición tonal de la *Fantasia* en *Superposiciones*<sup>11</sup>:



Ejemplo 1. Transcripción del ejemplo 9 de *Superposiciones* (Falla, 1976, fol. 2, r.)<sup>12</sup>

Como se observa en el ejemplo, Falla superpone dos quintas justas al acorde, pero, aunque este tipo de superposición con quinta justa es bastante común<sup>13</sup>, en la *Fantasia* también encontramos la superposición de quintas aumentadas y disminuidas, lo que se encuentra conectado, como explicaremos más adelante, con el contexto armónico en el que se desarrolla.

Para abordar el estudio de la superposición, analizamos en primer lugar la posición de los sonidos que conforman el acorde superpuesto, en segundo lugar, el acorde superpuesto como recurso formal, y, en tercer lugar, los sonidos utilizados en la superposición.

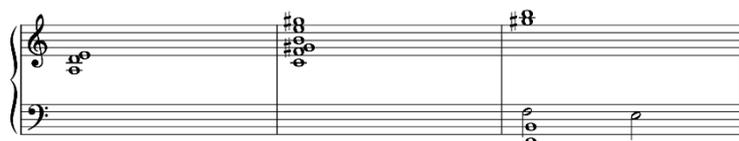
<sup>11</sup>En la *Fantasia* distinguimos dos materiales temáticos principales: el grupo temático 1 (dividido a su vez en cinco variantes) y el tema 2. En el *Ejemplo 1* nos encontramos en la cuarta variante del grupo temático 1. El acorde que utiliza Falla en este ejemplo de *Superposiciones* es el más representativo de esta variante, se encarga de introducir una variante del primer grupo temático que además es repetida insistentemente.

<sup>12</sup>Esta superposición se produce en el compás 29 de la *Fantasia* y se reflejaría como 1-5, 3+5, donde 1-5 indica la superposición descendente de *La* (5) sobre *Mi* (1), 3+5 indica la superposición ascendente de *Re* (5) sobre *Sol* (3). Esta misma superposición es utilizada por Falla para ejemplificar en *Superposiciones* otras dos obras: *El amor brujo* (en el ejemplo 6) y *El Retablo de Maese Pedro* (ejemplo 10), lo que demuestra que es una constante en su obra.

<sup>13</sup>Aunque aquí no analizamos el análisis del folklore en la armonía, es interesante mencionar que esta forma de utilizar quintas para formar el acorde refleja la evocación del aspecto armónico de la guitarra (Hernández-Sonseca, 2019, p. 178).

#### 4.1. LA POSICIÓN DEL ACORDE SUPERPUESTO

La posición de los sonidos que conforman el acorde es importante y su disposición está relacionada con la acústica de los sonidos resultantes de la superposición. Existe una tendencia al equilibrio de la resonancia donde la utilización de la misma nota —en diferentes registros— busca potenciar este equilibrio sonoro. Los intervalos más pequeños del acorde los encontramos en la zona más aguda, mientras que los intervalos más grandes se sitúan en el bajo, lo que propicia que la resonancia sea más clara y nítida<sup>14</sup>. Este fenómeno se produce en la mayoría de acordes:



Ejemplo 2. Transcripción de los acordes superpuestos en los compases 1, 9 y 15 de la *Fantasia*<sup>15</sup>

Las notas que se repiten suelen estar bien en la parte grave, bien repartidas entre la parte aguda y grave. Estas notas nunca se encuentran concentradas en la parte aguda o media-aguda, a no ser que el acorde resultante tenga un registro reducido, en cuyo caso, suele quedarse en una zona intermedia. El reparto sonoro entre la zona grave y aguda es el más frecuente. De esta forma, el acorde gana resonancia consonante, puesto que de una u otra forma tenemos un sonido consonante (a la octava) en la zona grave, lo que aumenta la estabilidad del acorde y la resonancia armónica de los sonidos consonantes.

#### 4.2. LA SUPERPOSICIÓN TONAL COMO RECURSO FORMAL

Si bien la superposición tonal es principalmente un recurso armónico, también es capaz de generar estructura en la frase a través de su omisión, repetición o variación. Un ejemplo lo encontramos en una de las variantes del primer grupo temático de la obra. La variante a la que hacemos referencia comienza en el compás 16 y es sometida a diferentes exposiciones con diversas variaciones, dentro de las cuales encontramos una en la que, precisamente, se elimina la superposición. En esta variación el aspecto armónico principal permanece invariable y la línea melódica se mantiene. Aunque existan otras diferencias, como la sustitución de la escala por glissandos, la principal diferencia es precisamente la ausencia de superposición en todos los acordes, utilizando a cambio acordes triadas simples, lo que aporta un sonido menos árido y más consonante<sup>16</sup>. También encontramos el caso contrario, es decir, en la primera aparición el acorde no está superpuesto, incluyéndose una superposición posteriormente, siento esta la principal variación entre ambas partes<sup>17</sup>. Es por tanto, la ausencia o inclusión de la

<sup>14</sup>Es decir, Falla tiene en cuenta la acústica para ordenar la superposición. Cuando el acorde —o poliacorde, usando la terminología que utilizan Persichetti y Santos (2003, pp. 140-143)— coloca los intervalos más pequeños en el registro superior y los intervalos más anchos en el grave, gana resonancia.

<sup>15</sup>El componente acústico en el acorde es importante porque rebaja la tensión del acorde, esto es, la superposición de acordes se hace más estable aunque encierre disonancias. Así, en el tercer acorde del *Ejemplo 2*, aunque tenga el choque de novena *Mi-Fa*, suena relativamente estable y con mayor nitidez ya que aparece rebajado por un sonido (*Si*) que se encuentra en una zona intermedia.

<sup>16</sup>El material expuesto entre los compases 16 al 18 se reintroduce, sin superposición tonal, en los compases 58-60.

<sup>17</sup>Esto sucede en los compases 62-71, 370-374 y 378-380 de la *Fantasia*. En el compás 63 identificamos un acorde triada de *Fa#*, mientras que en compás 71 este mismo acorde está superpuesto. La superposición es de una quinta disminuida ascendente desde la quinta del acorde, es decir, del *Sol* sobre el *Do#* (5+5-). En los compases 370-374 aparece el acorde sin superponer en el compás 370 (acorde *Do#* menor, la triada se completa al final del compás con el *Mi* natural) y posteriormente aparece superpuesto en el compás 374 (cuya superposición es 1-5). Este

superposición de los acordes lo que genera la variación de la frase y por tanto influencia su estructura.

### 4.3. ACORDES SUPERPUESTOS

Para abordar este apartado hemos tomado como base el estudio de la superposición tonal en función de su clasificación según la fundamental del acorde triada sobre el que se generan<sup>18</sup>. Este análisis nos permite observar las superposiciones tomando como base un mismo acorde triada y, a su vez, comparar estas superposiciones con otras triadas y otros contextos armónicos, lo que nos será muy útil para llegar a las conclusiones que se deriven del presente apartado.

Las superposiciones tonales sobre acordes mayores son menos frecuentes que las que se suceden sobre acordes menores, pero, a cambio, son más homogéneas y se producen sobre acordes decisivos en la obra. Los acordes superpuestos más importantes sobre una triada mayor son, según la nota fundamental que toman como base, el acorde de *Mi*, en primer lugar, y el acorde de *Si*, en segundo lugar, mientras que si examinamos el tipo de superposición, las más frecuentes son aquellas en las que se superpone una quinta disminuida sobre la quinta del acorde (5+5-)<sup>19</sup>.

Dentro las superposiciones que toman como base la triada mayor de *Mi* las más recurrentes son dos: la primera, la superposición que mencionamos antes, la quinta disminuida ascendente que se genera desde la quinta del acorde (en el acorde triada de *Mi* mayor sería *Si-Fa*) y, segunda, la superposición doble que se forma por la combinación de la misma quinta superpuesta (*Si-Fa*) junto con la superposición de quinta aumentada descendente sobre la tercera (*Sol#-Do*):



**Ejemplo 3.** Esquema de las superposiciones tonales más frecuentes en la *Fantasia* sobre la triada mayor de *Mi* (5+5- en el primer compás y, 5+5- y 3-5+ en el segundo)

En ambos casos, la superposición genera el choque de sonidos situados a distancia de segunda o novena menor con una de las notas del acorde (*Mi-Fa* y *Si-Do*). Además, la superposición que es común a ambos acordes superpuestos, es decir, el *Fa*, coincide con un intervalo clave dentro de la modalidad en la que se circunscribe, la segunda aumentada (*Fa-Sol#*)<sup>20</sup>.

Estos dos tipos de acordes superpuestos son los más importantes en la obra dentro de este contexto modal, no solo por su frecuencia<sup>21</sup>, sino también por su relevancia estructural, ya que se reiteran continuamente a lo largo de toda la obra. Si analizamos el resto de superposiciones

---

esquema se vuelve a repetir entre los compases 378 y 380, en este caso primero aparece el acorde de *Mib* menor sin superponer y después se superpone con el mismo tipo de superposición, 1-5.

<sup>18</sup>Este estudio se incluye en el *Anexo*. El *Anexo* está formado por seis cuadros en los que indicamos las superposiciones de acordes más importantes clasificados según el acorde triada que toman como base: *Cuadro 1* superposiciones sobre la triada de *Mi* y *Mib*, *Cuadro 2* sobre *Fa* y *Fa#*, *Cuadro 3* sobre *La*, *Cuadro 4* sobre *Si*, *Cuadro 5* sobre *Do* y *Do#* y *Cuadro 6* sobre *Re*.

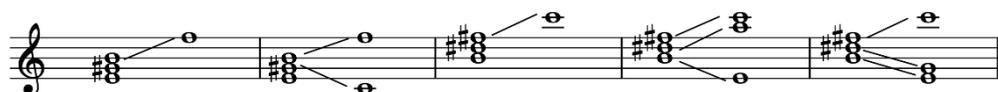
<sup>19</sup>Donde 5 indica la nota del acorde (en este caso, la quinta), el + el sentido ascendente del intervalo que se superpone, el 5 siguiente el intervalo superpuesto y el guion final el intervalo disminuido. En resumen: la superposición sobre la quinta (5) del acorde, ascendentemente (+), de una quinta (5) disminuida (-). Así, sobre la triada mayor de *Mi*, 5+5- indica la superposición del *Fa* sobre el *Si* y en la triada mayor de *Si*, la del *Do* sobre el *Fa#*. Por otro lado, en cuanto a las notas fundamentales más frecuentes de las triadas, como cabe esperar, son aquellas que toman como base el acorde triada cuya fundamental es *Mi*, es decir, la modalidad principal de la obra.

<sup>20</sup>El uso de este intervalo en sentido melódico es muy escaso, es mucho más frecuente de forma vertical, es decir, dentro del acorde. Este comportamiento también se encuentra en otras obras de Falla (Narejos, 2004, pp. 358-359).

<sup>21</sup>Véase el apartado 6. *Anexo, Cuadro 1. Superposiciones sobre la triada de Mi y Mib.*

sobre la triada mayor de *Mi*, encontramos que son menos frecuentes y que su importancia estructural no es tan acusada. La superposición sobre esta triada que utiliza las notas *La*, *Re* y *Fa#* no tiene tanta relevancia desde el punto de vista estructural porque, aunque se desarrolla sobre veinte compases en total, se concentra en una misma sección y se refiere a un material que ya se expuso anteriormente en otra modalidad<sup>22</sup>. En cuanto a la triada mayor de *Si* —al igual que ocurría con la de *Mi*, como ya adelantábamos antes— la superposición más frecuente es aquella que se genera sobre su triada mayor y cuyo intervalo es de quinta disminuida ascendente desde la quinta del acorde (es decir, 5+5-, *Fa#-Do*)<sup>23</sup>.

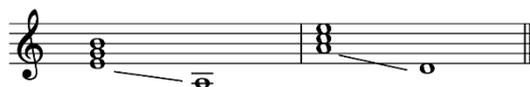
Aunque Falla no utiliza las mismas superposiciones sobre la triada mayor de *Mi* y de *Si*, es interesante observar que la superposición de la quinta disminuida ascendente desde la quinta del acorde (5+5-) se encuentra normalmente presente cuando el acorde se circunscribe dentro de la modalidad flamenca, aunque aparezca combinada junto con otras superposiciones:



**Ejemplo 4. Acordes superpuestos más recurrentes en *Mi* y *Si* dentro del modo flamenca**

Las superposiciones que utilizan un acorde triada cuya fundamental no coincide con la tonalidad en la que se circunscriben son más comunes cuando se usa la triada menor. Mientras que encontramos muy pocos casos en los que una triada mayor se use para generar una tonalidad que no coincida con su fundamental —como ocurre por ejemplo, en la superposición sobre el acorde de *Fa#* mayor dentro del modo de *Sol#* en los compases 47-51, 97-114 y 195-204 de la *Fantasia*—, los casos son más abundantes cuando estudiamos este fenómeno en la triada menor. Así, por citar algunos ejemplos, encontramos que la triada menor de *Mi* se utiliza dentro de la tonalidad de *La*, *Si* o *Fa#*, la triada de *Do* menor para *Sol* y la de *Do#* para *Sol#*. En todos estos casos no se suele evocar la modalidad flamenca, en cambio, los modos frigio y eolio son más frecuentes, lo que resulta más adecuado debido a la interválica de la triada menor. Cuando analizamos el uso de la triada menor, la superposición sobre *Mi* sigue siendo la más frecuente, pero a cambio, es menos homogénea, existe una mayor variedad modal —eolio y frigio principalmente, pero también encontramos el modo mixolidio y modalidades mixtas— y una mayor diversidad de acordes —acordes triada con fundamental en *Mi*, *Mib*, *Fa#*, *La*, *Si*, *Do*, *Do#* y *Re*—, que, aún no llegando al mismo nivel de frecuencia, sí presentan cierto protagonismo.

En el acorde superpuesto sobre una triada menor la superposición más frecuente es 1-5, es decir, la superposición de la quinta justa descendente desde la fundamental del acorde:



**Ejemplo 5. Superposiciones frecuentes sobre la triada menor de *Mi* y *La***

También encontramos otras superposiciones que ya detectamos en la triada mayor, como, por ejemplo, 5+5-, sin embargo, aquí ya no se forma el choque del intervalo de segunda

<sup>22</sup>En estos casos la referencia a la modalidad original está presente y lo escuchamos como un transporte de ese material. Nos referimos, por ejemplo, a los compases 338-352. Estos compases transportan a *Mi* el material que ya se expuso en los compases 135 al 149 en el modo de *Si*. Consúltese el *Anexo, Cuadro 1 y Cuadro 4*.

<sup>23</sup>Véase el *Anexo, Cuadro 4*.

aumentada entre el II y III, sino que esta superposición está ligada al contexto modal<sup>24</sup>. La superposición sobre la triada menor está ligada principalmente a un contexto modal frigio y eolio, pero, a diferencia de los ejemplos anteriores, la nota fundamental del acorde y la modalidad en la que se circunscribe no siempre coinciden, por ejemplo, la utilización de la triada menor de *Mi* para realizar una superposición dentro del contexto de *La* eolio o la utilización del acorde triada menor de *La* dentro de *Re* eolio. Todas estas formaciones tienen en común que, en su mayoría, una de las notas del acorde superpuesto se encuentra en relación de cuarta o quinta invertida con la modalidad, lo que parece extender el mismo principio que se utiliza para superponer las notas en el acorde<sup>25</sup>. Es decir, el intervalo de quinta no solo fundamenta la superposición que se produce sobre el acorde, sino que también establece la relación entre el acorde triada y el contexto armónico cuando la nota fundamental del acorde y el modo no son coincidentes.

## 5. CONCLUSIONES

A lo largo del artículo y sobre la base de un estudio de la superposición tonal incluida en el anexo, se ha hecho evidente que la superposición tonal se encuentra integrada dentro del contexto de la obra. Aspectos como la disposición del acorde, la elección de las notas superpuestas, la posición de las mismas, la repetición de notas consonantes o disonantes dentro del acorde o la inclusión o no de la superposición en materiales repetidos, son un reflejo del trabajo concienzudo que Falla realiza en la *Fantasia*.

Como expresa Falla (2003, p. 42) la superposición debe entenderse dentro de la tonalidad, y así lo hemos visto en la obra: la elección de las superposiciones tonales en cada sección está supeditada al entorno tonal-modal en el que se encuentra. También hemos observado que la posición de la superposición promueve el equilibrio de las resonancias, de modo que el acorde sitúa en su extremo agudo los intervalos más pequeños, mientras que su extremo grave encierra los intervalos más grandes, propiciando así, por la resonancia natural de los sonidos, un acorde más nítido. Cuando se superponen dos quintas, suele crearse un acorde ‘simétrico’ o ‘equilibrado’, es decir, las resonancias no se saturan en un extremo, sino que los sonidos, seguidos por una distancia menor, suelen incluir una nota a distancia de segunda con la fundamental y otra entre la tercera y quinta del acorde. Normalmente, en la superposición siempre existe un choque de segunda entre una nota superpuesta y una del acorde. La elección de una superposición en la que se privilegian los choques de segunda menor o los choques de segunda mayor, parece estar relacionada con el tipo de armonía en la que se circunscribe. Falla utiliza la superposición sobre un acorde menor para evocar principalmente modalidades eolias, mixolidias o dorias, mientras que utiliza la superposición sobre el acorde mayor para evocar la modalidad flamenca.

Podemos concluir, por tanto, que la superposición tonal es una técnica esencial dentro del lenguaje armónico de la *Fantasia*, que se circunscribe dentro de un contexto modal concreto y que adquiere pleno significado dentro del mismo.

<sup>24</sup>En la superposición del modo frigio, 5+5- implica superponer uno de los intervalos característicos de este modo, esto es, la distancia de segunda menor entre el I-II (en el caso de *Mi* frigio, el *Fa* y en el caso de *Fa#* frigio, el *Sol*), de ahí que encontremos ejemplos de este tipo de superposición dentro del modo frigio, más que en el eolio.

<sup>25</sup>La superposición del acorde de *Mi* menor se utiliza dentro de la modalidad de *Fa#*, *Si*, *La* y de *Mi*, todas ellas guardan una distancia de cuarta o quinta invertida con alguna de las notas del acorde de *Mi* (el mismo principio que se aplica a la propia superposición dentro del acorde), a lo que se suma la distancia de cuartas entre estas modalidades. Para la triada de *La* menor, las modalidades son *La* y *Re*, para el acorde de *Do*, el modo de *Sol* y para el acorde de *Do#* menor, el modo de *Sol#*. Véase el Anexo, Cuadro 1, 3 y 5.

## 6. REFERENCIAS

- Collins, C. (2003). Manuel de Falla, L'acoustique Nouvelle and Natural Resonance: A Myth Exposed. *Journal of the Royal Musical Association* 128(1), 71-97.
- Falla, M. de (1976). Romero C. (Ed.). *Superposiciones*. Madrid: El Ventalle 8.
- Falla, M. de (1996). *Fantasia Bætica*. Londres: Chester.
- Falla, M. de (2001). Nommick, Y. (Ed.). *Apuntes de armonía: Dietario de París (1908)*. 1. ed. Granada: Archivo Manuel de Falla.
- Falla, M. de (2003). Sopenña, F. (Ed.). *Escritos sobre música y músicos*. 4. ed. aum. Madrid: Espasa Calpe.
- Gallego, A. (1990). *Manuel de Falla y El amor brujo*. Madrid: Alianza Editorial.
- González, P. (1999). *La repetición motivico-temática como principio formal de la obra para piano solo de Manuel de Falla*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Harper, N. L. (1996). Rodolfo Halffter and Superposiciones of Manuel de Falla: Twelve-tone Applications of "Apparent Politonality". *Ex tempore*, 57-91.
- Hernández-Sonseca, C. (2019). *El folklore musical como fuente de inspiración: la Fantasia Bætica de Manuel de Falla y la Sonata para piano (1926) de Béla Bartók*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Lucas, L. (1854). *L'acoustique nouvelle: Essai d'application à la musique, d'une theorie philosophique*. París: Lucas.
- Narejos, A. (2004). *La estética musical de Manuel de Falla*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia.
- Nommick, Y. (1999). *Manuel de Falla: OEuvre et évolution du langage musical*. Tesis doctoral. Université de Paris IV, Paris-Sorbonne, París.
- Pahissa, J. (1996). *Manuel de Falla*. Milán: Ricordi.
- Persichetti, V. y Santos A. (2003). *Armonía del siglo XX*. Madrid: Real Musical.
- Torres, E. (2009). *Biografía de Manuel de Falla*. Málaga: Arguval.

## 7. ANEXO

A continuación incluimos seis cuadros con las superposiciones más importantes utilizadas en la *Fantasia*, ordenadas según la nota fundamental del acorde triada que utilizan como base:

Nota fundamental	Tipo de triada	Notas superpuestas	Compases	Contexto modal
Mi	Mayor	<i>Fa</i> (5+5-)	16-21, 172-182, 286-291, 396-399	<i>Mi</i> flamenco
		<i>Fa</i> y <i>Do</i> (3-5+ y 5+5-)	9-15, 67-70, 75-78, 279-285, 403-407	<i>Mi</i> flamenco
		<i>La</i> (1-5)	306-310	<i>Mi</i> mixolidio [Transporta los compases 36-40]
		<i>La</i> , <i>Re</i> y <i>Fa</i> # (1-5, 3+5- y 5+5)	338-352	<i>Mi</i> mixolidio [Transporta los compases 121-149]
	Menor	<i>La</i> y <i>Re</i> (1-5 y 3+ 5)	29-35	<i>La</i> eolio
		<i>La</i> , <i>Re</i> , <i>Do</i> y <i>Fa</i> (1-5, 3+5, 3-5 y 5+5-)	332-337	<i>Mi</i> frigio Acorde formado por cuartas [Transporta los compases 115-120]

Nota fundamental	Tipo de triada	Notas superpuestas	Compases	Contexto modal
		<i>La</i> (1-5)	324	<i>Fa#</i> frigio
		<i>La</i> (1-5)	353-359	<i>Si</i> frigio
		<i>La</i> (1-5)	366-369	<i>La</i> eolio
<i>Mib</i>	Menor	<i>Lab</i> (1-5)	378-381	<i>Mib</i> frigio

**Cuadro 1. Superposiciones sobre la triada de *Mi* y *Mib***

Nota fundamental	Tipo de triada	Notas superpuestas	Compases	Contexto modal
<i>Fa</i>	Mayor	<i>Si, Mib, Sol</i> , (1-5-, 3+5- y 5+5)	328-331	<i>Fa</i> mixolidia con cuarta lidia <sup>26</sup> [Transporta de forma modificada compases 52-62]
<i>Fa#</i>	Mayor	<i>Re# y Sol#</i> (3-5- y 5+5)	47-51, 97-114, 195-204	<i>Sol#</i> mixolidio principalmente
	Menor	<i>Sol</i> (5+5-)	71-74, 325	<i>Fa#</i> frigio
		<i>Si, Mi y Sol#</i> (1-5, 3+5 y 5+5)	382-389	<i>Fa#</i> dorio (diluido)

**Cuadro 2. Superposiciones sobre la triada de *Fa* y *Fa#***

Nota fundamental	Tipo de triada	Notas superpuestas	Compases	Contexto modal
<i>La</i>	Menor	<i>Re</i> (1-5)	1-6, 271-276	<i>La</i> frigio
		<i>Re y Fa#</i> (1-5 y 3-5-)	52	<i>La</i> eolio principalmente
		<i>Fa y Sol</i> (3-5 y 3+5)	54-58	<i>La</i> eolio principalmente
		<i>Fa y Sol#</i> (3-5 y 3+5+)	158-165	<i>La</i> eolio principalmente <sup>27</sup>
		<i>Re y Sol</i> (1-5 y 3+5)	299-305	<i>Re</i> eolio [Transporta los compases 29-35]

**Cuadro 3. Superposiciones sobre la triada de *La***

<sup>26</sup>Si ordenamos por terceras los sonidos del acorde principal que aparece en estos compases, nos daría la siguiente secuencia: *Fa-La-Do-Mib-Sol-Si*, por tanto, podemos considerar que se trata de un acorde de onceava sobre *Fa*.

<sup>27</sup>Decimos que la modalidad principal es *La eolio* aunque en la superposición encontremos el *Sol#*, impropio de este modo, porque esta nota se combina posteriormente con el *Sol* natural. Primero, el *Sol#* aparece junto con el *Fa* natural (de forma simultánea), lo que genera un choque de segunda aumentada. Posteriormente, el *Sol#* aparece junto con el *Sol* natural, creándose un intervalo de octava disminuida donde el *Sol* natural se sitúa en el agudo (lo que, por otro lado, emula la desafinación característica del cante jondo).

SUPERPOSICIONES TONALES EN LA *FANTASÍA BÆTICA* DE MANUEL DE FALLA

Nota fundamental	Tipo de triada	Notas superpuestas	Compases	Contexto modal
<i>Si</i>	Mayor	<i>Do</i> (5+5-)	22-28, 292-298	<i>Si</i> flamenco [Transporta los compases 16-21]
		<i>Mi, La y Do</i> (1-5, 3+5- y 5+5-)	121-149	<i>Si</i> flamenco* <sup>28</sup>
		<i>Mi, Sol y Do</i> (1-5, 3-5+ y 5+5-)	183-194	<i>Si</i> flamenco
	Menor	<i>Do# y Sol#</i> (3-5 y 5+5)	317-321 (327)	<i>Do#</i> mixolidio principalmente [Transporta compases 47-51]
		<i>Mi, La, Sol y Do</i> (1-5, 3+5, 3-5 y 5+5-)	115-120	<i>Si</i> frigio Acorde formado por cuartas
		<i>Mi, La y Sol</i> (1-5, 3+5 y 5-5)	353-359	<i>Si</i> frigio

**Cuadro 4. Superposiciones sobre la triada de *Si***

Nota fundamental	Tipo de triada	Notas superpuestas	Compases	Contexto modal
<i>Do</i>	Menor	<i>Fa#</i> (1-5-)	79-86	<i>Sol</i> mixolidio principalmente
		<i>Si, Lab y Re</i> (3+5+, 3-5- y 5+5)	360-365	<i>Do</i> eolio [Transporta compases 158-165]
<i>Do#</i>	Menor	<i>Fa#</i> (1-5) <i>Fa# y Re#</i> (1-5 y 5+5)	150-157	<i>Sol#</i> frigio <sup>29</sup>
		<i>Fa#</i> (1-5)	374-377	<i>Do#</i> frigio

**Cuadro 5. Superposiciones sobre la triada de *Do* y *Do#***

Nota fundamental	Tipo de triada	Notas superpuestas	Compases	Contexto modal
<i>Re</i>	Menor	<i>Sol, Si</i> (1-5, 3-5-)	322	<i>Re</i> dorio

**Cuadro 6. Superposiciones sobre la triada de *Re***

<sup>28</sup>El acorde en la superposición el *Do* natural, sin embargo el *Do#* es el dominante en todo este pasaje, de ahí que pongamos como modalidad principal la modalidad flamenca.

<sup>29</sup>El *Si* que determina la triada menor no aparece hasta pasados tres compases, por lo que al principio, en el acorde superpuesto, se elude, creando así un acorde ambiguo que es completado después, en la sucesión de cuartas que se incluye entre los compases 152 y 153.

# AFECCIONES BUCODENTALES EN EL ALUMNADO DE CLARINETE DE LOS CONSERVATORIOS DE GRADO SUPERIOR DE MÚSICA EN ANDALUCÍA

## *ORAL CONDITIONS IN CLARINET STUDENTS OF THE SUPERIOR GRADE CONSERVATORIES OF MUSIC IN ANDALUCIA*

Francisco Jesús López López

### RESUMEN

Las presente investigación evalúa la prevalencia de las afecciones bucodentales en el alumnado de Clarinete en los Conservatorios Superiores de Música de Andalucía durante el curso 2020-2021; además, pretende conocer el estado de consciencia del alumnado y su relación con la experiencia. **Método e instrumento:** se realiza un estudio descriptivo transversal de muestreo no probabilístico en 34 alumnos/as mediante la implementación de un cuestionario diseñado a partir de los modelos ofrecidos en la literatura reportada. El registro fue realizado mediante el paquete estadístico SPSS Statistics v.21. **Resultados:** se observó una prevalencia del 72.50% en *maloclusión clase I*, acompañada de *inclinación incisal* ( $p=52.94\%$ ), *apiñamiento* ( $p=50\%$ ), *overbite* ( $p=50\%$ ), *lesiones en los tejidos blandos*, concretamente dolor en el labio inferior ( $p= 38.20\%$ ), y *aftas y úlceras bucales* ( $p=32.35\%$ ), seguido de *overjet* ( $p=23.50\%$ ) y el resto de afecciones en menor grado. **Conclusiones:** El principal cambio bucodental fue la *inclinación incisal* con mayor presencia en el maxilar superior. El estado de consciencia entre el alumnado es escaso, no estando asociado a la experiencia.

**Palabras clave:** afecciones; bucodental; clarinete; consciencia; experiencia.

### ABSTRACT

This research explores to evaluate the prevalence of oral diseases in *Clarinet* students of the High Music Schools of Andalucía in the 2020-2021 academic year; and in addition, it is intended to know the state of consciousness of the students and their relationship with the experience. **Method and instrument:** A descriptive cross-sectional study of non-probability sampling is carried out in 34 students by means of the implementation of a questionnaire designed from the models offered in the reported literature. The registry was carried out using the statistical package SPSS Statistics v.21. **Results:** a prevalence of 72.50% was observed in *class I malocclusion*, accompanied by *incisal inclination* ( $p= 52.94\%$ ), *crowding* ( $p= 50\%$ ), *overbite* ( $p= 50\%$ ), soft tissue injuries, specifically pain on *the lower lip* ( $p= 38.20\%$ ), and *canker sores and mouth ulcers* ( $p= 32.35\%$ ), followed by *overjet* ( $p= 23.50\%$ ) and the rest of conditions to a lesser degree. **Conclusions:** The main oral change was the *incisal inclination*

with greater presence in the upper jaw. The state of consciousness among the students is minimal, not being associated with the experience.

**Keywords:** affections; oral problems; clarinet; consciousness; experience.

## INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas ha existido un aumento de interés por la medicina en las artes escénicas; sin embargo, la medicina bucodental en alumnos/as de Clarinete es un tema inexplorado necesario para comprender y evaluar los posibles impactos de salud bucal del músico.

Los estudiantes de conservatorio constituyen un grupo de riesgo en proceso de profesionalizarse, y por tanto, requiere de consciencia en materia preventiva sanitaria con el propósito de conseguir un estilo de vida saludable y con visión de futuro. Según Salinas (2002), el 80% de los músicos han padecido alguna vez algún tipo de afección a causa de la práctica instrumental, siendo un porcentaje elevado que no debe pasarse por alto. Estudios más recientes, como los de Bednarz et al. (2020), manifiestan que el 35.61% de los instrumentistas de viento suelen visitar al dentista regularmente cada seis meses, deduciéndose que el 44.39% de los afectados no visita al especialista. Ante la premisa de escasez de consciencia, el presente estudio se centrará en evaluar la prevalencia de las dolencias bucodentales sufridas en el alumnado de los conservatorios superiores de Andalucía en el curso 2020-2021, además de conocer el estado de consciencia en materia preventiva bucodental de los discentes y si existe relación entre consciencia y años de experiencia.

Para justificar y contextualizar dicha investigación, la cual tiene un diseño transversal mediante implementación de cuestionarios auto-administrados, se analiza la literatura existente determinando la prevalencia de las afecciones bucodentales en clarinetistas y se analiza la consciencia y prevención, sirviendo como base de estudio.

## 1. MARCO TEÓRICO

### 1.1. Análisis de los principales trastornos en clarinetistas referenciados en la literatura

Se han considerado un total de 29 estudios que conciernen la práctica del clarinete en relación con alguna afección bucodental desde 1939 hasta nuestros días, incluyendo el estudio de Grammatopoulos, White & Dhopatkar (2012) pese a negar la relación entre las afecciones bucales frente a la práctica concreta del clarinete, siendo ésta la única excepción recogida. Además, se han incluido estudios cuyas muestras contienen a instrumentistas de caña simple, es decir, saxofonistas, pues su técnica de embocadura atañe a los mismos órganos en mayor o menor medida.

Entre los estudios analizados abundan los estudios con metodología experimental (52%, n=15), y los estudios descriptivos (36%, n=11). En menor medida, los estudios de casos (10%, n=3), seguido de las revisiones sistemáticas (6 %, n=2).

Los tipos de muestras utilizadas en los estudios son diversos, existiendo una mayor presencia de estudios con muestras en instrumentos de viento en general 61.29% (n=19), de donde se han extraído resultados específicos en clarinetistas e instrumentistas de lengüeta simple.

A continuación, se presentan las diversas afecciones bucodentales tratadas en la literatura ordenadas según el nivel de frecuencia:

La prevención, pese a no tratarse de una afección, es el objeto de estudio de gran parte de las investigaciones, tratando de manera indirecta las etimologías asociadas a las patologías de interés. Por ello, es la temática más abordada entre la literatura con 16 estudios de los 29 analizados; estos son los de Amores & Moya (2017); Barros et al. (2018); Bednarz et al. (2020); Clemente et al. (2018); Clemente et al. (2019a); Clemente et al. (2019c); Clemente et al.

(2019d); Ferrao et al. (2010); Herman (1981); Pámies-Vilá, Hofmann & Chatziioannou (2020); Portela, Frias-Bulhosa, Caballero & Vasconcelos, (2010); Prenskey, Shapiro & Silverman (1986); Steinmetz et al. (2009) y Strayer (1939); siendo los estudios con férulas los de mayor presencia.

Los trastornos temporomandibulares<sup>1</sup> (*T.M.D*) se encuentran en el segundo nivel de frecuencia, concretamente con 6 de las 29 fuentes consultadas. En la siguiente tabla se muestra las fuentes tratadas con trastorno mandibular, además de información de las muestras, resultados y el porcentaje resultante que relaciona la muestra con los resultados.

**Tabla 1**

*Clasificación de los estudios con trastorno mandibular* (Fuente: propia)

Referencia	Muestra	Resultados	% resultante
Glória et al. (2018)	9 clarinetes, 12 saxofones	20/21 dolor en articulaciones y músculos	95%
Termsarasab, Frucht (2016)	130 músicos, 5 clarinetistas	3/5 presentaban <i>distonía</i> mandibular	60%
Gualtieri (1979)	150 músicos, 19 lengüeta simple	<i>T.M.D</i> 10% de clarinetistas	10%
Clemente et al. (2018)	Una Clarinetista de 30 años	El <i>microtrauma</i> es causado por la tensión de los músculos de la mandíbula	100%
Adeyemi & Otuyemi (2020)	50 sujetos hombres. 12% clarinete o saxofón. El 88% trompeta	No hubo cambios significativos en las dimensiones del <i>arco dental</i>	Sesgo de género Resultados poco concluyentes
Rindisbacher (1990)	31 clarinetistas, saxofonistas o flautistas	La anchura del <i>arco dental</i> era más pequeña en instrumentos de caña	Sesgo al incluir flautas. Resultados poco concluyentes

Se observa como los estudios de Rindisbacher (1990) y Adeyemi & Otuyemi (2020) no ofrecen resultados cuantitativos a diferencia de los estudios de Gualtieri (1979), Termsarasab, Frucht (2016) y Glória et al. (2018). Agrupando dichos resultados, incluso los obtenidos por Clemente (2018), y relacionándolos con el número de participantes en las muestras, se obtiene un promedio de 56.19% instrumentistas de lengüeta simple con patologías mandibulares entre los 46 instrumentistas de lengüeta simple que componen el total de las muestras.

El *resalte*<sup>2</sup> (*overjet*) e *inclinación* son el tercer tema más frecuentado entre la literatura, con 5 de los 29 estudios analizados. De la siguiente tabla se deduce el número total de participantes de los cinco estudios que componen las muestras siendo de 120 instrumentistas de lengüeta simple y un promedio de 67.41% a sufrir dichas patologías, destacando su presencia en los incisivos superior centrales.

<sup>1</sup> El término *trastorno temporomandibular* o *T.M.D* involucra a la articulación *temporomandibular* y/o a los músculos masticatorios (Okeson, 1996).

<sup>2</sup> Se considera *resalte e inclinación (overjet)*, a la superposición horizontal de los dientes donde la distancia entre línea recta desde los dientes inferiores hasta los dientes superiores sobrepasa los 2mm (Proffil et al., 2019).

**Tabla 2***Clasificación de los estudios con resalte e inclinación* (Fuente: propia)

Referencia	Muestra	Resultados	% resultante
Amores & Moya (2017)	30 clarinetistas	Propensos a presentar <i>Overjet</i> , se mantiene clase molar. 83%/30	83%
Barros et al. (2018)	30 clarinetistas	Diferencias significativas en los incisivos centrales superiores $p < 0.005$	99.50%
Brattström et al. (1989)	20 clarinetistas, (mujeres entre 6-15 años)	<i>Proinclinan</i> los incisivos superiores	100%
Glória et al. (2018)	9 clarinetes, 12 saxofones (entre 18-78 años)	15% presentaba resalte e inclinación	15%
Gualtieri (1979)	19 lengüeta simple	15.78% <i>retroinclinación</i>	15.78%

Las *alteraciones neuromusculares*<sup>3</sup> dominan el tercer lugar entre los temas abordados en la literatura con 4 estudios recogidos. De la siguiente tabla resulta el computo total de participantes, siendo de 60 instrumentistas de lengüeta simple con un promedio a presentar patologías neuromusculares de 86.69%, destacando el dolor del músculo temporal izquierdo y el orbicular los más propensos.

**Tabla 3***Clasificación de los estudios con alteraciones neuromusculares* (Fuente: propia)

Referencia	Muestra	Resultados	% resultante
Barros et al. (2018)	30 clarinetistas	Diferencias significativas en músculo temporal izquierdo y músculo <i>orbicularis</i> $p < 0.005$	99.50%
Franz et al. (2020)	4 clarinetistas.(3 hombres y 1 mujer)	En <i>mentalis</i> 29.2% de esfuerzo en grupo profesional	29.20%
Glória et al. (2018)	9 clarinetes, 12 saxofones (entre 18-78 años)	20/21 dolor en articulaciones y musculos faciales	95.23%
Rojas, Lobo, De la Hoz & Linás (2017)	13 músicos, 5 clarinetistas	<i>Distonía focal e hipermovilidad</i> en un clarinetista	20%

La *maloclusión clase I* responde a una oclusión normal a nivel molar y a una relación canina donde el inferior muerde entre 3-4mm por delante del canino superior (Proffil et al., 2019). Esta se encuentra en el cuarto nivel con 3 estudios de los 29 en total, donde uno de ellos es una revisión sistemática sin llegar a ofrecer resultados cuantitativos. De la siguiente tabla se obtiene un promedio de 80.11% entre 71 instrumentistas. Hay que señalar que este tipo de *maloclusión* responde a una clase molar normal, por tanto, no debería de ser tratada como afección a no ser que acompañe a otro tipo de oclusión.

<sup>3</sup>En las *alteraciones neuromusculares* intervienen los siguientes patrones musculares funcionales según Franz et al., (2020): 1. Músculos *esternocleidomastoideo*, correspondiente a los músculos que conformar el cuello. 2. Músculos involucrados en el control de emisiones y articulación, siendo los músculos *buccinador* y *el milohioideo* los músculos responsables de la masticación, deglución y del habla. 3. Músculos estabilizadores de la boquilla, que competen a los *músculos masetero y mentalis o mentoniano*.

**Tabla 4**

*Clasificación de los estudios con maloclusión clase I* (Fuente: propia)

Referencia	Muestra	Resultados	% resultante
Amores & Moya (2017)	30 clarinetistas	Se mantiene la clase molar 83% de 30 clarinetistas	83%
Herman (1981)	41 instrumentistas de lengüeta simple	32/41 muestran <i>maloclusión clase I</i>	78%
Katarzyna et al. (2014)	(Revisión)	Incremento de <i>Overjet</i> y tendencia a <i>Overbite en maloclusión I</i>	No ofrece resultados

La *maloclusión clase II*<sup>4</sup> se halla en el cuarto nivel de frecuencia al igual que el tema anterior. Se ha de destacar el objetivo del estudio de Strayer (1939), el de clasificar los instrumentos según el tipo de oclusión sin ofrecer datos cuantificables. De los estudios nº 8 y 17 de la tabla 5 se obtiene un total de 20 instrumentistas de lengüeta simple con un promedio de 34.99% con tendencia a *maloclusión clase II div. I*.

**Tabla 5**

*Clasificación de los estudios con maloclusión clase II* (Fuente: propia)

Referencia	Muestra	Resultados	% resultante
Clemente et al. (2019a)	3 músicos, 1 clarinete	<i>Maloclusión II div.II</i>	100%
Gualtieri (1979)	150 músicos, 19 lengüeta simple	<i>Maloclusión clase II</i> con mayor presencia en división I, 26.31%; división II, 5.26%	31.57%
Strayer (1939)	Vientos en general	Desaconsejan la práctica porque aumenta <i>Maloclusión clas.II div.I</i>	No ofrece resultados

La *sobremordida*<sup>5</sup>(*overbite*) se localiza en el cuarto nivel de frecuencia al igual que los dos temas anteriores. Destacar como los estudios nº 18 y 24 no ofrecen datos cuantitativos, como muestra la tabla 6; por tanto, solo se considera el estudio de Amores & Moya (2017) con resultados de 69.20% de promedio en 30 clarinetistas con tendencia a *sobremordida*.

**Tabla 6**

*Clasificación de los estudios con sobremordida* (Fuente: propia)

Referencia	Muestra	Resultados	% resultante
Amores & Moya (2017)	30 clarinetes (no recoge detalles)	<i>Overbite</i> 69.20%	69.20%
Herman (1981)	41 lengüeta simple	Tendencia a incrementar la <i>sobremordida</i>	No ofrece resultados

<sup>4</sup> La *maloclusión clase II* se trata de una oclusión anormal donde la mandíbula muerde más atrás de donde debería morder. El canino inferior está justo por debajo o bien detrás, haciendo que la mordida sea inestable y traumática. Se diferencian: División 1, cuando los incisivos superiores están protruidos con *sobremordida* horizontal aumentada. División 2, cuando los incisivos centrales superiores tienen una posición de *retroinclinación* coronaria con los incisivos laterales en *vestibuloversión* (Quirós, 2010).

<sup>5</sup> La *sobremordida (overbite)*, también llamada *mordida profunda o entrecruzamiento vertical*, es la superposición vertical de los dientes, donde el maxilar superior sobrepasa en la mordida más de la mitad en altura de los dientes inferiores. En la *sobremordida*, los dientes anteriores frontales del maxilar superior pueden llegar incluso a tapar por completo a los de la mandíbula (Canut, 2005; Viazis, 1995).

Prensky, Shapiro & Silverman (1986)	Vientos en general (no recoge detalles)	Tendencia a incrementar la <i>sobremordida</i>	No ofrece resultados
-------------------------------------	---	--	----------------------

El *dolor en los labios y las úlceras*, al igual que los tres temas anteriores, se encuentra en cuarto nivel de frecuencia. Como se puede apreciar en la tabla 7, las fuentes consultadas no ofrecen datos cuantitativos; esto es debido a que tienen como objetivo evaluar la presión asociándolo con temas transversales como el que nos ocupa.

**Tabla 7***Clasificación de los estudios con dolor en los labios y úlceras* (Fuente: propia)

Referencia	Muestra	Resultados	% resultante
Clemente et al. (2019c)	5 clarinetes y 5 saxofones, se desconoce género y edades	Fuerzas sustanciales en el labio inferior de 16-226g en clarinetes y 5-320 en saxofones	No ofrece resultados
Portela, Frias-Bulhosa, Caballero & Vasconcelos, (2010)	Vientos en general (Especial énfasis en los clarinetistas y saxofonistas)	Hay dolor asociado por una irregularidad o afilamiento de los dientes anteriores inferiores en el labio.	No ofrece resultados
Prensky, Shapiro & Silverman (1986)	Vientos en general (no ofrece especificaciones de la muestra)	Uso de protectores labiales para minimizar la irritación y ampliar tiempo de estudio	No ofrece resultados

La *Maloclusión clase III*<sup>6</sup>, en quinto nivel de frecuencia, con 2 estudios donde solo el estudio de Gualtieri (1979) ofrece resultados concluyentes. Estos son muy cercanos a los obtenidos en muestras con trompetistas, donde el clarinete se posicionó en segundo lugar tras la trompeta debido a su tendencia hacia la *maloclusión clase III* con una gran incidencia; no obstante, el grupo de clarinetes destacó en la *maloclusión clase II* división I de manera notoria. Como se aprecia en la tabla 8, el estudio de Gualtieri (1979) aporta datos cuantitativos de 10.52% con *maloclusión clase III* entre 19 instrumentistas de lengüeta simple sin ofrecer información detallada de la muestra.

**Tabla 8***Clasificación de los estudios con maloclusión clase III* (Fuente: propia)

Referencia	Muestra	Resultados	% resultante
Gualtieri (1979)	150 músicos, 19 lengüeta simple	Maloclusión clase III 10.52%	10.52%
Katarzyna et al. (2014)	Vientos en general (Revisión)	Maloclusión clase III con prevalencia hacia clas.II div.I	No ofrece resultados

El *apiñamiento*<sup>7</sup>, al igual que la afección anterior con dos estudios, ocupa el quinto nivel de frecuencia. Estos son el estudio de Gualtieri (1979) donde recoge evidencias con un 57.89% de

<sup>6</sup> La *maloclusión clase III* se produce cuando la mandíbula inferior muerde por delante de donde debería morder y el canino inferior está a más de 3mm por delante de la superior. Se puede solucionar bien vía brackets o con cirugía (Proffit et al., 2019). A diferencia de la *maloclusión clase II*, la *clase III* es indicada para tocar el clarinete ya que las fuerzas de empuje sobre la embocadura, motivadas por la inclinación del instrumento, ejercen fuerzas que ayudan a evitar que sobresalga la mandíbula (Strayer, 1939).

<sup>7</sup> El *apiñamiento* es una relación anormal entre la longitud del arco y el ancho de los dientes, siendo de +/- 1 mm la discrepancia admisible para una dentadura normal (Viazis, 1995).

19 instrumentistas de caña simple donde padecían apiñamiento en los incisivos inferiores a un nivel ligero. Igualmente, Panzza, Castro, Pedraza & Cabrales (2000) obtiene resultados leves de 44% y moderados de 22.2% con algún tipo de mal posicionamiento en el arco inferior. De la siguiente tabla se deduce como ambos estudios no ofrecen información detallada de la muestra; no obstante, proporcionar resultados cuantitativos obteniendo así un promedio total en *apiñamiento* de 61.60% entre 35 instrumentistas de lengüeta simple que componen la muestra de ambos estudios.

**Tabla 9**

*Clasificación de los estudios con apiñamiento* (Fuente: propia)

Referencia	Muestra	Resultados	% resultante
Gualtieri (1979)	150 músicos, 19 lengüeta simple	Apiñamiento leve en incisivos inferiores 57.89%	57.89%
Panzza, Castro, Pedraza & Cabrales (2000)	Vientos en general 16 lengüeta simple	44% moderados, 22.2% leves mal posicionamiento en el arco inferior	66.00%

El Movimiento dental se localiza en quinto nivel de frecuencia al igual que las dos afecciones anteriores. Ambos estudios no ofrecen resultados en cuanto a movimiento dental como se puede observar en la siguiente tabla. Esto se debe a que tienen como objeto de estudio calcular las fuerzas necesarias para el movimiento dental sin llegar a evaluar la prevalencia entre sus muestras. El movimiento dental a menudo se asocia con “*La teoría del equilibrio dental*”. Esta teoría relaciona el equilibrio entre los *tejidos blandos* y las *piezas dentales*. Dicho equilibrio depende de las fuerzas ejercidas por la lengua, los labios, las fuerzas de la oclusión dental, las fuerzas del ligamento *periodental* y otras fuerzas extrínsecas como pueden ser los aparatos de ortodoncia y los hábitos como chuparse el dedo (Weinstein et al., 1963; Proffit, 1977; Proffit et al., 2019).

**Tabla 10**

*Clasificación de los estudios con movimiento dental* (Fuente: propia)

Referencia	Muestra	Resultados	% resultante
Clemente et al. (2019d)	Vientos en general. 7clarinetes	Fuerza necesaria para el movimiento dental de 56-106g	No ofrece resultados
Engelman (1965)	Vientos en general	Se requieren menos de 100 g de presión para mover <i>ortodóncicamente</i> una pieza.	No ofrece resultados

La dermatitis en los labios ocupa el sexto y último nivel de frecuencia con tan solo una fuente. Este es el estudio de Ferrao et al. (2010), donde trata la dermatitis labial en un hombre clarinetista, tratándose de una patología bucal alérgica por contacto, siendo este un caso clínico excepcional que ha ido en aumento en la última década. En dicho estudio se describe a un clarinetista con labios inflamados tras tocar el Clarinete tras un año de práctica. El paciente fue sometido a pruebas cutáneas con antioxidantes y tratado con bálsamo reparador de labios de la marca “*Halibut*” con alto contenido en *gallato de propilo*, obteniendo resultados positivos durante las pruebas.

**Tabla 11**

*Clasificación de los estudios con dermatitis en los labios* (Fuente: propia)

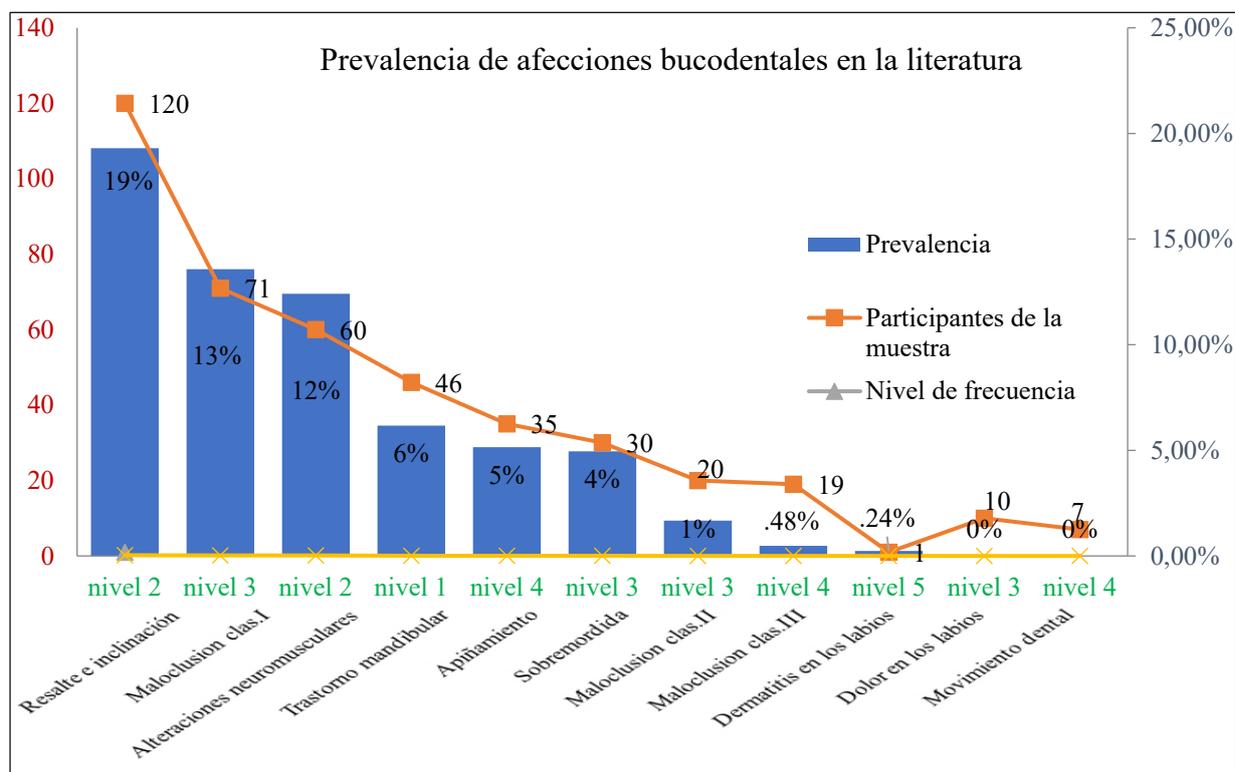
Referencia	Muestra	Resultados	% resultante
Ferrao et al. (2010)	1 Clarinete, Hombre de edad desconocida	Pruebas cutáneas con antioxidantes obteniendo resultados positivos	100%

### 1.1.1. Prevalencia de las afecciones bucodentales en la literatura

La prevalencia (P), según Tapia (1995), cuantifica la proporción de individuos de una población que padecen una enfermedad en un momento o periodo de tiempo determinado, de donde se puede extraer la siguiente expresión:  $P = \frac{n}{N} \times 100$ . Siendo  $n$  el nº parcial de personas afectas y  $N$  el total de participantes 419.

Para evaluar la prevalencia de las afecciones bucodentales se han considerado las patologías bucodentales descartando la prevención.

La siguiente gráfica representa el número de instrumentistas participantes en las muestras, además del nivel de frecuencia que ocupa, y por último, el porcentaje de prevalencia de donde se deduce el siguiente orden de prevalencia resultante: 1º *resalte (overjet) e inclinación*, 2ª *maloclusión clase I*, 3º *alteraciones neuromusculares (músculos orbicularis, mentalis y temporal izquierdo)*, 4º *trastorno mandibular (T.M.D)*, 5º *apiñamiento*, 6º *sobremordida (overbite)*, 7º *maloclusión clase II*, 8º *maloclusión clase III*, 9º *dermatitis en los labios*, 10º *dolor en los labios y úlceras*, y 11º *movimiento dental*.



**Figura 1.** Relación entre prevalencia, participantes y frecuencia, de las afecciones bucodentales en la literatura.

### 1.1.2. Consciencia y prevención ante las afecciones bucodentales

Son escasos los estudios que evalúan la consciencia entre el alumnado de clarinete en materia preventiva, tan solo son destacables los estudios de Bednarz et al. (2020) y Amores & Moya (2017). En ambos se obtiene que los discentes de Clarinete no tienen conocimiento en cuanto a la relación que existe entre tocar el Clarinete y la cavidad oral, manteniéndose una relación directamente proporcional en cuanto a los años de experiencia y el nivel de consciencia.

Respecto a la prevención, como se ha mencionado, son numerosos los estudios. A continuación se tratan los recursos preventivos utilizados:

La férula bucal es efectiva como herramienta preventiva, así científicos de Alemania decidieron hacer un intento por reducir estos problemas bucodentales en músicos de viento. Para ello propusieron a 30 artistas llevar férulas dentales y los resultados fueron una reducción de los síntomas del 80% (Steinmetz et al., 2009), lo cual demuestra que estos tratamientos, a su debido tiempo, pueden ser de gran ayuda. A pesar de las ventajas que ofrece una férula, estudios actuales como Bednarz et al. (2020) muestra que tan solo el 2% de los instrumentistas usa protectores bucales habitualmente. La férula no solo es efectiva durante la práctica instrumental, es decir, en el momento de mantener la embocadura, sino también durante el hábito de dormir en un clarinetista. Clemente et al. (2018) lo muestra con termografía infrarroja y sensores, diagnosticando un *T.M.D* y reduciendo la sintomatología usando una férula de oclusión durante la noche. Igualmente, Wilson (1989) en un estudio longitudinal de 2 años, muestra evidencias favorables ante el tratamiento con férula en una clarinetista de 24 años con signos de *T.M.D*.

Una medida rudimentaria es el uso de papel de fumar sobre los incisivos centrales inferiores, con el propósito de prevenir el dolor y la ulceración producido por la sobrepresión en el labio inferior (Portela, Frias-Bulhosa, Caballero & Vasconcelos, 2010). Clemente et al. (2019c) cita como el uso del papel suele causar una mayor sobrepresión ya que el alumno no controla la fuerza que ejerce, interfiriendo en la sensibilidad del labio. Aunque a priori se presenta como una medida preventiva, no es utilizado por profesionales ya que es necesario sentir la presión para ejercer una buena vibración, además de que puede ocasionar incomodidad debido a que puede provocar pequeñas bolas de papel.

Es interesante mencionar la importancia de elegir una boquilla específica a cada clarinetista, ya que la geometría en el ángulo de la mentonera puede ayudar a minimizar posibles patologías bucales derivadas de una presión excesiva a consecuencia de una inclinación incorrecta del instrumento con respecto a nuestro cuerpo. Así mismo, Portela, et al. (2010) desarrolla una técnica simplificada utilizando material termoformado para fabricar una boquilla personalizada. La boquilla se fabricó sobre una máquina de vacío tipo Bio-Estar a partir de los moldes maxilares y mandibulares obtenidos con impresiones dentales y colocando un material termoplástico de copolímero de acetato de vinilo de etileno de 1 mm de espesor sobre el molde mandibular. Esta nueva boquilla personalizada se limitó a los incisivos anteriores para reducir el espacio y el volumen ocupados por vía intraoral, obteniendo resultados positivos entre clarinetistas y saxofonistas. Otra medida sencilla es desviar el plano de giro de la boquilla atendiendo al malestar o dolor provocado por una maloclusión, como, por ejemplo, el apiñamiento de dientes contra el labio inferior. Asimismo, puede haber una adaptación de la boquilla hacia un lado particular de la línea media de la cara. Cuando estos problemas se detectan en clarinetistas experimentados, existen pocas posibilidades de reprogramar la embocadura, ya que se ha establecido un patrón neuromuscular específico (Clemente et al., 2019a).

El estrés emocional y mecánico es un factor de riesgo relevante, ya que la prevalencia de problemas orofaciales aumenta con el estrés, como por ejemplo, el herpes labial tras el estrés producido por el miedo de un concierto. Por tanto, las técnicas de manejo del estrés pueden ser suficientes para contener muchos problemas (Yeo et al., 2002).

El dolor labial causado por cualquier irregularidad o agudeza de los dientes anteriores inferiores, ya sea por apiñamiento, astillado u otras anomalías que pueda cortar el labio, pueden aliviar el dolor con un protector labial, tipo bálsamo y así resolver la irritación crónica de los labios y aumentar el tiempo de exposición durante la práctica (Prensky, Shapiro & Silverman, 1986; Ferrao et al. 2010).

Por último, resaltar como gran parte de la literatura científica destaca la necesidad de proporcionar un diagnóstico preciso, con la finalidad de prevenir futuras patologías e incluso una prospectiva de investigación más amplia en el campo de la prevención bucodental en músicos (Prensky, Shapiro & Silverman, 1986; Steinmetz et al. 2009). Además, es de destacar como la importancia del papel docente en el proceso de la consciencia no es abordado entre la literatura, y por tanto, es relegado el papel sustancial de la educación; es por ello la necesidad de contribuir en el ámbito educativo por medio de literatura fomentado la consciencia y con ella, hábitos saludables en la comunidad educativa.

## 2. MARCO EMPÍRICO

### 2.1. Planteamiento de la investigación

Con el propósito de contribuir a una prospectiva de investigación más amplia en el marco musical sanitario y de sensibilizar a la comunidad educativa del clarinete de la importancia en materia preventiva frente a las dificultades que pueden acarrear la práctica del clarinete a nivel bucodental, se desarrolla una intervención donde se evalúa la prevalencia de las afecciones bucodentales asociadas a la práctica instrumental del clarinete y se analiza el estado de consciencia y su posible relación con la experiencia entre el alumnado de los Conservatorios Superiores de Música de Andalucía en el curso académico 2020-2021, concretamente de los conservatorios Superiores de Música de Córdoba, Granada, Jaén, Málaga y Sevilla.

Tras el análisis de los principales trastornos en clarinetistas referenciados en la literatura y los resultados de prevalencia obtenidos, recogidos en el Marco teórico, se plantean como hipótesis una similitud entre las afecciones bucodentales que prevalecen en los alumnos/as de los Conservatorios de Grado Superior en Andalucía y las obtenidas en la literatura analizada, siendo el *resalte* (*overjet*) e *inclinación* las de mayor presencia. En cuanto al estado de consciencia y relación entre la experiencia, se plantea una falta de consciencia en la relación que supone la práctica instrumental con la salud bucodental (Bednarz et al., 2020; Amores & Moya, 2017), además, el estado de consciencia está asociado a los años de experiencia del estudiante de clarinete como bien evidencia Bednarz et al., (2020).

### 2.2. Método e instrumento

Dicho estudio tiene un enfoque de investigación bajo el paradigma cuantitativo o positivista, concretamente no experimental del tipo transeccional descriptivo, dado que pretende describir la consciencia y evaluar la prevalencia de las afecciones bucodentales en los estudiantes de clarinete de los conservatorios superiores de Andalucía en un momento concreto del curso 2020-2021 (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). A través de esta metodología, se recogen las variables de estudio de manera simultánea en una unidad de análisis concreta, los alumnos/as de clarinete.

El procedimiento de obtención de datos llevado a cabo ha sido mediante cuestionario, diseñado a partir de los modelos de encuestas ofrecidos en la literatura previamente referenciada en el marco teórico, concretamente los cuestionarios validados de Herman (1981), Bednarz et al. (2020), Amores & Moya (2017), Gloria et al. (2018) y Nishiyama & Tsuchida (2016). Además, para facilitar el entendimiento, se han incluido imágenes con el fin de aclarar conceptos técnicos. En la recogida de datos, se han transferido las informaciones ofrecidas y se han codificado al programa estadístico informático IBM SPSS Statistics versión 21.

### 2.3. Población y muestra

La población de estudio se encuentra localizada en la comunidad Andaluza, concretamente en el alumnado de los conservatorios Superiores de Granada, Málaga, Sevilla, Córdoba y Jaén, matriculados en el curso académico 2020-2021, siendo los únicos conservatorios donde se imparte el Grado Superior de clarinete en Andalucía.

El número total de alumnos/as matriculados en el curso 2020-2021 en la especialidad de clarinete es de 107, correspondiendo éste con el universo de estudio. Para conocer dicho dato ha sido necesario preguntar a los jefes/as de departamento, de los distintos conservatorios de Andalucía, por el número de alumnos/as por curso matriculados en la asignatura de clarinete, siendo esta asignatura el eje vertebral del currículum de los estudios superiores en interpretación del Clarinete con un peso 22 créditos por curso.

En la siguiente tabla se muestra el número de alumnos/as matriculados por curso y conservatorio, así como el número total de alumnos/as de clarinete por Conservatorio.

**Tabla 12**

*Población de estudio por cursos y conservatorios.* (Fuente: propia)

Conservatorio	C.S.M. Rafael Orozco	C.S.M. Andrés Vandelvira	C.S.M. Victoria Eugenia	C.S.M. de Málaga	CSM. Manuel Castillo
Ciudad	Córdoba	Jaén	Granada	Málaga	Sevilla
1º Curso	5	4	3	5	9
2º Curso	5	3	3	9	10
3º Curso	4	4	1	3	11
4º Curso	7	1	5	6	9
Total alumnos/as	21	12	12	23	39

El tipo de muestreo llevado a cabo ha sido no probabilístico por conveniencia, del cual han participado 35 alumnos/as excluyéndose 1 alumno/a por repetición, obteniendo una muestra de 34 alumnos/as, representando un 31.78% de participación.

Los cursos más representativos han sido 1º y 2º, ambos constituyen el 64.70% de la muestra.

El rango medio de edad se encuentra entre 18-38 años, concretamente 21.65 años con una desviación típica  $\sigma = 3.70$ . La mediana se encuentra en 21 años y la moda en 19 años.

El género femenino ha sido el más participativo, concretamente un 76.5% (n=26) del total de la muestra.

En cuanto al uso de aparato corrector dental tipo bracket o alineadores, tan solo 4 alumnas afirman llevar algún aparato corrector dental durante el presente curso lectivo, por consiguiente, el 88.2 % de la muestra no lleva actualmente aparato corrector.

### 2.4. Resultados

#### 2.4.1. Descriptivos por sintomatología

A continuación, se muestran los resultados que determinan la sintomatología de la muestra ordenados según instrumento de recogida de datos.

El *dolor en el labio inferior* se presente de manera poco frecuente (a veces) en un 58.8% (n=20), mientras que el 23.5% (n=8) siente dolor muy a menudo y el 14.7% (n=5) siempre siente dolor. Muy distintos a estos resultados son los obtenidos en el labio superior, ya que el 91.2% (n=31) asegura no sentir dolor en el labio superior, mientras que el 8.8% (n=3) a veces siente dolor cuanto toca o termina de tocar.

El *dolor mandibular* se muestra en un 55.9% (n=19) con una frecuencia baja, es decir, a veces. Tan solo el 8.8% (n=2, 5.9% muy a menudo; n=1, 2.9% siempre) asegura sentir dolor en la mandíbula con mayor periodicidad.

El *dolor en el músculo orbicular* se manifiesta alrededor de los labios en un 50% (n=17, a veces) con poca periodicidad, tan solo 8.8% (n=3) siente este dolor muy a menudo.

En menor proporción que las anteriores dolencias, el dolor en el *músculo mentalis* se presenta en un 26.5% (n=9, a veces), tan solo es destacable este dolor en dos alumnos/as de manera más continuada, siendo n=1 (2.9%) muy a menudo y n=1 (2.9%) siempre.

El dolor en el *músculo lateral izquierdo* se presenta en un 23.5% (n=8, a veces) con una baja frecuencia. Tan solo 1 alumno/a manifiesta sentir este tipo de dolor de manera continua, es decir, siempre. Al igual que en el lateral izquierdo, la misma alumna manifiesta sentir este tipo de dolor siempre.

El *movimiento dental*, antes o después de tocar, es padecido a veces por el 38.2% (n=13), mientras que el 11.8% (n=4) asegura sentir movimiento muy a menudo, además una alumna (2.9%) confirma sentir movimiento dental siempre. Agrupando los alumnos/as que muy a menudo y siempre sienten movimiento dental se obtiene que el 14.7% (n=5) padece esta sintomatología con mayor asiduidad.

La *inclinación de los incisivos* tiene una representación del 38.2% (n=8, levemente; n=5, bastante) en el *maxilar superior*, frente al 14.7% (n=4, levemente; n=1, bastante) en el maxilar inferior. Ambas inclinaciones representan el 52.94% de la muestra, siendo éste un dato significativo.

El *apiñamiento* por mal posicionamiento de alguna pieza dental es una afección significativa, ya que el 50% (n=9, maxilar superior; n=8, maxilar inferior) presenta esta disposición dental.

El *resalte u overjet* en los incisivos frontales superiores se determina con una separación superior a 2mm con respecto a los incisivos inferiores, esta anomalía la muestran el 23.5% (n=8) de los alumnos/as.

La *sobremordida u overbite* impide ver con claridad los incisivos frontales inferiores cuando la mandíbula se encuentra cerrada. El 50% (n=2, severo; n=15, moderado) del alumnado presentan esta sintomatología, siendo éste un dato significativo.

Las *aftas y/o úlceras* bucales en los labios o en el interior de la boca es padecido por el 29.4% (n=10) del alumnado muy a menudo, mientras que el 32.4% (n=11) a veces y tan solo 1 alumno/a siempre.

Continuando con los tejidos blandos, la *dermatitis labial* se manifiesta en tan solo el 8.8% (n=3), siendo un resultado poco significativo.

Predomina la *maloclusión clase I* con un 72.5% (n=25) seguido de la *maloclusión clase II div. I*, 20.6% (n=7), y por último, la *maloclusión clase III* en 2 alumnos (5.9%). No se recogen resultados de *maloclusión clase II división II*.

Finalmente se recogen los resultados de la cuestión: ¿Siente otro tipo de sintomatología derivada de la práctica del clarinete a nivel bucodental? Donde una alumna de 23 años afirmó padecer *piorrea (periodontitis)*, siendo una enfermedad *periodental* que afecta a los tejidos blandos alrededor del diente, no relacionada con la práctica del clarinete sino, más bien, a la falta de higiene, hábitos no saludables como el tabaco y una gran influencia de una predisposición genética (Proffit et al., 2019).

#### 2.4.2. Evaluación de la prevalencia

Tras los resultados individuales de cada afección, en la siguiente tabla se analizan las distintas afecciones acaecidas en el alumnado de clarinete de los Conservatorios Superiores de Música de Andalucía ordenadas de mayor a menor prevalencia. Para el cálculo de la prevalencia se ha utilizado el número parcial de alumnos/as afectados en cada afección, descartando aquellos alumnos/as que nunca o a veces han padecido sintomatologías. El número parcial

obtenido se ha dividido entre el número total de participantes N=34 y finalmente multiplicado por 100 para adquirir una relación porcentual.

**Tabla 13**

*Prevalencia de afecciones bucodentales en el alumnado de Clarinete de los Conservatorios Superiores de Andalucía (Fuente: propia)*

Categoría	Afección	Nº de afectados/as	Prevalencia	Orden de prevalencia
<i>Maloclusión clas.I</i>	<i>Maloclusión clas.I</i>	25	72.50%	1º
<i>Resalte e inclinación</i>	Inclinación (n=13 superior, n=5 inferior)	18	52.94%	2º
<i>Apiñamiento</i>	Apiñamiento (n=9 superior, n=8 inferior)	17	50.00%	3º
<i>Sobremordida</i>	<i>Sobremordida (overbite)</i>	17	50.00%	3º
<i>Dolor en los labios</i>	<i>Dolor en los labios (inferior)</i>	13	38.20%	4º
<i>Dolor en los labios</i>	<i>Aftas o úlceras labiales</i>	11	32.35%	5º
<i>Resalte e inclinación</i>	<i>Resalte (overjet)</i>	8	23.50%	6º
<i>Maloclusión clas.II</i>	<i>Maloclusión clas.II div.I</i>	7	20.60%	7º
<i>Movimiento dental</i>	<i>Movimiento dental</i>	5	14.70%	8º
<i>Alteraciones neuromusculares</i>	<i>Orbicular</i>	3	8.80%	9º
<i>Trastorno mandibular</i>	<i>Dolor mandibular</i>	3	8.80%	9º
<i>Dermatitis en los labios</i>	<i>Dermatitis en los labios</i>	3	8.80%	9º
<i>Maloclusión clas.III</i>	<i>Maloclusión clas.III</i>	2	5.90%	10º
<i>Alteraciones neuromusculares</i>	<i>Mentalis</i>	2	5.80%	11º
<i>Alteraciones neuromusculares</i>	<i>Temporal izq. y dcho.</i>	1	2.90%	12º

Destacar el tratamiento individual llevado a cabo de cada afección, ya que se han diferenciados 3 músculos en las alteraciones neuromusculares; además, se han tratado por separado: el resalte, la inclinación, el dolor labial y las aftas o úlceras bucales.

En cuanto a la evaluación obtenida, en el primer lugar de prevalencia se encuentra la *maloclusión clase I*, aunque se considera una oclusión normal a nivel molar, se ha tenido en cuenta en la prevalencia de las afecciones bucodentales con el fin describir a la muestra. Por consiguiente, el primer cambio bucodental detectado de mayor prevalencia es la *inclinación de los incisivos*, seguido del *apiñamiento* y la *sobremordida*, y el resto de afecciones en menor medida.

Con el propósito de responder a la hipótesis planteada referente a la prevalencia de las afecciones bucodentales, es necesario comparar el orden de prevalencia de las afecciones en los alumnos/as de los Conservatorios Superiores de Música de Andalucía con la prevalencia obtenida de la literatura reportada en el marco teórico. Para ello, ha sido necesario aunar las

afecciones que previamente han sido tratadas de manera individual en la obtención de resultados, clasificando por categorías idénticas a las tratadas en el cálculo de prevalencia de la literatura reportada. La siguiente tabla expresa las categorías y afecciones aunadas en cuanto al número de afectados/as y su prevalencia.

**Tabla 14**

*Afecciones aunadas por categorías* (Fuente: propia)

Categoría	Afección	Nº de afectados/as	Prevalencia
<i>Resalte e inclinación</i>	<i>Resalte (overjet)</i>	8	23.50%
<i>Resalte e inclinación</i>	<i>Inclinación</i>	18	52.94%
<i>*Resalte e inclinación</i>		13	Total=76.44%
<i>Dolor en los labios</i>	<i>Dolor en labios</i>	13	38.20%
<i>Dolor en los labios</i>	<i>Aftas o úlceras labiales</i>	11	32.35%
<i>*Dolor en los labios</i>		24	Total=70.55%
<i>Alteraciones neuromusculares</i>	<i>Orbicular</i>	3	8.80%
<i>Alteraciones neuromusculares</i>	<i>Mentalis</i>	2	5.80%
<i>Alteraciones neuromusculares</i>	<i>Temporal izq y dcho.</i>	1	2.90%
<i>*Alteraciones neuromusculares</i>		6	Total=8.70%

\*Afecciones resultantes.

De la clasificación resultante, se obtiene un total de prevalencia del 76.44% en el *resalte e inclinación* con 13 afectados/as, seguido del *dolor en los labios* con 24 afectados/as y 70.55 de prevalencia, y por último, las *alteraciones neuromusculares* con 6 afectados/as y 8.70% de prevalencia. Por consiguiente, el resalte e inclinación ocupan el primer lugar de prevalencia seguido de la *maloclusión clas. I*, coincidiendo con la prevalencia establecida en la revisión de la literatura en las dos primeras afecciones como muestra la siguiente figura.

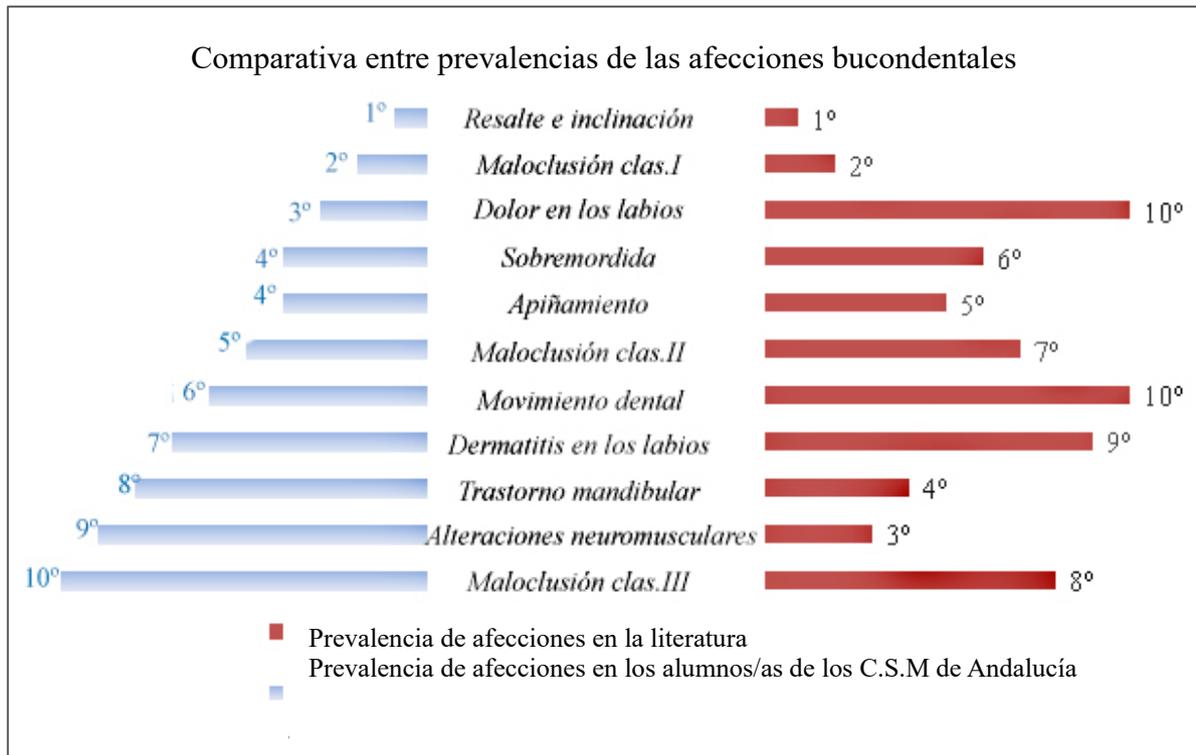


Figura 2. Orden de prevalencia de las afecciones tratadas en la literatura y las obtenidas en el alumnado.

### 2.4.3. Prevención y consciencia

Los siguientes resultados se han obtenido de las variables asociadas a la frecuencia de visitas a personal sanitario bucodental, tomando como referencia las cuestiones y respuestas ofrecidas en las encuestas de los estudios de Bednarz et al. (2020) y Amores & Moya (2017). Así, resulta que el 47.1% (n=16) de los participantes visitan a su profesional sanitario en material bucodental una vez al año, mientras que el 17.6% (n=6) frecuencia sus visitas menos de una vez al año. Además, el 73.5% (n=25) afirma que su odontólogo y/o dentista tiene conocimiento de que su paciente es clarinetista. La siguiente figura representa los resultados obtenidos.

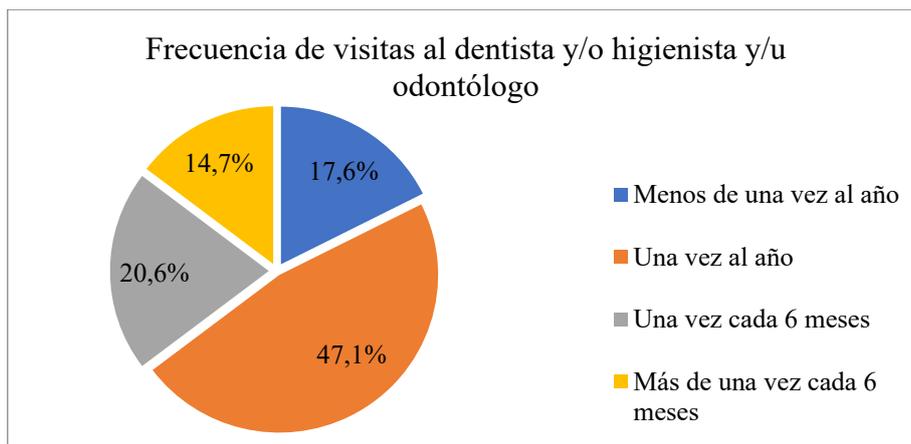


Figura 3. Porcentaje de alumnos/as que visitan al dentista y/o higienista y/u odontólogo según frecuencia.

Evaluando el propio conocimiento del alumnado en cuanto a la posible relación entre la práctica del clarinete y los riesgos que suponen para la salud bucodental, se recoge que el 73.5% (n=25) manifiesta conocer el riesgo a nivel bucodental que supone de la práctica del clarinete. En contra a este grado de conocimiento significativo, se encuentra la cuestión referida a la

periodicidad con que el discente recibe del docente contenidos en material preventiva bucodental, obteniendo que el 64.7% (n=22) de la muestra nunca recibe información y el 35.3% (n=12) a veces. La siguiente gráfica muestra los resultados.

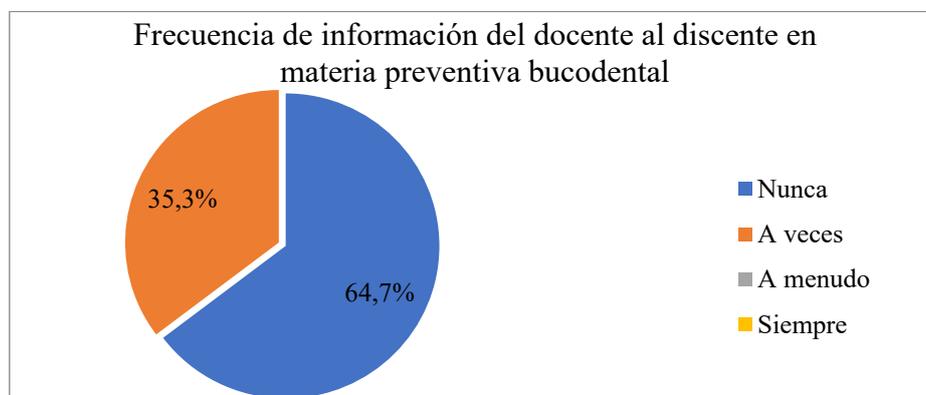


Figura 4. Porcentaje de alumnos/as que reciben información en materia preventiva bucodental.

Respecto al material preventivo usado por los alumnos/as, el 88.2% (n=30) nunca usa férulas durante el día y el 67.6 (n=23) nunca usa férulas durante la noche; en cambio el 26.5 (n=9) siempre usa férulas durante la noche. Durante la práctica del instrumento el 91.2% (n=31) nunca usa férulas cuando toca y tan solo el 5.9% (n=2) siempre usa férulas. Otras medidas, como el papel de fumar o similar sobre los dientes, es usado por el 67.6% (n=23), concretamente 32.4% (n=11) a veces, 23.5% (n=8) muy a menudo, 11.8% (n=4) siempre; muy distinto al 32.4% (n=11) donde nunca usa papel de fumar o similar. Por último, el reparador labial tipo bálsamo es usado por el 73.5% (n=25) antes o después de tocar, mientras que el 26.5% (n=9) nunca lo usa. La siguiente gráfica muestra dichos resultados.

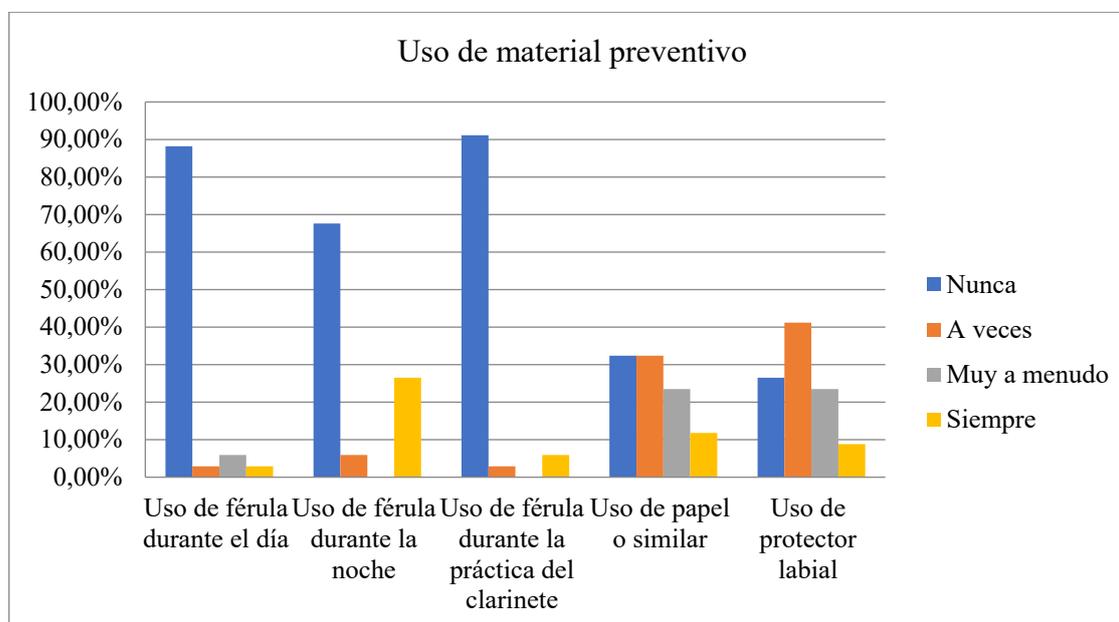


Figura 5. Porcentaje de alumnos/as que emplean material preventivo según frecuencia de uso.

#### 2.4.4. Relación entre consciencia y experiencia

No existe una relación directa entre la experiencia y el nivel de consciencia en el alumnado, ya que se produce un descenso de consciencia a partir de los 11-14 años de experiencia, originando la relación contraria a la planteada por Bednarz et al., (2020), es decir, a mayor

experiencia menor nivel de consciencia en cuanto a las dificultades que pueden ocasionar la práctica del clarinete a nivel bucodental. La siguiente gráfica muestra los resultados recogidos.

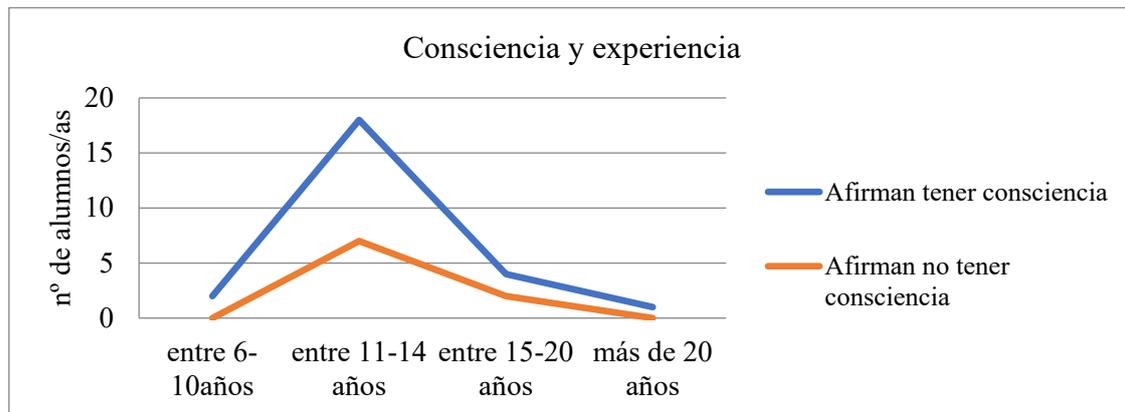


Figura 6. Relación entre la propia consciencia del alumnado y su experiencia al clarinete.

## 2.5. Discusión

Seguidamente se abordan las afecciones bucodentales según el orden de prevalencia:

- 1°. El 72.50 % (n=25) de los participantes de este estudio muestran *maloclusión clase I*, es decir; una relación molar normal, coincidiendo con Herman (1981) y con Amores & Moya (2017) en su estudio por determinar la *maloclusión* más frecuente en estudiantes de Conservatorio. En cambio Zavala (2020) determina que la *maloclusión clase II división II* es la más propensa entre la sociedad.
- 2°. *La inclinación de los incisivos* se muestra en un 52.94% (n=13 maxilar superior, n=5 maxilar inferior) predominando la desviación del plano vertical en los incisivos superiores, acorde a Gloria et al. (2018), donde la inclinación de los incisivos suele ser el caso más frecuente de cambio dentario. Estos resultados, significativos, superan en proporción a los de Glória et al., en cuyo estudio resulta el 15% con inclinación, al igual que los recogidos por Gualtieri (1979) donde el 15.78% presenta *retroinclinación*. En comparación con los resultados de Brattström et al. (1989), cuyas 20 clarinetistas *proinclinan* los incisivos superiores, se aprecia una similitud de género ya que el 92.30% son mujeres con inclinación en los incisivos superiores.
- 3°. El 50% de los estudiantes de clarinete de este estudio (n=9, maxilar superior; n=8, mandíbula) presentan algún tipo de *apiñamiento* por mal posicionamiento de piezas dentales, coincidiendo con el estudio de Gualtieri (1979) donde el apiñamiento en los incisivos inferiores se manifiesta en un 57.89% o el estudio de Panzza, Castro, Pedraza & Cabrales (2000) en el que el 66.2% muestra mal posicionamiento en el arco inferior.
- 4°. Al igual que el *apiñamiento*, la *sobremordida (overbite)* ocupa el 2º lugar de prevalencia. Significativamente el 50% (n=2, severo; n=15, moderado) de los alumnos/as de la muestra presentan apiñamiento, resultados similares a los hallados por Amores & Moya (2017), donde un 69.20% entre 30 clarinetistas evaluados presentaron *mordida profunda*.
- 5°. El *dolor en los labios*, concretamente el labio inferior, tiene una presencia del 38.2% (n=8, muy a menudo; n=5, siempre). Esta afección está asociada con los factores de presión y estrés, coincidiendo con Clemente et al. (2019c) en el labio inferior, cuyas fuerzas ejercidas de 16-226 gr. son suficientes para producir heridas en los tejidos blandos y causar dolor.

- 6°. El 32.35% (n=11) de los alumnos/as de este estudio padecen *aftas o úlceras* con frecuencia (muy a menudo), íntimamente relacionado en su frecuencia con el estudio de Clemente et al. (2019c), en su propósito por medir el mecanismo de la embocadura y sus sintomatologías de malestar y dolor sobre los tejidos blandos.
- 7°. Aunque en el marco teórico se ha presentado el *resalte* junto a la *inclinación*, para el análisis se han separado ambas afecciones al haber alumnos/as con incisivos superiores inclinados y no por ello superar los 2mm de desplazamiento horizontal. Tras esta aclaración, se observa cómo el 23.5% (n=8) de los alumnos/as presentan *resalte (overjet)*, siendo esta una proporción superior al 15% del estudio de Gloria et. al. (2018), e inferior a la mostrada por Amores & Moya (2017) del 83%.
- 8°. La *maloclusión clase II división I* tiene una representación del 20.6% (n=7), siendo este resultado similar al ofrecido por Gualtieri (1979), donde la *maloclusión clase II* con mayor presencia es la *división I* con un 26.31%.
- 9°. Al igual que la *inclinación*, el *movimiento dental* ocupa el mismo lugar de prevalencia, siendo del 14.7% (n=4, muy a menudo; n=1, siempre) siendo una afección asociada a la presión y el tiempo de exposición, como afirma Clemente et al. (2019d), donde la fuerzas dentales en la práctica del clarinete son suficiente para mover piezas dentales, siendo de 100 gr. el umbral mínimo necesario (Engelman, 1965).
- 10°. El dolor en el *musculo orbicular*, al igual que el *dolor mandibular* y la *dermatitis labial* se encuentran en 8º lugar de prevalencia con 8.8% (n=3, muy a menudo). Específicamente el dolor en *el musculo orbicular* no tiene una presencia significativa, no obstante no se debe pasar por alto el 50% (n=17) de los alumnos/as muestran dolor orbicular (a veces) trascurridos 3 h. de práctica. Estos resultados contrastan con los de Barros et al. (2018) cuyos resultados sí muestran evidencias significativas en 30 clarinetistas, siendo la presión y el tiempo de exposición mayor de 2 horas los causantes de disminuir el flujo sanguíneo.
- 11°. El *dolor mandibular*, asociado a los *trastornos temporomandibulares (T.M.D)*, se encuentra presente entre los alumnos/as con poca significancia, concretamente 8.8% de manera frecuente (n=2, muy a menudo; n=1 siempre). Estos resultados son muy similares a los obtenidos por Gualtieri (1979) donde un 10% de la muestra mostraba signos referentes al *T.M.D*, a diferencia de del estudio de Gloria et al. (2018) donde 20 instrumentistas de lengüeta simple presentaban dolor frente a los 22 instrumentistas entre clarinetes y saxofones.
- 12°. La *dermatitis labial* se presenta en una baja proporción, tan solo el 8.8% (n=3) padece esta sintomatología asociada al estrés, siendo una patología particular como bien recoge el estudio de casos de Ferrao et al. (2010).
- 13°. La *maloclusión clase III* obtiene una baja representación con un 5.9% (n=2), similar a los resultados de Katarzyna et al. (2014) donde esta *maloclusión* ocupa el 3º lugar entre las *maloclusiones de clase I, II y III*.
- 14°. El 5.8% (n=1, muy a menudo; n=1, siempre) siente dolor en el *músculo mentalis* cuando toca o termina de tocar; además, escasean los alumnos/as que a veces padecen esta sintomatología (26.5%, n=9, a veces) coincidiendo con el estudio de Franz et al. (2020), donde el 29.2% de músicos profesionales no experimentados sufrían alteraciones neuromusculares debido a la sobrecarga de presión.
- 15°. El *dolor en el músculo temporal derecho e izquierdo* de la cara está involucrado con los *trastornos temporomandibulares (T.M.D)*, debido a la *tensión mandibular* por exceso. Se observa como la misma alumna siempre padece dolor mandibular en ambos laterales representando el 2.9% (n=1) de la muestra, siendo un dato poco significativo a diferencia del estudio de Barros et al. (2018) donde el 95% padecía esta sintomatología. En cuanto a la ubicación del margen derecho y/o izquierdo, Clemente et al. (2018)

muestra diferencias en el lateral izquierdo. Por último, es interesante señalar la relación de género con el estudio de Zavala (2020), cuyos resultados determinaron que el género más afectado con trastornos temporomandibulares fue el femenino, coincidiendo con este estudio.

Terminando con la prevalencia, se determina que la *maloclusión clase I* es la principal afección bucodental de este estudio; sin embargo, ésta no se considera una patología anormal puesto que se trata de una oclusión normal a nivel molar si se considera de manera aislada; no obstante, suele ir acompañada de otras patologías, siendo la *inclinación*, el *apiñamiento*, la *sobremordida* y el *dolor en los labios*, en este orden, las afecciones predominantes en este estudio. Este orden de prevalencia presenta un cierto parentesco, en cuanto a las primeras afecciones, a los estudios de Clemente (2019b), Gualtieri (1979), Herman (1981), Barros et al. (2018), Gloria et al. (2018), además del cálculo de prevalencia de este marco teórico, cuyo principal cambio dentario es *el resalte e inclinación* de los incisivos.

Comparando los resultados asociados al nivel de consciencia, concretamente los pertenecientes a las 8 variables analizadas: frecuencia de visitas al médico, conocimiento del profesional médico sobre el paciente como clarinetista, consciencia del alumno/a, formación recibida por el docente, cruce entre variables de experiencia y consciencia, uso de férulas, y uso del bálsamo protector; se determina que:

- Tan solo el 20.6% de la muestra acude a consulta una vez cada 6 meses, siendo una proporción inferior a la mostrada por Bednarz et al. (2020), donde 35.61% suelen visitar al dentista regularmente cada seis meses.
- A diferencia de los resultados de Amores & Moya (2017), los cuales recogen la falta de conocimiento sobre la relación que existe al tocar el Clarinete con la cavidad oral, el 73.5% de los alumnos/as que componen la muestra afirma conocer los perjuicios de una incorrecta praxis en la embocadura del clarinete. Sin embargo, tales conocimientos no son llevados a la práctica, a ello se suma que el 64.7% (n=22) no recibe información en material preventiva.
- Son evidentes los estudios con resultados favorables en el uso de la férula entre clarinetistas (Wilson, 1989; Steinmetz et al., 2009; Clemente et al., 2018). Desafortunadamente, los estudiantes de clarinete de los Conservatorios Superiores de Andalucía no ponen en práctica sus beneficios, ya que tan solo un 5.9% (n=2) usa siempre férula mientras toca, estando presente su uso en 26.5% (n=9) durante la noche, pero desacreditando su uso durante la práctica al clarinete. Estos resultados son similares a los recogidos por Bednarz et al. (2020), donde el 2% de los instrumentistas usa protectores bucales habitualmente para tocar.
- Muy distintos a los resultados con férulas son los obtenidos con el uso del papel de fumar o similar, ya que el 67.6% (n=23) de los estudiantes de Clarinete de los Conservatorios Superiores de Andalucía usan papel de fumar a veces, o siempre, cuando tocan. Portela, Frias-Bulhosa, Caballero & Vasconcelos (2010) destaca su uso efectivo, pues puede ayudar a prevenir el dolor y la ulceración de los tejidos blandos, muy contrario a la opinión de Clemente et al. (2019c), quien considera contraproducente esta medida.
- Aunque únicamente el estudio de Ferrao et al. (2010) muestra evidencias de la eficacia del bálsamo de propilo como reparador labial antes o después de tocar, el 73.5% (n=14, a veces; n=8, muy a menudo) de los estudiantes de clarinete de los Conservatorios Superiores de Andalucía usan reparador labial antes y/o después de tocar, siendo éste un dato positivo a pesar de su baja frecuencia de uso.

Por último, discrepando con el estudio de Bednarz et al. (2020), la muestra de este estudio no requiere de experiencia para adquirir mayor nivel de consciencia. Estas diferencias pueden

deberse al contexto de población, siendo en este estudio una población específica de alumnos/as de Conservatorio en Andalucía; lejos de la utilizada en el estudio Bednarz, concretamente una población mundial con una muestra de 1067 personas.

## 2.6. Conclusiones

La principal afección bucodental en los/as participantes de esta investigación ha sido la *maloclusión clase I*, siendo ésta una oclusión molar normal tratada de manera aislada, sin embargo, el primer cambio bucodental anómalo es la *inclinación incisal* con mayor presencia en el maxilar superior, acompañada de una *maloclusión clase I*. Ante estos resultados se confirma la hipótesis planteada, coincidiendo con las principales afecciones detectadas en el marco teórico de este estudio, y por consiguiente, con la prevalencia de afecciones bucodentales tratadas en la literatura.

Son insuficientes las manifestaciones que acreditan el conocimiento del alumnado en cuanto al estado de consciencia en la relación que existe al tocar el Clarinete con la cavidad bucal. Esta ausencia de consciencia está evidenciada por las infrecuentes visitas médicas, en la escasez de información por parte del docente al discente, en el desuso de la férula bucal durante la práctica del clarinete y en la falta de constancia en el uso del bálsamo en aquellos alumnos/as con dermatitis labial. Además, la ausencia de consciencia no se encuentra relacionada con la experiencia del alumnado, contradiciendo así la hipótesis planteada.

Por último, con el propósito de conseguir un estilo de vida profesional saludable y con visión de futuro en el alumnado de clarinete, se concluye en la necesidad emergente de una mayor concienciación en la comunidad educativa en la relación que existe entre la práctica del clarinete y las afecciones bucodentales; y con ello, la buena praxis en el uso de material preventivo, así como en la importancia de visitar periódicamente al médico especialista en materia bucodental y en un diagnóstico preciso, considerando el contexto del alumno/a de clarinete.

## 3. REFERENCIAS

- Adeyemi, T. & Otuyemi, O. (2020). The impact of playing wind musical instruments on the dental arch dimensions in a male west african population. *Nigerian Journal of Clinical Practice*, 23(8), 1120-1126. DOI: 10.4103/njcp.njcp\_43\_20
- Amores, F. & Moya, T. (2017). Maloclusiones dentarias en el sector anterior con relación a la clase molar en estudiantes que tocan el instrumento clarinete. *Dominio de las ciencias*, 3(1), 462-473. DOI: 10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.1.462-473
- Barros, A., Mendes, J., Moreira, A., Vardasca, R., Clemente, M. & Ferreira, A. (2018). Thermographic Study of the Orofacial Structures Involved in Clarinetists Musical Performance. *MDPI dentistry journal*, 6(62), 2-14. DOI:10.3390/dj6040062
- Bednarz, K., 1, Kłosowska, E., Drożdżyńska, A., Ceglarska, A., Korzeniewski, R. & Surowiecki, D. (2020). Assessment of musicians' awareness in terms dental hard damage tissues caused by playing wind instruments. *ProtetStomatol*, 70(3), 241-253. DOI:10.5114/ps/127076
- Brattström, V., Odenrick, L. & Kvam, E. (1989). Dentofacial morphology in children playing musical wind instruments: a longitudinal study. *Eur J Orthod* 11, 179-185. DOI:10.1093/oxfordjournals.ejo.a035981
- Canut, J. A. (2005). *Ortodoncia Clínica y Terapéutica*. 2º ed. Barcelona: MASSON.
- Clemente, M., Amarante, J., Moreira, A., Ferreira, A., Vardasca, R. & Mendes, J. (2019a). The Functional Interdependence of Wind Instrumentalists' Embouchure and Their Craniofacial Features. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)*, 15(13), 17-33. DOI:10.3991/ijoe.v15i13.10961

- Clemente, M., Mendes, J., Moreira, A., Bernardes, G., Twillert, H., Ferreira, A. & Amarante, J. (2019b). A new classification of wind instruments: Orofacial considerations. *Journal of Oral Biology and Craniofacial Research*, 9(3), 268-276. DOI:10.1016/j.jobcr.2019.06.010
- Clemente, M., Mendes, J., Cerqueira, J., Moreira, A., Vasconcelos, M., Ferreira, A. & Amarante, J.M., (2019c). Integrating piezoresistive sensors on the embouchure analysis of the lower lip in single reed instrumentalists: implementation of the lip pressure appliance (LPA). *Wiley*, 5, 491-496. DOI:10.1002/cre2.214
- Clemente, M., Moreira, A., Mendes, J., Ferreira, A. & Amarante, J. (2019d). Wind instrumentalist Embouchure and the Applied Forces on the Perioral Structures. *The Open Dentistry Journal*, 13, 107-114. DOI:10.2174/1874210601913010107
- Clemente, M., Mendes, J., Moreira, A., Vardasca, R., Ferreira, A. & Amarante, J. (2018). Wind Instrumentalists and Temporomandibular Disorder: From Diagnosis to Treatment. *Dent J (Basel)*, 6(3), 41. DOI:10.3390/dj6030041
- Engelman, J. (1965). Measurement of perioral pressures during the playing of musical wind instruments. *Am J. Orthodontics*, 51 (11), 856-863. DOI:10.1016/0002-9416(65)90252-6
- Ferrao, A., Amaro, C., Santos, R., Pachecho, F., Cardoso, J. & Inácio, F. (2010). Allergic cheilitis to gallates: A rare or a growing pathology? *Revista Portuguesa de Imunoalergologia*, 18 (1), 73-80. Recuperado de <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-79952430070&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=&st2=&sid=bc9175851cae91fab0621cd1d15692a6&sot=b&sdt=b&sl=55&=%28TITLE-ABS-KEY+%28clarinet%29+AND+TITLE-ABS-KEY+%28hygiene+%29%29&relpos=0&citeCnt=1&searchTerm=#references>
- Glória, J., Balestra, A., Lasbik, N., Douglas de Oliveira, D., Flecha, O. & Goncalves, P. (2018). Prevalence of orofacial changes in wind instrumentalists: A cross-sectional pilot study in Brazil. *Medical Problems of Performing Artists*, 33(1),1-5. DOI: 10.21091/mppa.2018.1002
- Grammatopoulos, E., White, A. & Dhopatkar, A. (2012). Effects of playing a wind instrument on the occlusion. *American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopedics*, 141(2), 138-145. DOI:10.1016/j.ajodo.2011.06.044
- Gualtieri, P. (1979). May Johnny or Janie play the clarinet? The Eastman Study: a report on the orthodontic evaluations of college-level and professional musicians who play brass and woodwind instruments. *Am J Orthod*, 76, 260–276. DOI: 10.1016/0002-9416(79)90023-X
- Herman, E. (1981). Influence of musical instruments on tooth positions. *Am J Orthod*, 80(2), 145-155. DOI:10.1016/0002-9416(81)90215-3
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*, Sexta edición. México: Mcgraw-hill / Interamericana editores, S.A.
- Katarzyna, B., Iulian, K. & Dorota, O.(2014). Wind Instruments and their Influence on Oral Cavity. Systematic Review. *World J Dent*,5(3),180-183. DOI:10.5005/jp-journals-10015-1284
- Nishiyama, A. & Tsuchida, E. (2016). Relationship Between Wind Instrument Playing Habits and Symptoms of Temporomandibular Disorders in Non-Professional Musicians. *The open dentistry journal*, 10, 411-416. DOI:10.2174/1874210601610010411
- Okeson, J. (1996). *Orofacial pain: Guidelines for assessment, diagnosis and management*. Chicago: Quintessence.
- Pámies-Vila, M., Hofmann, A.&Chatziioannou, V. (2020). The influence of the vocal tract on the attack transients in clarinet playing. *Journal of New Music Research*,49(2), 126-135. DOI:10.1080/09298215.2019.1708412
- Panza A., Castro, J., Pedraza, L. & Cabrales, M. (2000). Morbilidad bucodental en músicos de bandas de porro del departamento de Córdoba. *Rev Fac Odontol Univ Antioq*, 12(1), 20-26.

- Prensky, H., Shapiro, G. & Silverman, S. (1986). Dental diagnosis and treatment for musicians. *SpecialCare in Dentistry*, 6 (5), 198-202. DOI:10.1111/j.1754-4505.1986.tb00996.x
- Portela, A., Frias-Bulhosa, J., Caballero, J. & Vasconcelos, M. (2010). Manufacturing and evaluation of the effectiveness of a new custom mouthpiece for wind instrumentists. *1st International Conference on Biodental Engineering*, Oporto.
- Proffit, W. (1977) Equilibrium Theory Revisited: The factors influencing position of the teeth. *American Journal of Orthodontics*. 48(3), 175-186.
- Proffil, W., Fields, H., Larson, B & Sarver, D. (2019). *Ortodoncia contemporánea*, 6° ed. [versión electrónica]. Barcelona, España: Elsevier.
- Quirós, O. (2010). *Ortopedia Funcional de lo Maxilares y Ortodoncia Interceptiva*. Caracas: Amolca.
- Rindisbacher T, Hirschi U, Ingervall B. & Geering A. (1990). Little influence on tooth position from playing a wind instrument. *Angle Orthod*,60(3), 223–228. DOI: 10.1043/0003-3219(1990)060<0223:LIOTPF>2.0.CO;2
- Rojas, A. M., Lobo, L. A., De la Hoz, R. & Linás, A. (2017). Lesiones estomatológicas por el uso de instrumentos de viento en sus ejecutantes. *Ciencia Y Salud Virtual*, 9(2), 67-77. DOI: 10.22519/21455333.974
- Salinas, J. (2002). Patología funcional del sistema estomatognático en músicos instrumentistas. *Revista Hospital Clínico de Chile*, 13(3), 171-178.
- Steinmetz, A., Ridder, P., Methfessel G. & Burkhard, M. (2009). Professional musicians with craniomandibular dysfunctions treated with oral splints. *J Craniomandibular Pract*, 27, 221-230. DOI:10.1179/crn.2009.033
- Strayer, E. (1939). Musical instruments as an aid in the Treatment of muscle defects and perversions. *Angle society of orthodontist*, 18-27.  
DOI: 10.1043/0003-3219(1939)009<0018:MIAAAI>2.0.CO;2
- Tapia, J. A. (1995). Medidas de prevalencia y relación incidencia-prevalencia. *Med Clin (Barc)*, 105, 216-218.
- Termsarasab, P., Frucht, S.J. (2015). Evaluation of embouchure dysfunction: Experience of 139 patients at a single center. *Laryngoscope*, 126, 1327-1333. DOI:10.1002/lary.25723
- Yeo, D., Pham, T., Baker, J. & Porters, S. (2002). Specific orofacial problems experienced by musicians. *AustDentJournal*, 47(1), 2-11.
- Viazis, A. (1995). *Atlas de ortodoncia. Principios y aplicaciones clínicas*. Madrid: Ed. Médica Panamericana S.A.
- Weinstein, S., Haack, D., Morris, Y., Snyder, B. & Attaway H. (1963). On An Equilibrium Theory Of Tooth Position. *Angle Orthodontist*, 33(1), 1-26.
- Wilson J.S (1989) A dental appliance for a clarinetist experiencing temporomandibular-joint pain. *Med Probl Perform Artist*, 4(3),118-121.
- Zavala, J. (2020). *Factores de riesgo de trastornos temporomandibulares en pacientes entre 20 y 40 años de edad* (Tesis doctoral). Universidad de Guayaquil, Ecuador.
- Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/48357>
- Zurita, J., Ayuso, R., Cuartero, M., Willaert, E. & Martinez, J. (2020). Relationship between unilateral posterior crossbite and human static body posture. *International Journal of Environmental Research and PublicHealth*, 17(15), 1-10.