esmuc

ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE CATALUNYA

PROYECTO FINAL

El análisis prolongacional y el análisis paradigmático en el aula:

Dos propuestas metodológicas para el Grado Profesional

Estudiante: Irene Valle de Lope

Ámbito: Musicología

Director: Rubén López Cano

Curso: 2014/2015

Agradecimientos

El mayor agradecimiento va para Rubén, por ayudarme a ordenar las cosas que tengo en la cabeza, y por la paciencia que ha demostrado cuando las he vuelto a desordenar.

También quiero agradecerle a Joan Gay la gran ayuda que me ha proporcionado con la parte pedagógica del trabajo.

A todas las personas que he tenido como profesores. Y sobre todo a aquellas que me han aportado un espíritu crítico con el que abordar las cosas, y la confianza de que se pueden intentar cambiar si vemos que no funcionan.

Abstract

En este trabajo he realizado una contextualización y profundización en dos métodos de análisis musicales de cara a dotar a los y las estudiantes de Grado Profesional de unas herramientas metodológicas sólidas, así como un conocimiento crítico del método para poder problematizar la obra y tener un objetivo a la hora de aplicarlo. Lo realizo de cara a la falta de este tipo de propuestas sistemáticas en la asignatura de Análisis Musical, y para ejemplificar cómo los enseñaría he elaborado una hipotética Unidad Didáctica para cada uno.

En aquest treball he contextualitzat i aprofundit en dos mètodes d'anàlisi musical per a donar als i a les alumnes de Grau Professional unes eines metodològiques sòlides. Amb això tindran un coneixement crític del mètode i podran problematitzar l'obra i per tant tenir un objectiu per a aplicar-ho. Ho he fet per la mancança d'aquest tipus de procediments a l'assignatura d'Anàlisi Musical, i per a exemplificar com els ensenyaria jo he elaborat una hipotètica Unitat Didàctica per a cadascun.

I have elaborated a manual of two kinds of analytical methods in order to give methodological tools to the students. These tools give them critical knowledge, and allow them to have an aim for using the method, depending on their questions about the musical work. I have made this work because of the lack of this kind of systematic procedure. Moreover I have made two Lessons plans in order to give an example of how I would teach them.

Índice

- Introducción…… 8
- Objetivo…….... 9
- Metodología……. 9
- Justificación…… 10
- Situación de los conservatorios profesionales según J. Mª. Vilar i Torrens (2003)…….. 11
- *Tratado de la Forma Musical* de Clemens Kühn……... 12
- Métodos. …… 15
  - Método paradigmático de Ruwet…….. 15
    1. Introducción…….. 15
    2. Nicolas Ruwet y su formación…….. 15
    3. Tradición en la que se inserta el método. Características generales. 15
    4. Objetivo del método/qué permite conocer…….…….…. 18
    5. Cómo se consigue ese objetivo……. 18
    6. Cómo se presentan los resultados……. 23
    7. Ejemplo de análisis…….….. 23
    8. Conclusiones sobre el análisis y crítica al método……..…. 27
  - Método prolongacional de Meyer……. 29
    1. Introducción…….. 29
    2. Leonard B. Meyer y su formación…… 29
    3. Tradición en la que se inserta el método. Características generales. 30
    4. Objetivo del método/qué permite conocer……..... 38
    5. Cómo se consigue ese objetivo……. 38
    6. Cómo se presentan los resultados……. 44
    7. Críticas al método……. 45
    8. Conclusiones sobre el análisis y crítica al método……... 50
- Unidades Didácticas……... 51
  - Unidad Didáctica de Ruwet……. 52
  - Unidad Didáctica de Meyer…….. 60
- Conclusiones…….…….. 68
- Bibliografía……. 72
- Anexos…… 75

Introducción

Josep Maria Vilar i Torrens, en su investigación en torno a los aspectos curriculares en Escuelas de Música y Conservatorios (VILAR 1998), y más concretamente en la investigación de la situación del análisis (VILAR 2003), revela una serie de problemáticas que hacen que no se desarrolle el potencial de esta asignatura.

Pone mucho énfasis en la dificultad de los centros en hacer los Diseños Curriculares, dificultad que en parte viene dada "por la falta de tradición en hacerlo, y por la falta de preparación específica de tipo teórico en pedagogía, y por el perfil profesional del profesor" (VILAR 1998, 77). Y es que esos Diseños Curriculares son documentos de los que se obtendrán las programaciones de cada asignatura, como por ejemplo la de Análisis Musical. Vilar alega que esta asignatura se construye mediante un posicionamiento previo del profesorado que debería hacerse visible en "una coordinación claustral o una justificación metodológica" (VILAR 2003, 632), pero que generalmente no se hacen (*ibíd.* 630).

Esto es algo de lo que preocuparse y ocuparse, ya que estos posicionamientos afectarán directamente a la actividad analítica (a lo que aprenden los alumnos, y por lo tanto lo que posteriormente será para ellos está práctica) (VILAR 2003, 632).

Otro de los puntos que aborda es que los profesores que suelen dar esta asignatura son compositores que también imparten Armonía y Composición. Por lo tanto tienden a vincular el análisis con técnicas compositivas. Además, su único Objeto de Estudio es la partitura (VILAR 2003, 633).

Todo ello impide la enseñanza de métodos analíticos como herramientas para que los alumnos y alumnas puedan abordar las obras de manera independiente.

Asimismo, yo como alumna también he tenido mi propia perspectiva de esta asignatura en el Grado Profesional, que cursé dentro de Fundamentos de Composición I y II (ya que yo hice la modalidad de "Composición"). A lo largo de dos años tuve la sensación de que a la hora de analizar no había una metodología clara, una terminología definida o incluso otro objetivo que no fuera el de reconocer la forma de una serie de obras, una detrás de otra. Por ello llegué incluso a pensar en el análisis como una disciplina vaga o indeterminada. A pesar de todo, aunque había cosas que no me convencían, sí que le

encontraba alguna utilidad o me resultaba interesante ya que era una nueva manera de abordar las obras.

Ahora, durante mi formación de Musicología en la ESMuC, he podido conocer que hay diferentes tipos de análisis y metodologías, que hay mucha literatura escrita en torno a él, y que ha pasado por diferentes paradigmas. Todo ello me ha servido para darme cuenta de que la manera en la que se aborda esta disciplina en Grado Profesional no es una aplicación a ese nivel de lo que se está investigando actualmente.

La aproximación a la situación de los conservatorios y las observaciones de Josep Maria Vilar me han permitido reflexionar y contextualizar mi trabajo, pero una de las cosas que más he echado en falta ha sido el análisis y crítica a alguna metodología real que se lleve a cabo actualmente, y sobre todo la recomendación de algún método en concreto y por qué. Es lo que intentaré solventar en mi trabajo, con la crítica a uno de los manuales utilizados actualmente en Grado Profesional, la presentación de dos métodos analíticos que implican un procedimiento sistemático y sus respectivas Unidades Didácticas.

Objetivo

Mi objetivo es dotar a los alumnos y alumnas de unas herramientas metodológicas para que ellos y ellas puedan realizar análisis de manera autónoma, solvente, y crítica.

Por lo tanto, he llevado a cabo este trabajo para proporcionar a la asignatura de análisis dos metodologías analíticas que incluyen la sistematización de unos pasos a seguir para su aplicación, con una aproximación lo más didáctico posible, explicación de conceptos, y crítica a cada método, que hasta ahora sólo se han presentado de manera abstracta y no como manual para una asignatura.

Metodología

La manera en la que he abordado este trabajo ha sido la siguiente:

- Estudio de los métodos de análisis elegidos: la tradición en la que se insertan, su epistemología, el tipo de resultados que me permite obtener, la presentación de estos resultados, y análisis de un ejemplo.
- Análisis y crítica de uno de los manuales comúnmente utilizado como bibliografía en las Unidades Didácticas de los conservatorios de Grado Profesional en España.

- Críticas de la situación de la asignatura en los Conservatorios de Grado Profesional en España, y propuestas de soluciones.
- Ejemplificación de cómo aplicaría los métodos elegidos en un aula contextualizada mediante dos Unidades Didácticas.

Justificación del trabajo

Realizo este trabajo para ofrecer una explicación asequible del método paradigmático de Ruwet y prolongacional de Meyer,[1] ya que lo único disponible son las formulaciones en abstracto o mediante ensayos de los autores. No hay actualmente ningún manual, y menos en lengua castellana, de estas metodologías. También he analizado uno de los manuales que actualmente se suelen utilizar en clase de análisis para ver en qué se basan los profesores para dar la asignatura.

Pretendo enseñarlos en el Grado Profesional porque Como en un futuro me gustaría aplicarlas en el contexto de una clase de análisis musical de un conservatorio de Grado Profesional, he elaborado dos Unidades Didácticas con el objetivo de que los alumnos aprendan los pasos de la ejecución del método, uno de los aspectos más relevantes, aunque no es el único fin.

En cuanto a los métodos, he elegido estos dos porque "se apoyan sobre una exposición explícita de los pasos a seguir" (NATTIEZ 2007, 11). En el caso de Ruwet unos pasos determinados, y en el caso de Meyer unos criterios procedimentales, pero ambos pretenden ser sistemáticos en respuesta a la falta de metodología y la falta de justificación que había en otros tipos de análisis como el de Schenker o el de Forte antes de que se crearan estos (*ibíd.*11). Estos procedimientos me permitirán dotar a los alumnos de una metodología a la hora de analizar.

No los he elegido porque considere que sean los mejores, o que por el hecho de tener unos pasos a seguir sean la solución definitiva. Son una "solución" dependiendo de la pregunta sobre la obra que quieras resolver, y tener una metodología permite ser riguroso en la ejecución, así como una vía rápida para la crítica o revisión de otras personas.

---

[1] Los términos en castellano de los análisis los he tomado de NATTIEZ 2007, 10.

Situación de los conservatorios profesionales según J. Mª. Vilar i Torrens (2003).

Vilar realiza una aproximación a las formas de enseñar y de aprender el análisis en los conservatorios (VILAR 2003), y recalca que es importante prestarle atención ya que de ello dependerá la forma en la que los alumnos y alumnas llevarán a cabo esta práctica en el futuro (*ibíd*. 632).

Es la única fuente que he encontrado que hable de la situación de esta asignatura en el Grado Profesional. Soy consciente de que es de hace más de diez años, pero he identificado muchas situaciones que se daban cuando yo la estudié (hace cuatro).

Como ya he comentado en la introducción, también expone una serie de problemáticas que determinan por qué actualmente el análisis "se practica tan poco en la actualidad y recibe tan poca atención social" (*ibíd.* 630-1), a pesar de la importancia que se le da. La más importante es que no hay una definición clara como asignatura, porque depende del Diseño Curricular de cada centro y éste subordinado a las decisiones del Claustro de profesores (VILAR 1998, 77 y VILAR 2003, 632), aunque también afecta al hecho de que los profesores no tengan una formación analítica que les permita desarrollarlo de alguna manera en sus asignaturas y por lo tanto esta actividad quede relegada sólo a la clase de análisis, afectando a la transversalidad entre asignaturas (VILAR 2003, 638-9) y al impedimento de que por ejemplo en clase de Historia de la Música se utilice el análisis de igual manera que en la clase de análisis se haga una contextualización histórica (*ibíd.* 649).

Como alternativas a la manera que refleja de enseñar el análisis, formula algunas con las que estoy totalmente de acuerdo:

Por un lado la de ver el análisis como un proceso, una actividad. Que aprender análisis sea "aprender a analizar", aunque luego se pueda utilizar para "aprender cosas sobre lo que se analiza" (VILAR 2003, 637).

Él piensa en los alumnos y alumnas y en dotarles de una serie de herramientas para que pueda ser autónomos y autónomas, que sean capaces de aplicar conscientemente las técnicas analíticas aprendidas para poder elegir un método según sea lo que quieran aprender o para qué lo quieran aplicar. Y así que "de cada análisis [saquen]

conclusiones generalizables y lentamente [construyan] su propio mapa de resultados obtenibles sobre materiales diversos con la aplicación de técnicas diversas" (VILAR 2003, 648). Con ello estas personas que en un futuro serán profesionales de diferentes ámbitos podrán ser conscientes de para qué sirve cada método de análisis, pero sobre todo, "para qué *le* sirve" (*ibíd*. 648).

En cambio, hay otras formulaciones con las que no estoy tan de acuerdo:

Una de ellas es la de la vinculación del análisis con la audición (VILAR 2003, 641): por supuesto que pienso que lo auditivo tiene que estar en todas las facetas de la música, pero hay que tener en cuenta que no todos los métodos de análisis son oportunos para hacer un trabajo auditivo (véase "Críticas al método" en Ruwet), y depende también de lo que quieras hacer con ese análisis. Además para realizarlo hay que tener en cuenta que se debería contar con cierta formación en el campo de la percepción auditiva (aunque esto no lo veo como algo malo, al revés, es el mismo posicionamiento que el de que otros profesores sepan analizar).

Y la otra es la de que "el análisis deb[a] convertirse en epicentro de la actividad educadora en un conservatorio" (VILAR 2003, 649). No sé cuál debería ser el epicentro de la actividad educativa de un conservatorio, quizás el de que los alumnos y las alumnas disfruten de y con la música (algo que a veces se olvida), sin embargo creo que hay cabida para muchas disciplinas que funcionen como actividades educadoras. Por mi parte, me esforzaré en formar personas críticas y solventes en el campo del análisis musical.

Tratado de la Forma Musical de Clemens Kühn.

El *Tratado de la Forma Musical* expone una manera de analizar muy extendida, que es a través del reconocimiento en las obras de esquemas formales.

Según lo que escribe en la Introducción, Kühn es consciente de que la realidad es múltiple, y que intentar comprenderla con una simple fórmula es fruto de un "pensamiento estrecho" (KÜHN 1989, 9). Sin embargo, continúa defendiendo la utilización de los esquemas formales, ya que son "la esencia" de las obras (*íbid.* 11 y 15), que aunque suelen ser modelos formales construidos *a posteriori*, muestran ciertos rasgos comunes, y se pueden utilizar como un "medio auxiliar de orientación que nos

hace posible estimar las peculiaridades de cada obra concreta" (*ibíd.* 10-11). Afirma que en esos momentos el análisis a través de las formas no está bien visto, y achaca el problema a cómo se ha utilizado.[2] De todas formas, yo creo que esta manera de tratar la forma como algo autónomo y cerrado la desvincula totalmente con su contexto social, estético y de recepción, como muestro mediante uno de sus ejemplos:

Para explicar el esquema formal de la sinfonía traza un recorrido articulado por obras que llevan por nombre "sinfonía" que va desde Giovanni Gabrieli (S. XVI) hasta Wolfgang Rihms (S. XX).[3] Afirma a partir del hecho de que durante los siglos XVI y XVII no tuviera una terminología clara (a lo mismo que se le llamaba *Sinfonía* se podía llamar también *Obertura, Intrada* o *Toccata*) que "tan incierta terminología es reflejo de la incertidumbre de la cosa misma" (KÜHN 1989, 123). Tras una descripción de cómo es una de las sinfonías que aparecen en el *Orfeo* de Monteverdi, pasa al siglo XVII y explica que aquella "forma singular retrocede ante dos tipologías modelo, establecidas en Italia por Alessandro Scarlatti, principalmente, y en Francia por Jean Baptiste Lully" (*ibíd.* 125), y realiza otra descripción de cómo es el esquema formal de cada una. En el siguiente capítulo en el que explica la sinfonía a partir del siglo XVIII, argumenta que "[l]a sinfonía clásico-romántica y la sinfonía operística del siglo XVII presentan relaciones externas palpables" (*ibíd*. 217). Estas "relaciones externas palpables" son ciertos elementos formales que se pueden identificar en todas esas obras llamadas "sinfonías" (como que el esquema de la obertura italiana rápido-lento-rápido corresponderán al primer-segundo-tercer movimiento de las sinfonías posteriores (*íbid.* 217)), y continúa el capítulo ofreciendo ejemplos de sinfonías hasta el siglo XX y de cómo éstas se amoldan o evitan parecerse a ese esquema. Como se puede comprobar, su manera de argumentar es mediante la descripción de la forma de las obras, y la explica con ella misma. Quiero decir, como si la forma fuera algo autónomo que los compositores van tomando o subvirtiendo, pero que funciona por sí misma, sin tener en cuenta que quizás esos cambios en la forma o en la concepción de ella (como el hecho de que haya varios nombres) puede tener que ver con cambios sociales o estéticos. Además, no hay una reflexión en torno al término: ha ido a buscar indiscriminadamente

---

[2] Este libro está publicado en 1989, y nueve años antes J. Kerman publica el artículo "How We Got into Analysis and How to Get Out" en el que realize una crítica desde la New Musicology a la manera de analizar hasta entonces. Quizás este comentario de Kühn se esté excusando ante esa crítica.

[3] Páginas 123-126 y 217-223.

aquellas obras que se llamaban “sinfonía”, lo que ha podido hacer que o bien se haya dejado fuera mucho material, o al revés, que haya utilizado algunas obras que a pesar de que los compositores las llamaran “sinfonía”, no respondían a los propósitos de Kühn.

En otro de los puntos de la introducción (“Tratado *de la forma – Tratado* de la forma”) considera que un tratado es un catálogo de tipologías y modelos, pero que debería servir de estímulo para poder seguir trabajando “autónomamente” (*ibíd.*11), y que por ello en ocasiones sugiere al lector el estudio de alguna obra en concreto. Estas recomendaciones vienen con una breve explicación por parte del autor. Sin embargo, desde mi punto de vista, el hecho de que no haya un método para abordar otros ejemplos de obras no da autonomía al lector, ya que no tiene unas herramientas de las que valerse (y Kühn tampoco ha explicado la metodología que ha utilizado él, sino directamente el resultado de su investigación), tan sólo comprobar si se ajusta más o menos a los comentarios que ha hecho el autor de las obras sugeridas.

Además, cuando habla de que “tenemos la posibilidad, excitantemente amplia, de abarcar una panorámica general musical e histórica” (*ibíd.*13) tampoco aclara que se está refiriendo a un tipo de música en concreto, articulándola como si toda esa tradición tuviera un vínculo autónomo, y a una manera concreta de trazar la historia (a través de las formas por sí mismas).

Son estas problemáticas que he criticado las que pretendo resolver con mi trabajo, siendo consciente de que los métodos que propongo tampoco son la solución definitiva, pero que al menos tienen unas bases epistemológicas claras y son más sistemáticos.

Métodos

En las siguientes páginas ofrezco una especie de manual de introducción y ayuda para cada método de análisis. En ellos realizo una contextualización al método y a su autor, explico la terminología, el Objeto de Estudio, los pasos o metodología procedimental y analizo un ejemplo.

Método paradigmático o distribucional de Ruwet

1.1 Introducción

Es un método analítico que permite segmentar la música mediante unos pasos exhaustivos en unidades mínimas en función del parámetro de la repetición, para así poder categorizarlas de manera jerarquizada (es decir, realizar taxonomías). Esto permite ir del mensaje al código (sin presunciones *a priori*) y otorga fundamentos epistemológicos sólidos.

1.2 Formación de Ruwet

Ruwet vivió entre 1932[4] y 2001. Fue lingüista, crítico literario y analista musical. Se formó como filólogo en la Universidad de Liège, posteriormente estudió con Claude Lévi-Strauss en la Ecole Pratique d'Hautes Études de París, y con Noam Chomsky y Roman Jakobson en el departamento de lingüística del Massachusetts Institute of Technology. Ejerció docencia como profesor de lingüística en París VIII donde creó el Departamento de Ciencias del Lenguaje. Estudió música de manera privada y paralela a sus otros estudios (ANÓNIMO, 2015)

1.3 Tradición en la que se inserta el método. Características generales.

El método analítico de Ruwet proviene de la lingüística estructural, disciplina en boga hacia los años sesenta y uno de los campos que más influyeron en el estudio de la música después de la Segunda Guerra Mundial, ya que se perseguía una manera de aplicar un método científico y objetivo a las humanidades, o más concretamente,

[4] En el *New Grove* y en los documentos oficiales pone 1932, pero es una errata. (DOMINCY 2003, 134)

abordar la música con el método con el que Saussure asentó las bases del estudio del lenguaje (CUMMING, 2015)

La lingüística estudia la comunicación social a través del lenguaje natural (lenguaje hablado) para descubrir las reglas por las cuales el lenguaje opera, y los procesos por los cuales las personas que lo hablan las han aprendido de manera intuitiva. La semiótica estructural, por su parte, ve todos los fenómenos lingüísticos como estructuras cuyos elementos están gobernados por leyes bien definidas. Con los lenguajes no verbales que intervienen en la comunicación social, como por ejemplo la música, lo que se hace es manipularlos como si de lenguaje natural se trataran (BENT, 2015).

Ruwet por lo tanto emplea la música como un sistema semiótico estructural (RUWET 1966, 100), y le aplica rasgos del lenguaje como la existencia de una sintaxis. Es decir, la existencia de unas reglas que gobiernan la distribución de sus elementos, de ya sea en una obra, en un conjunto de obras, en un fragmento, etc. Terminológicamente parte de Jakobson y de su Teoría de la Comunicación, en la que utiliza los conceptos de código y mensaje (ibíd.).

Este método lo expone en el artículo "Méthodes d'analyse en musicologie" dentro de Langage, musique, poésie, una publicación de 1972 que consiste en un conjunto de ensayos escritos entre 1959 y 1967 los de música, y hasta 1971 los de poesía. Los de música son los siguientes:

- « Contradictions du langage sériel » (1959)
- « Fonction de la parole dans la musique vocale » (1961)
- « Notes sur les duplications dans l'œuvre de Claude Debussy » (1962)
- « Méthodes d'analyse en musicologie » (1966)
- « Quelques remarques sur le rôle de le répétition dans la syntaxe musicale » (1967)

Ruwet también es el primero que teoriza y sistematiza el concepto de repetición en música como elemento clave para segmentación de la música de manera jerárquica, algo que es muy útil para la investigación etnomusicológica (RUWET 1966, 106). Para poder hacerlo de manera sistemática el concepto de repetición se aplica a determinados parámetros, como explico en el subcapítulo 1.5 "Cómo se consigue el objetivo del método".

Una de las motivaciones para llevar a cabo este tipo de análisis fue el estado de aquel entonces de la musicología (RUWET 1966, 104). Por una parte no se había elaborado ningún método analítico, sino que las obras eran abordadas de manera sistemática aplicándoles modelos. Es decir, se habían creado normas o materiales de manera abstracta que luego se aplicaban a la música, pero eran un medio de reconocimiento, no un método de análisis, un método que extrajera conclusiones a partir de la propia obra mediante el examen de sus componentes, como he criticado anteriormente con el Tratado de Kühn. Por ejemplo, es común que en las clases de análisis se enseñe la forma sonata –pero que no se explique que es fruto de la síntesis de Marx, Czerny y Reicha hacia la década de 1840 a partir de las de Beethoven- y aplicarlo en obras tanto anteriores como posteriores, surgiendo la problemática de que en muchos casos o no coincide o deja fuera muchos elementos. Además, se trata la forma como un elemento autónomo, una "esencia" que hay dentro de cada obra (KÜHN 1989, 15). Lo que se pretende con este análisis es ver cómo está formada la propia obra, cómo sus elementos se relacionan entre sí, y a partir de ahí exponer su forma, en lugar de reconocer una forma predeterminada en una obra, acabando con la manera de proceder a través de la idea de "universalidad" de los esquemas formales (RUWET 1966, 102). Por lo tanto, escapar del modelo sintético a favor de uno analítico.

Por otra parte, establece que incluso los mejores análisis musicales no revelan los criterios de conocimiento en los que se basan, y un síntoma de ello son las normas asertivas de las que se valen. Pone como ejemplo los modos gregorianos, que se basan en que "la última nota es la tónica" para clasificar las piezas, pero la decisión de que "la última nota es la tónica" fue tomada de manera arbitraria y sin especificar el por qué por aquellos que crearon esa formulación, siglos después de la creación de ese corpus de obras (RUWET 1966, 105). Lo que busca es una gramática que no funcione por norma, que no sea un modelo que se aplique ya que eso no es analizar, sino un método de reconocimiento que no parte de la obra que se está abordando, sino de una síntesis que se hizo. Por ello plantea una serie de pasos para hacer la división de la obra, y que así el análisis sea un procedimiento metódico.

Además, Nattiez señala señala que con este método no hay la necesidad de recurrir a "definiciones vagas de términos como "frase", "célula" o "motivo" (MEYER 1973, 186).

Este método ha sido elaborado de cara a mostrar el funcionamiento de monodias, aunque también se puede aislar una parte melódica de una obra polifónica (o "multisonante" como la llama Nattiez), o identificar cierto fenómeno en concreto, como el de la duplicación en Debussy, y aplicarlo en toda la obra aunque no sea monódica.

En cuanto al nombre del método, el propio Ruwet hace referencia a él como "distribucional" (RUWET 1966), Cook en A Guide to Musical Analysis lo llama "semiótico" o "distribucional" (COOK 1987, 151), y Nattiez lo denomina "paradigmático" (NATTIEZ 2007, 10).

1.4 Objetivo del método/qué permite conocer.

El objetivo del método es realizar una división sistemática de una obra, un corpus de obras o un fragmento musical, para identificar los fragmentos o elementos musicales que son paradigmáticos, es decir, que tienen importancia estructural, y cuáles y cómo derivan de él. Esta importancia estructural viene dada por la repetición o la no-repetición entre elementos. Con ello se pretende posteriormente descubrir la sintaxis de esa determinada obra, la regla por la cual sus elementos musicales se distribuyen, sin tener que acudir al catálogo de formas preestablecidas con el que se suelen abordar las obras musicales.

1.5 Cómo se consigue ese objetivo

Los elementos paradigmáticos son identificados mediante la división de la obra según la repetición o no-repetición de los elementos melódicos. Esta división es totalmente sistemática ya que expone una serie de pasos en abstracto para poder llevarla a cabo. Es decir, para que cada vez que se vaya a abordar una obra, o cada vez que varias personas vayan a abordar una obra lo hagan "en igualdad de condiciones", lo que no implica que las conclusiones sean las mismas, ya que eso depende de los parámetros a los que se atienda o de las hipótesis que se elaboren.

Se parte de los elementos no paramétricos, concretamente de la repetición, entendida como la "identidad entre segmentos repartidos en diversos sitios de la cadena sintagmática" (RUWET 1966, 111) para realizar la segmentación del texto. Advierte que dos eventos musicales concretos es físicamente imposible que sean idénticos, refiriéndose a la experiencia vivencial de la música en la que no es posible tocar dos notas iguales con las mismas características físicas de altura/dinámica/carácter, ni escucharlas igual ya que depende del medio en el que estemos y el estado de nuestro

aparato auditivo, de nuestra percepción en ese momento etc. Viendo ésto y aprovechando que la tradición musical occidental se transmite por medio escrito, establece que la identificación se hará a partir de la altura y la duración de los sonidos en la partitura.

A la hora de aplicar los pasos lo que se hace es un "escaneo" de la partitura, o como dice Ruwet, "se recorre la partitura con nuestra "máquina para determinar las identidades elementales" (RUWET 1966, 112). En una primera identificación, estas identidades repetidas serán consideradas como un todo, y en una etapa posterior (es decir, en el siguiente Nivel) serán nuevamente abordadas para identificar identidades que se repiten pero a menor escala. Las repeticiones no tienen por qué ser exactas en todos los aspectos; en uno de los pasos se procede a disociar parámetros para poder establecer repeticiones sólo en una de las facetas, como por ejemplo disociar ritmo de melodía para poder identificar una repetición rítmica que anteriormente no se ha reconocido porque melódicamente hace algo diferente respecto al paradigma. Este procedimiento requiere un enorme ejercicio de atención y de continuo replanteamiento de resultados, así como de una capacidad de organización espacial a la hora de reconstruir la obra.

Los objetivos de los pasos son cinco (representados con las cinco letras), pero se disocian en doce para ser más específicos.

Pasos
a) Identificar repeticiones
El primer paso consiste en realizar una visión total del fragmento u obra a analizar. Esto nos permite identificar los fragmentos más largos posible, que se repiten íntegramente. Estas unidades iguales lo más largo posibles corresponden al Nivel I. Estas unidades que se repiten son un paradigma o "modelo a seguir", y por ello son identificadas con las primeras letras del abecedario. Aquellos fragmentos que no se repiten, sean de la longitud que sean (los "restos"), son identificados con las últimas letras. • A + X + A • A + A + X • A + X + A + Y + A • A + A + B + B + X • A + B + A + X + B + Y
b) Procedimiento para aquellos fragmentos que no se repiten

Aquí Ruwet toma la idea de Gilbert Rouget basada en que "un grupo de sonidos enunciados una sola vez, cualquiera que sea su longitud y el número aparente de sus articulaciones (sobre todo de silencios) es considerado como una unidad". En principio ese resto o esos restos identificados con las últimas letras del abecedario se consideran provisionalmente del mismo Nivel I.

En caso de que la unidad o las unidades que no se repiten tengan la misma longitud o similar que las que sí se repiten, para demostrar que el paso (b) se ha llevado a cabo se cambiarán las últimas letras del abecedario por otras del principio consiguientes a las utilizadas en el paso (a). Aquí se aplica el principio de repetición de manera abstracta, siendo la duración absoluta el paradigma, considerando que esta unidad es una repetición de la primera unidad que se repite.

- A + A + X
- ➔ A + A + B

b1) Comprobación de resultados de (b)

El resultado o los resultados de (b) se pueden argumentar mediantes los índices previstos por las pausas o si es música vocal, mediante el análisis lingüístico de las palabras.

c) Procedimientos para aquellos fragmentos que no se repiten que no son equiparables a las otras unidades

Si nos quedan restos que no son asimilables a unidades del Nivel I hay dos procedimientos:

1) Si son mucho más breves que las unidades que sí se repiten: se pasan a una etapa posterior de análisis, según los resultados de la operación (d)

- X, Y mucho más breves que A, B

2) Si es/son mucho más largo/s que las segmentos repetidos:

   i. Mediante las operaciones (b), (b1) y (d) se producen más segmentaciones que continúan siendo del Nivel I

   ii. Se reducirá posteriormente en un Nivel II después de una aplicación de (a) a las unidades fragmentadas del Nivel I

   - A + A + X
   - ➔ A + A + B + C

   iii. Se considerará una unidad no analizable del Nivel O –ver paso (e)-

d) Identificación de transformaciones

En el paso (a) se han identificado las repeticiones íntegras. En este paso (d) se procede a considerar las diferentes unidades como si fueran transformaciones unas de otras. Es decir, se comparan tanto las unidades que se repiten con los restos, como las diferentes unidades que se repiten entre sí, para ver si son variantes.

- A + A + X
- A + A + A'

Hay que preparar una lista con los tipos de transformaciones posibles y describir los procedimientos que permiten su reconocimiento. Ruwet se limita a las rítmicas y melódicas.

d1) Transformaciones rítmicas y melódicas

Si se aplica el principio de repetición sólo atendiendo al ritmo se obtendrán transformaciones melódicas de las mismas estructuras, y si en cambio se aplica el principio de repetición a la melodía, se obtendrán transformaciones rítmicas.

d2) Otro tipo de transformaciones

Hay otro tipo de transformaciones como permutaciones, agregados o suspensiones. Esto depende ya de cada obra que abordemos, y hay que dejarlo estipulado para elaborar el procedimiento.[5]

d3) Procedimiento de *shunter* para localizar transformaciones

En ocasiones, para poder considerar una sección transformación de otra, hay que realizar el paso (a) por ambas, produciendo entonces unidades de Nivel II, en las que se aprecia que, en ambas unidades del Nivel I, hay al menos una subunidad que se repite íntegramente. También se puede hacer a la inversa, desde el Nivel II para modificar el I.

Es lo que Ruwet llama el procedimiento de *shunter*, palabra inglesa que significa "guardagujas", que es la persona que se encarga de los cambios de la

[5] Cook critica que justo aquí, en el punto en el que hay que identificar cuáles son las transformaciones, no hay una metodología clara, y critica que las decisiones de Nattiez en su análisis paradigmáticos de *Syrinx* no están justificadas, pero lo argumenta alegando que esto dificulta la comparación entre obras: "In a way this [hacer la lista de características transformacionales] is a pity: wouldn't semiotic analyses be more useful if they all used the same list of features so that one analysis could be directly compared with another in detail?" (COOK 1987, 172). Pero creo que se podría solucionar si en este paso se identifican las transformaciones de ambas conjuntamente, e ir comparándolas durante el proceso y no al final, después de haber tomado las decisiones sin considerar la otra obra.

vía de los ferrocarriles. Es una metáfora para hacernos entender que en ocasiones para establecer un resultado en un nivel, es necesario pasar a otro, hacer un "cambio de vía".

d4) Transformaciones considerando pequeños restos

En ocasiones se da un resultado con diferentes restos muy breves al final de partes repetidas. En este caso, si con la operación (d1) se observa que la primera unidad más el primer resto por un lado, y la repetición de la primera unidad y el segundo resto son iguales en cuanto a la duración, se hará la misma abstracción y tras agrupar la unidad que se repite con el resto, se considerará el segundo grupo una transformación del primero.

- A + x + A + y

➔ A + A'

También puede darse algún tipo de transformación como que en el primer resto no haya pausa o alargamiento de final y en el segundo sí.

e) Estructuras de nivel superior

Aquí el problema es parecido al del paso (d4), pero aquí los restos no son pequeños, sino que son perfectamente equiparables a unidades del Nivel I. Estas estructuras se pueden agrupar y formar parte de un nivel superior llamado Nivel O, pero ningún paso en el Nivel I nos ayuda a responder cómo, por lo que para poder agruparlas hay que recurrir a otros criterios.

- A + X + A + Y

➔ (A + X) + (A + Y)

- X + A + Y + A

➔ (X + A) + (Y + A)

e1) Transformación en las terminaciones

La terminación de los fragmentos que están al final de cada agrupamiento está marcada por una pausa o por un alargamiento de final en contraste con la terminación de los fragmentos que están al principio.

e2)

Un análisis posterior (a un Nivel II) de los pasos (d) nos revela que uno de los restos es transformación de otro.

1.6 Cómo se presentan los resultados

Una vez llevados a cabo los pasos, se obtiene una lista de las unidades distintivas, que son las diferentes cabezas de paradigmas/ejes paradigmáticos, las unidades melódicas que estructuran la pieza o la parte que hayamos fragmentado (obra, obras, o una parte de una obra) (COOK 1987, 152).

Bajo estos ejes paradigmáticos se presentan aquellas unidades que o son idénticas o han sufrido leves variaciones (que se han especificado en los pasos), pero que pertenecen al mismo bloque de significado (COOK 1987, 152).

Con ello, se procede a reconstruir la pieza de manera que se respeten los bloques de significado, pero disponiéndolos de una manera en la que se permite leer la partitura sintagmáticamente como el procedimiento de lectura accidental (esto es, de derecha a izquierda y de arriba hacia abajo).

Este procedimiento lo toma de la manera de presentar los resultados que utilizó Lévi-Strauss en su análisis de los mitos, que está inspirado en la notación musical de las partituras de orquesta (RUWET 1966, 116).

Esta manera de presentar los resultados permite apreciar esas similitudes y diferencias entre los diferentes ejes, pero sin perder la noción sintagmática de la partitura, todo en un golpe de vista.

Sin embargo no hay que olvidar que el éxito del método radica no en la calidad del producto final sino en el hecho de que ha sido llevado a cabo por un procedimiento exacto y verificable.

1.7 Ejemplo de análisis

Como ejemplo de análisis paradigmático analizo el Tema del primer movimiento (que es un Tema con Variaciones) de la sonata nº 331 de Mozart en la mayor. Sería útil realizarlo en las Variaciones para ver por ejemplo la relación entre todas partes, cómo el Mozart ha construido las diferentes variaciones sobre el mismo esquema armónico.

Procedo a analizar el **Nivel 1**:

a) Procedo a identificar las repeticiones lo más largo posibles que se repiten íntegramente. Resultado (entre paréntesis los compases que ocupan):

A (2) + Z (2) + A (2) + Y (2) + X (4) + A (2) + W (4)

b) Procedo a considerar los fragmentos que no se repiten pero tienen la misma longitus que los paradigmáticos de la misma importancia que éstos y por lo tanto les nombro con las primeras letras del abecedario.[6]
A (2) + B (2) + A (2) + C (2) + Z (4) + A (2) + Y (4)

c) Los restos son más largos que las unidades del Nivel 1, por lo que tengo que elegir uno de los procedimientos de (2). Intentaré la operación (i) para intentar segmentarlos con el paso (d).

d) y d1) Realizo la identificación de las transformaciones rítmicas (Tr) y melódicas (Tm). Obtengo este resultado:
A (2) + B (2) + A (2) + B1 (2) + Z (4) + A (2) + B1 (2) + B1 (2)

B1= Tr y Tm de B.

No he podido segmentar la Z, por lo que lo haré, como indica el apartado ii de (c) en el Nivel II. He segmentado la letra Z producto de (b), pero me siguen quedando dos compases que no se repiten. Como indica el paso (b), al ser de la misma longitud que el resto de los paradigmas de este Nivel I, no lo considero un "resto" y le llamo C.

e) No procedo a realizar ninguno de estos pasos ya que no se da el caso.

Procedo a analizar el **Nivel II** de esta estructura resultante del paso (d) del Nivel I.

a) Realizo el "escaneo" buscando las repeticiones "lo más largo posibles" dentro de las unidades del Nivel I.

Nivel I	A1	B	A1	B1	Z	A1	B1	B1
Nivel II	a + b (1+1)	c + z (1+1)	a + b (1+1)	y (2)	x (4)	a + b (1+1)	c + w (1+1)	v + u (1+1)

[6] Como he vuelto a renombrar las partes, las letras de los restos (las últimas del abecedario) no corresponden con las partes del punto a)

No he segmentado B2 porque ninguna de sus partes es paradigmática (como sí lo es B1, con la “c”), al igual que Z.

b) Procedo a renombrar con las primeras letras del abecedario los restos de un compás (para realizar la equivalencia con los paradigmas “a”, “b” y “c” productos de (a) del Nivel II).

Nivel I	A1	B	A1	B1	Z	A1	B1	B1
Nivel II	a + b (1+1)	c + b (1+1)	a + b (1+1)	y (2)	x (4)	a + b (1+1)	c + d (1+1)	e + f (1+1)

c) Los restos que aparecen son mucho más largos, por lo que vuelvo a proceder con el punto 2) i, que me manda al paso (d).

d) y d1) Procedo a identificar transformaciones rítmicas (Tr) y melódicas (Tm) que se hayan hecho a partir de los motivos paradigmáticos “a”, “b” y “c”.

Nivel I	A1	B	A1	B1	Z	A1	B1	B1
Nivel II	a+a1 (1+1)	b+b2 (1+1)	a+a1 (1+1)	b1.1+b2 (1+1)	a1+ a2+z (1+1+2)	a+a1 (1+1)	b1.1+b2 (1+1)	b1.2+b2 (1+1)

a1 = Tm de “a”

a2 = Tm y Tr de “a”

b1 = Tr de “b”

b2 = Tr y Tm de “b”

d3) Realizo el procedimiento de *shunter* y reagrupo los segmentos como si fueran unidades del Nivel I, ahora que puedo segmentar Z porque he identificado paradigmas. Cambian algunas letras mayúsculas porque se han identificado transformaciones a más pequeña escala.

Nivel I	A	B	A	B1	A1	Z	A	B1	B1
Nivel II	a+a1 (1+1)	b+b2 (1+1)	a+a1 (1+1)	b1.1+b2 (1+1)	a1+ a2 (1+1)	z (2)	a+a1 (1+1)	b1.1+b2 (1+1)	b1.2+b2 (1+1)

A1 = Tm y Tr de A.

No puedo segmentar la Z ya que los dos compases que la conforman no se repiten ni son transformaciones de algún otro, por lo que habrá que hacerlo en el nivel 3.

Procedo a analizar el **Nivel III** a partir de la estructura resultante del paso (d3) del Nivel II. Para diferenciar de las unidades del Nivel II, utilizaré las minúsculas a partir de la c.

a) Procedo a localizar repeticiones exactas lo más largo posibles de las estructuras del Nivel II.

Nivel I	A	B	A	B1	A1	Z	A	B1	B1
Nivel II	a+a1 (1+1)	b+b2 (1+1)	a+a1 (1+1)	b1.1+b2 (1+1)	a1+ a2 (1+1)	z (2)	a+a1 (1+1)	b1.1+b2 (1+1)	b1.2+b2 (1+1)
Nivel III	[c+d] [e+f]	[z+y] [x+w]	[c+d] [e+f]	[g+h] [u+v]	[t+s] [q+r]	[i+p] [i+y]	[c+d] [e+f]	[g+h] [u+v]	[o+ñ] [n+m]

b) Se realiza una equivalencia entre todos los restos y los paradigmas ya que todos tienen la misma duración.

Nivel I	A	B	A	B1	A1	Z	A	B1	B1
Nivel II	a+a1 (1+1)	b+b2 (1+1)	a+a1 (1+1)	b1.1+b2 (1+1)	a1+ a2 (1+1)	z (2)	a+a1 (1+1)	b1.1+b2 (1+1)	b1.2+b2 (1+1)
Nivel III	[c+d] [e+f]	[g+h] [i+j]	[c+d] [e+f]	[g+h] [k+l]	[n+ñ] [o+p]	[q+r] [q+l]	[c+d] [e+f]	[g+h] [k+m]	[s+t] [u+v]

c) Todos los fragmentos son equiparables

d) y d1) Identificaré las transformaciones rítmicas y melódicas de las unidades.

Nivel I	A	B	A	B1	A1	Z	A	B1	B1
Nivel II	a+a1 (1+1)	b+b2 (1+1)	a+a1 (1+1)	b1.1+b2 (1+1)	a1+ a2 (1+1)	z (2)	a+a1 (1+1)	b1.1+b2 (1+1)	b1.2+b2 (1+1)
Nivel III	[c+d] [c1+d1]	[d1+d1] [d2+d1]	[c+d] [c1+d1]	[d1+d1] [d1+d3]	[c1+d1] [c2+e]	[e1+e1] [e1+d1]	[c+d] [c1+d1]	[d1+d1] [d1+d1]	[d1+d2] [d2+d3]

c1 = Tm de “c”

c2 = Tm y Tr (se le añade un mordente antes del primer tiempo)

d1 = Tm de “d”

d2 = Tm y Tr (el último tiempo con semicorcheas) de “d”

d3 = Tm y Tr (el último tiempo con un silencio) de “d”

e1 = Tm de “e”

d3) Realizo de nuevo el procedimiento de *shunter* para renombrar Z y z, ya que gracias al Nivel III he comprobado que tiene fragmentos paradigmáticos.

I	A	B	A	B1	A1	C	A	B1	B1
II	a+a1 (1+1)	b+b2 (1+1)	a+a1 (1+1)	b1.1+b2 (1+1)	a1+ a2 (1+1)	c + c1 (2)	a+a1 (1+1)	b1.1+b2 (1+1)	b1.2+b2 (1+1)
III	[c+d] [c1+d1]	[d1+d1] [d2+d1]	[c+d] [c1+d1]	[d1+d1] [d1+d3]	[c1+d1] [c2+e]	[e1+e1] [e1+d1]	[c+d] [c1+d1]	[d1+d1] [d1+d1]	[d1+d2] [d2+d3]

La reconstrucción de la obra de manera sintagmática está en el Anexo I.

1.8 Conclusiones sobre el análisis y crítica al método.

Como se ha podido comprobar mediante la aplicación del análisis, no ha habido ninguna presunción *a priori* sobre la forma de este Tema, sino que a partir de la obra misma se ha descubierto su forma (se ha procedido a ir del mensaje al código), articulada a través de sus elementos paradigmáticos.

William E. Caplin tiene un libro llamado *Classical Form*. En el apartado de "Small Ternary" (CAPLIN 1998, 13) establece que en este tipo de Tema formalmente contaría con "una sección inicial llamada *exposición*, la última reaparición de esa sección *recapitulación* y entre ellos un *intermedio contrastante*. Hubiéramos ido del código al mensaje aplicando una forma ya dada, proveniente de la síntesis que él hizo a partir del estilo de Mozart, Haydn y Beethoven (o también está la posibilidad de Kühn que es la de la síntesis de la forma de un "género" que se supone que se desarrolló durante cuatro siglos). Ese esquema nos hubiera dado un una orientación, como la de que hay tres partes, pero nos hubiera hecho perdernos cómo Mozart utiliza los motivos musicales: el primer compás y medio de esa supuesta "parte contrastante" contiene motivos que inician la *exposición* y la *recapitulación* (así que motívicamente tan contrastante no es), y tampoco nos hubiera dicho nada de esa prolongación que hay al final por la cadencia elidida del compás 16, que hace que en lugar de los usuales 8+8 compases, este tema sea de 8+10.

Además, cada paso ha quedado reflejado y si alguien quisiera rebatir la conclusión puede localizar exactamente dónde he errado o dónde intencionadamente he cometido una falacia (si fuera el caso). Por ejemplo, "c2" yo lo he considerado transformación melódica de "c", pero se podría abrir un debate en torno a si lo que yo he considerado

“c2” podría ser en realidad una cabeza paradigmática de los motivos que he denominado “e”, que por lo tanto serían una transformación rítmica. Con ello la idea de contraste podría haberse iniciado medio compás antes. Aquí este dato no es quizás tan relevante (sólo adelanta medio compás la idea de contraste), pero en obras de dimensiones más grandes puede resultar relevante a la hora de hacer según qué afirmación.

Su reconstrucción sintagmática respetando los bloques paradigmáticos es de gran ayuda visual a la hora de localizar cuáles son los elementos que más se repiten (y según el método, jerárquicamente más importantes) o cuáles y cómo derivan de las cabezas de paradigma.

En cuanto al método en sí, aún no lo he trabajado tanto como para formular unas críticas sólidas. Sin embargo, sí que me he dado cuenta de algunas cosas: creo que al centrarse sólo en las unidades distintivas melódicas que articulan la pieza deja de lado otros elementos que también ayudan a construir la forma como por ejemplo la armonía, o la textura.

Por otro lado, el método establece que los elementos que se repiten son más importantes jerárquicamente que las que no lo hacen (los restos). Pero hay veces que los compositores utilizan la repetición precisamente para que lo destacable o lo significativo sea aquello que es único. Por ejemplo, en el papel de caja del *Boléro* de Ravel. Saldrían un par de bloques paradigmáticos y un único resto (los dos últimos compases), pero precisamente esos dos compases tienen la función de ser un articulador de cierre, algo que después de tanto tiempo repitiéndose te indica que ahí la obra se acaba. Creo que cumple una función tan importante como la de la base rítmica del resto de la obra.

Método prolongacional

1.1 Método prolongacional de Meyer

Es un método de análisis que pretende ser una herramienta para explicar una obra de un determinado estilo musical ("estilo" entendido como grupo de convenciones) para llegar a comprenderla tal y como lo haría un oyente insertado en ese estilo.

Parte de que la música funciona mediante patrones (MEYER 1973, 113), que como aparecen con cierto orden y regularidad, permiten crear una expectativa en los oyentes que tienen cierta relación con ese estilo, y también permiten crearla a los críticos musicales que tienen que explicar esa música (MEYER 1973, ix). Esos patrones en ocasiones son interrumpidos o se dejan incompletos, rompiendo la expectativa del oyente. Según Meyer, es en ese momento en el que se genera el contenido expresivo o emocional de la música.

Aquellos patrones que han sido interrumpidos o se han dejado incompletos necesitan acabar de completarse en algún momento, y para ello se necesita más música. Son estas prolongaciones de la música las que estudia el método, de ahí su nombre. Para saber qué sonidos son los que forman esos patrones (son estructurales) y cuáles no, ha formulado una serie de criterios metodológicos para dotar al método de una base epistemológica sólida.

1.2 Formación de Meyer

Nació y murió en Nueva York, en 1912 y 2007 respectivamente. Estudió filosofía e hizo un máster en música en 1949 en la Universidad de Columbia. Se doctoró en Historia de la Cultura en la Universidad de Chicago en 1954 mientras que estudió composición de manera privada con Stefan Wolpe o Aaron Copland. Fue catedrático de música en la Universidad de Chicago y en la de Pennsylvania (SPASHOTT y CUMMING 2015).

Escribió sobre musicología y sobre estética de la música. Es uno de los primeros investigadores que aplicó en su teoría de la música y estética conceptos de psicología y neurociencia, y sus principales contribuciones fueron para la teoría de la melodía en la música tonal (MEYER 1973, 131).

1.3 Tradición en la que se inserta el método. Características generales.

Este método aplica alguno de los conceptos que utilizó la psicología de mediados del siglo XX. Una de las teorías en las que se basa es el Pragmatismo, una corriente filosófica estadounidense de los años 70, que rechaza la idea de que la función del pensamiento sea la de reflejar, describir o representar la realidad, sino que teniendo en cuenta el organismo y el entorno el pensamiento es "un instrumento de predicción, acción y resolución de problemas". Establece que el sentido o significado de un suceso (X) se encuentra en su consecuencia lógica o consecuente al que se supone que va dirigido (Y). Por ejemplo, el hecho de que haya nubes negras (X) puede tener un consecuente lógico, que es que llueva (Y) (MEYER 1973, 111).

Charles S. Peirce, uno de las figuras más importantes del Pragmatismo americano, argumenta que cualquier respuesta habitual y automática de un hecho debe incorporar una anticipación de lo que es probable que suceda en consecuencia (Y), y que la persona responderá tácitamente demostrando que ha entendido el significado de ese hecho (que la persona sepa que va a llover es una respuesta a la comprensión de qué implica que haya nubarrones). Por otro lado, John Dewey añade que el fallo en una respuesta habitual podría llevar a una persona a responder emocionalmente, o a razonar/discurrir el significado de lo que ha pasado -o ambas-. Por ejemplo, que una persona con la que normalmente te saludas, de repente un día no te mira a los ojos. Tu respuesta puede ser la de sentirte molesto -una emoción contraria a la que esperabas sentir- y/o intentar buscar las razones de esa conducta. De aquí parte la idea de Meyer de que el contenido expresivo de la música aparece cuando un patrón establecido (musical, formal...) se ve en algún momento truncado o interrumpido (SPARSHOTT y CUMMING 2015), rompiendo las expectativas del oyente.

La otra teoría psicológica en la que se basa es la de la Gestalt. Establece que los modos de percepción podrían ser denominados como hábitos "naturalmente" adquiridos. Añadiendo que el concepto de estilo musical es una serie de convenciones adquiridas o aprehendidas, con ello Meyer establece que la expectación musical es perceptualmente limitada y ha sido estilísticamente aprendida. Esta lista de significado y expresividad en música se articuló posteriormente mediante patrones estilísticos formales (combinando una posición formalista y expresiva) que se supone que son las expectativas de los oyentes (SPARSHOTT y CUMMING 2015).

En cuanto a tradición musical, toma muchos elementos del análisis schenkeriano. Pero mientras que éste se centra en explicar el background y el middleground, Meyer lo hace en el foreground, el estilístico (MEYER 1973, 109). Esas notas importantes también son unidas mediante corchetes, pero en el caso de Meyer señalan sonidos estructurales que comienzan patrones y los cierran, pudiendo haber otros sucesos en medio. En el caso de Schenker señalan un solo movimiento estructural (COOK 1987, 71-2).

Para elaborar el método, Meyer introduce una serie de conceptos cuyos términos contienen una carga semántica muy fuerte, que en ocasiones hacen complicada la lectura porque tienen un significado muy concreto (ROWEL 1975, 552), ya que algunos son extraídos de las teorías de las que deriva, o reformulados a partir de ellas.

Los que explicaré, ya que asientan las bases para construir el método son los conceptos de "estructuras jerárquicas", las "relaciones conformantes", y el parámetro del ritmo como elemento estructurador. Después procederé a explicar "inferencias razonables" y "relaciones implicativas", que son las herramientas metodológicas con las que adquiere el conocimiento. Pero antes me gustaría aclarar unas cosas en cuanto a la traducción de términos: del único que he encontrado una traducción previa al castellano ha sido de "relación conformante"[7] (ASTOR 2002), otros los he traducido yo directamente del inglés, ya que Meyer no aclara de qué teorías derivan concretamente, y no he podido comprobar si tienen traducciones ya existentes en mi lengua.[8] El único término que he dejado en inglés ha sido "gap-fill"[9]

Comenzaré por las Estructuras Jerárquicas. Son estructuras que "permiten al compositor inventar relaciones musicales complejas, y al oyente comprenderlas", ya que ayudan a los patrones relacionarse y a poder formar estructuras más grandes, y no ser meras unidades transitorias[10] (MEYER 1973, 80).

---

[7] La palabra "conformante" no está registrada en la R.A.E. El término inglés sí que aparece en el Diccionario Collins. Muestra que viene del latín *conformalis*, "que tiene la misma forma". En la segunda acepción del término como adjetivo del campo de las matemáticas, establece que si se refiere a un parámetro, significa "que está relacionado con una transformación".

[8] Son: *Implication Relationships* (MEYER 1973, 110), *Reasonable Inferences* (*íbid* 110), *Retrospective Understanding* (*íbid* 112), y *Hierarchic Structures* (*íbid*. 80).

[9] No he localizado ningún tratado de la Gestalt donde hubiera una traducción directa de este concepto, y lo he dejado así por pura cuestión estética; creo que suena mejor que "hueco-relleno".

[10] El autor afirma que la música no jerárquica, como la de John Cage, se mueve de una manera en la que vamos percibiendo los elementos, pero apenas los retenemos (MEYER 1973, 80).

Para que parámetros musicales (melodía, ritmo, armonía, textura, timbre, dinámica…)[11] que forman eventos discretos puedan actuar como patrones dentro de una jerarquía, tiene que haber algún tipo de clausura o cierre (una relativa estabilidad). Esa estabilidad o cierre es una característica de los patrones, y es el resultado de la interacción entre numerosos parámetros. Si todos los parámetros actúan juntos en la labor de articular o un cierre o por el contrario de crear inestabilidad y movilidad, será un proceso "congruente". Sin embargo si unos fomentan un cierre y otros permanecen abiertos, será un proceso "incongruente" (MEYER 1973, 81). Por ejemplo, si se realiza un V – I si la melodía superior acaba en la quinta o la tercera y el acorde de tónica cae en el tercer tiempo de un compás de 4/4 sería un proceso de incongruencia, y no sería una cadencia perfecta perceptualmente conclusiva hasta que la tónica no cayera en uno de los tiempos fuertes del compás con el primer grado tanto en la voz superior como en la inferior. Hay que tener en cuenta, no obstante, que hay ocasiones en las que una no congruencia se ha convertido en un esquema de cierre en ese estilo, como por ejemplo la cadencia plagal, en la que el ritmo indica clausura, pero no así la armonía o la melodía.

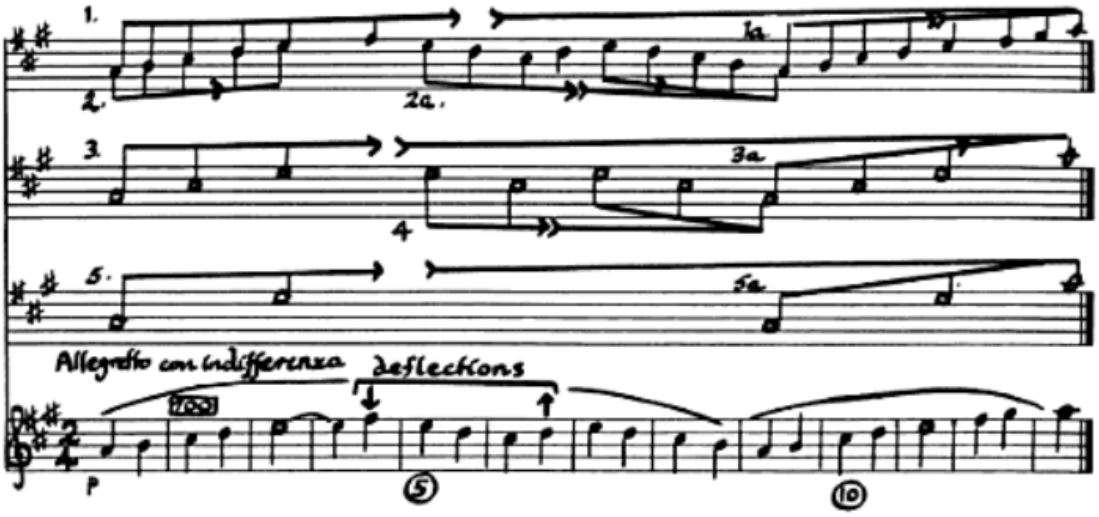
Por lo tanto, el cierre y/o la movilidad (incongruencia que implica más música hasta alcanzar el cierre) de los patrones son funciones de la acción e interacción entre todos los parámetros de la música, y favorecen la formación de niveles jerárquicos mayores.

Y es que normalmente los parámetros de la música tienden a moverse incongruentemente, y el grado de cierre o de movilidad que provoquen depende de la forma de los parámetros en la propia obra y del número de parámetros que estén promoviendo o impidiendo alcanzar o el cierre o la continuidad (MEYER 1973, 88). Por ello, Meyer argumenta que una vez identificados dónde están los cierres de los patrones estos se pueden entender como unidades separables y entidades relativamente estables. Y una vez entendida la jerarquía que tienen dentro de la obra, se puede inferir las estructuras y por lo tanto la forma de la pieza. El mayor nivel estructural es el que determina la forma de la obra (*ibíd*, 89-91).

En cuanto a la relación entre los diferentes niveles, hay que tener en cuenta que pueden cambiar las funcionalidades; que lo que en un determinado nivel es procesivo (relación nota a nota) en el siguiente nivel se puede volver formal (un motivo o patrón que

[11] Nombra todos estos pero más adelante establece que los más importantes en la música tonal son la melodía, la armonía y el ritmo (MEYER 1973, 88), y en el análisis muestra los niveles jerárquicos de la melodía y del ritmo.

funciona como un todo) (MEYER 1973, 44-45), como se puede ver en el siguiente ejemplo ofrecido por Meyer: es un fragmento de una melodía de carácter popular que aparece al final del último movimiento del Quinto Cuarteto de Cuerda de Bartók. En los tres primeros compases se puede apreciar que en el Nivel 2[12] hay una sucesión de notas, por lo tanto es procesivo, pero que en el Nivel 3 (segundo pentagrama desde arriba) son el resultado del esquema de una tríada, y ésta, de un intervalo de quinta (Nivel 5).[13]



(MEYER 1973, 115)

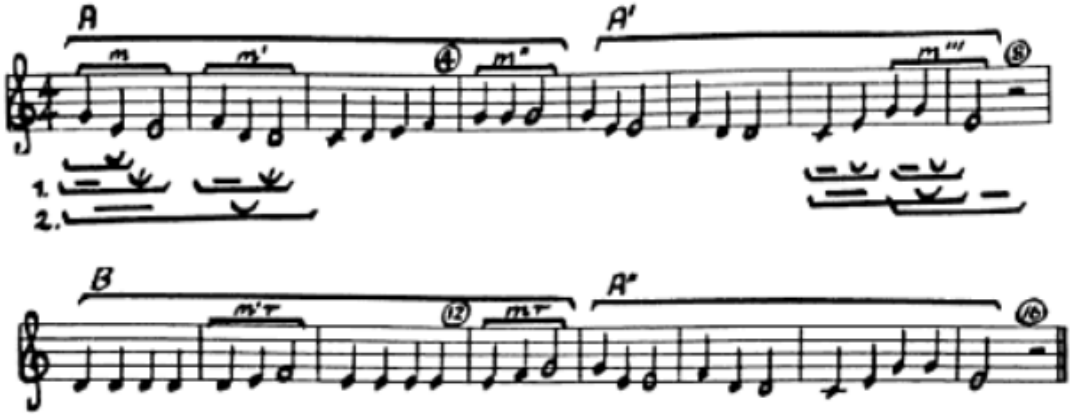
Otro de los conceptos es “relación conformante”. Es la relación o relaciones de similitud que se dan entre eventos concretos (es decir, patrones o motivos separados). Son jerárquicas, por lo que puede haber relación de similitud a diferentes niveles (entre motivos, pero también a nivel de temas y secciones) (MEYER 1973, 45), como se aprecia aquí:

En el compás uno hay un motivo (m) que es coherente tanto rítmicamente como interválicamente. El siguiente compás muestra que en este motivo (m’) hay una relación conformante en cuanto a intervalo y ritmo (los dos parámetros principales que forman patrones), pero empieza un tono más abajo. Puede haber otros tipos de relaciones conformantes, como en el motivo m’’ (c. 4), en el que sólo está conformándolo el ritmo y la nota de inicio de (m), pero no la relación interválica. Como también se puede

12 El Nivel 1 es la sucesión de notas que va desde el la3 al la4, unida con los corchetes hacia arriba, en el pentagrama superior. El Nivel 2, también en el pentagrama superior, se circunscribe a las notas unidas por los corchetes descendentes, compartidas por el Nivel 1.

13 Meyer ha elaborado las argumentaciones para llegar a estos resultados en la segunda parte de su libro *Explaining Music* (1973), donde elabora una teoría sobre la melodía tonal.

comprobar, estos motivos (m y sus derivados) formarían parte de un nivel, inferior al de las secciones A, sus derivados, y B, porque las relaciones conformantes se estructuran en diferentes niveles de jerarquía.



(MEYER 1973, 45)

Esas “relaciones de similitud” entre patrones o motivos, como hemos visto, se pueden dar en diferentes parámetros de la música. Si se da entre los dos elementos primarios (ritmo y melodía/interválica) la similitud es totalmente evidente, aunque otros parámetros (como el timbre, la dinámica o el registro) aparezcan variados (MEYER 1973, 44). Pero, ¿qué pasa cuando estas variantes aparecen en varios parámetros?. Nuestro reconocimiento como oyentes de los patrones a comparar depende del grado de similitud y de la proximidad entre éstos. Además, cuantos más parámetros sean los que se repiten de cada patrón, y cuanto más llamativo sea su perfil melódico, armónico y rítmico, mejor podremos identificar cuándo vuelven a aparecer, y más fuerte será su relación conformante (*ibíd*, 46). O por ejemplo, cuantos más eventos o patrones de diferentes tipos haya, y más separados estén esos patrones a comparar, más evidente y fuerte se tiene que hacer su forma para que el oyente los recuerde e identifique. El autor lo refleja con la siguiente fórmula:

$$\text{Strength of perceived conformance} = \frac{\text{regularity of pattern (schemata)} \cdot \text{individuality of profile} \cdot \text{similarity of patterning}}{\text{variety of intervening events} \cdot \text{temporal distance between events}}$$

(*ibíd*, 49)

También llama la atención sobre el peligro que se corre de, en ocasiones, querer ver relaciones conformantes donde puede que no las haya -y más concretamente critica a

Réti (MEYER 1973, 59-63)-. Es en este punto donde afirma la necesidad de un conjunto de reglas para localizar esas relaciones, y que esto se haga con rigor metodológico, para no favorecer nuestras propias hipótesis por la falta de metodología (*ibíd*, 63). Defiende que lo que se necesitan son una serie de pautas que ayuden "a distinguir los sonidos estructurales de los ornamentales de manera objetiva y consecuente" (*ibíd*, 63), y por ello ofrece la tabla de criterios metodológicos que explico en el apartado 1.5 "Cómo se consiguen esos objetivos".

Por lo tanto, las principales funciones de las relaciones conformantes son las de "crear coherencia" (MEYER 1973, 70) y articular una estructura. Pero también cumplen una función psicológica, que es la de la comprensión y la economía psíquica (*ibíd.* 70), y son importantes para el análisis estilístico, ya que se corresponden con los patrones que los oyentes están acostumbrados a escuchar (*ibíd*, 72).

Otro de los puntos que introduce Meyer es la importancia del análisis del ritmo, ya que lo considera un elemento que puede ayudar a determinar los resultados. Lo utiliza como uno de los componentes clave para definir cuáles son los sonidos estructurales dentro de sus criterios metodológicos (MEYER 1973, 121). Sin embargo, no lo aísla, no se centra sólo en este parámetro, sino que lo utiliza para clarificar e indicar su respuesta a la música, tratándola como un todo (COOK 1987, 77).

La teorización sobre el ritmo la hizo una década antes conjuntamente con Grosvenor Cooper, y lo que hacen es tratar las relaciones rítmicas al igual que hacen con el resto de parámetros, como si fueran patrones (MEYER 1973, 27). Las unidades mínimas que forman esos patrones son pulsos no acentuados ("débiles") [14] y los acentuados ("fuertes")[15], y afirman que el ritmo se define "según la manera en la que uno o más pulsos no acentuados están agrupados en torno a uno acentuado" (COOPER y MEYER 1960, 6). Para etiquetar los patrones utilizan los nombres de la prosodia griega:

a. iamb ∪ —
b. anapest ∪ ∪ —
c. trochee — ∪
d. dactyl — ∪ ∪
e. amphíbrach ∪ — ∪

(COOPER y MEYER 1960, 6)

[14] "Upbeat" (COOK 1987, 76)
[15] "Downbeat" (COOK 1987, 76)

Estos tres elementos son importantes para poder elaborar los siguientes, que parten ya de las teorías psicológicas y que le valen al crítico musical para poder explicar la obra igual que un oyente inmiscuido en el estilo de una pieza la percibiría.

El primer concepto es "inferencia razonable" (MEYER 1973, 111). Como he explicado antes, Meyer parte de que la música está hecha de patrones -sonidos y/o grupos de sonidos que se combinan de manera relativamente ordenada y regular (*ibíd.* 1973, 113)-, que hacen que un oyente familiarizado con un estilo musical determinado pueda elaborar ciertas expectativas durante el acto de la escucha. Por lo tanto, las inferencias razonables son aquellas inferencias o conclusiones que el oyente que está familiarizado con un estilo musical puede inducir o esperar. Funcionan como hipótesis de cómo podría continuar la música, y pueden hacerse de manera inconsciente (es decir, que un oyente no tiene por qué conocer de manera teórica la música para realizarlas).

El segundo concepto es el de "relación implicativa" (MEYER 1973, 110). Es la relación que hay entre ciertos elementos musicales que conforman un patrón, que implican una continuación determinada para que ese patrón se complete de manera coherente al estilo en el que está insertado.

En un principio utilizó el término "expectación" en lugar de "implicación", aunque en realidad se refieran al mismo comportamiento. La diferencia es que el primer término se refiere a un acto mental en el que sólo se prevé un solo consecuente, lo cual no encaja si se establece que los patrones pueden estar relacionados con diferentes inferencias o consecuentes alternativos. Por otra parte, usando "implicación" se hace más referencia a la música, a lo que esa armonía o ese ritmo o esa melodía dentro de ese estilo implica, y no lo que el oyente espera. Por ello he inferido que con esto pretende hacer una diferencia entre el primer término (inferencia razonable), que se refiere a un acto mental que realiza el oyente, y el segundo (relación implicativa), que se refiere a la música, desde la perspectiva del estilo en el que está insertada.

El ejemplo más evidente en la música tonal es quizás el de la Cadencia Perfecta. Se supone que el oyente cuando escucha un II, y después un V, capta esa relación, la entiende, y esto le conlleva a formularse una o varias inferencias razonables, como que después venga un I. O desde el punto de vista del crítico que está abordando por ejemplo una sonata de Mozart, que debería saber que la relación II y V implica un I. Porque los patrones son signos implicativos, cuyos observadores u oyentes con experiencia saben cómo interpretar.

Hacer estas inferencias razonables -es decir, entender relaciones implicativas e inferir qué podría pasar a continuación- es algo que hacemos continuamente, y no sólo musicalmente; del hecho de que haya nubes negras podemos que inferir que caerá una tormenta, y aunque o bien caiga o sencillamente las nubes sigan su curso y se marchen sin haber dejado ni una gota la inferencia a partir de la relación nube – lluvia ya está hecha. O por poner otro ejemplo musical: en una sonata de Mozart, el final de una frase consecuente se mueve hacia una cadencia, y un oyente competente infiere que la tónica aparecerá pronto, aunque el compositor podrá sorprenderle mediante una semicadencia o cadencia rota.

Además, no hay que tener un conocimiento académico ni teórico para realizarlas, ya que es un conocimiento experiencial. Por ello se habla de oyentes. "Entender las relaciones implicativas es una actividad cognitiva compleja y sutil. Y ésta es una actividad de todo nuestro ser, no sólo de una abstracción artificial. Están envueltas las múltiples de facetas del sistema nervioso humano, de los cambios y ajustes psicológicos, del comportamiento motor y del gusto. Por esta razón las relaciones implicativas deberían ser experimentadas como una tensión cinética y resolutiva. Sin embargo, aunque puedan ser experimentadas sin conceptualización explícita, no pueden ser explicadas sin teorías, hipótesis, clases y normas." (MEYER 1973, 113).

Llegados a este punto de las implicaciones que llegan o no a cumplirse Meyer introduce el concepto de comprensión retrospectiva. Por supuesto, nunca consideramos absolutamente todas las alternativas que puede haber al percibir una relación implicativa, si no, no existiría el factor sorpresa, pero si algo inesperado sucede –es decir, si cuando ha sucedido un hecho que no pensábamos que tuviera implicaciones-, si miramos en retrospectiva, podemos entender qué relación ha habido entre el antecedente y su consecuencia. Este entendimiento retrospectivo es la base de la experiencia del reconocimiento (la que nos hace conectar datos que no sabíamos que tenían relación ni que unos fueran consecuentes de otros) Meyer pone el ejemplo de las historias de detectives en las que el autor intencionadamente evita que no nos demos cuenta o que olvidemos inmediatamente las implicaciones de algo, entendiendo su significancia sólo en retrospectiva (lo que ha sido llamado como el "¡Ahá!").

La comprensión en este tipo de eventos, que son temporales, es tanto prospectiva como retrospectiva. Es decir, la comprensión de una relación implicativa incluye tanto la

conciencia de lo que debería haber pasado como del conocimiento de lo que realmente ha ocurrido.

De la Gestalt toma la Ley de Compleción, por la cual tendemos a completar patrones que sólo se nos muestran parcialmente gracias a nuestra experiencia de haber visto otros ya completos. Es lo que Meyer articula con el concepto de "gap-fill" (MEYER 1973, 146). En la música, dependiendo de la época, lugar, contexto etc. hay un conjunto de convenciones estilísticas, según Meyer organizadas por patrones. Como ya se ha explicado hay veces que no aparece el patrón entero, pero conforme la teoría de la Gestalt, nuestra mente procede a completarlo. Es decir, a partir de unos "datos faltantes" (*gap*) la mente hace una reconstrucción del patrón (*fill*). Por ejemplo, en un contexto de música tonal de las principales cortes centroeuropeas de finales del XVIII, a partir de una tríada mayor (*gap*), podemos reconstruir la escala "rellenando" los huecos que la tríada deja. Esta escala que reconstruimos puede ser mayor, lidia, mixolidia… pero teniendo el acorde la primera tercera menor, las opciones de escala dórica, frigia, eólica o locria no se hubieran contemplado. Nótese que aquí se ha hecho una inferencia razonable a partir de las relaciones implicativas de la relación de terceras con la escala a la que pertenecen.

Meyer elabora un aparato teórico y ofrece una terminología para el estudio de las melodías tonales, que presenta en la segunda parte de su libro de ensayos (Meyer 1973).

1.4 Objetivo del método. Qué me permite conocer

El objetivo del método es identificar las relaciones implicativas que hay en una obra para explicar cómo se han subvertido las realizaciones de los patrones. Como todo patrón es estable, cuando se rompe, la música tiene que continuar hasta alcanzar la estabilidad o la realización. Hasta que llega a ella lo que se produce es una prolongación de la música.

Meyer pretende hacer de él una herramienta para el crítico con la cual proporcionar al oyente expectativas respecto a la música que escuchará, al igual que lo haría alguien ya insertado en ese estilo.

1.5 Cómo se consigue ese objetivo

Meyer no ofrece unos pasos rigurosos a seguir, sino una serie de criterios metodológicos, para localizar los patrones, las relaciones implicativas y sus relaciones

jerárquicas en una obra o en un fragmento de ésta. Su investigación se centra sobre todo en la melodía tonal, pero los conceptos de “relación implicativa” o “inferencia razonable” los he aplicado a otros parámetros, o incluso a nivel de estilo.

	Tabla de criterios
1	**Realización de implicaciones**
	Para entender las relaciones implicativas no hace falta tener un conocimiento académico ni teórico, ya que es un conocimiento experiencial (por eso habla de oyentes que tienen que estar insertos en un estilo), pero sí que para abordarlas o explicarlas hay que dar unas premisas teóricas para elaborar hipótesis sobre cómo cada patrón debería continuar para alcanzar la estabilidad (MEYER 1973, 113). Es decir, dadas unas premisas teóricas ¿qué implican esos patrones incompletos o esos eventos parciales? Habiendo procurado un contexto musical y un estilo, así como la estructura del evento, ¿qué continuará probablemente? La respuesta es dada tras el estudio de la partitura, para ver si alguna de las hipótesis alternativas formuladas ocurre. Si ocurre es que la comprensión de las relaciones implicativas es probablemente correcta. Si no, la comprensión de ese patrón melódico debe haber sido incompleta o equivocada. En este caso se estudiará la melodía y sin cambiar las premisas teóricas, se formulará una hipótesis alternativa (sería analizar un evento en retrospectiva, conociendo sus consecuencias) También hay que tener en cuenta los eventos que hayan sucedido al principio cuando se abordan elementos del final de la pieza, no vaya a ser que se haya pasado por alto algún aspecto que pudiera ser implicativo. Dentro de una obra de duración y complejidad importantes es muy probable que la realización de una implicación pueda ser significantemente retardada. Por ello, en las obras de longitud considerable, hay que vigilar que la hipótesis de la implicación que tendría un antecedente sea lo más precisa posible en cuanto a posición rítmica, contexto armónico, registro y timbre, así como relación entre las notas (pitch). La posibilidad de que conceptos teoréticos determinen elecciones analíticas disminuirá si el análisis exhibe un orden coherente y consistente en el que unas partes encajan con las otras y por lo tanto, lo confirman. Cuando esas implicaciones no se acaban de realizar del todo aparecen problemas

	metodológicos, y Meyer no sabe cómo resolverlas. El "problema" más importante es cuando el compositor decide no acabar de realizarlo. Puede ser que responda a una cuestión histórico-estilística, como los compositores del Romanticismo que a veces dejaban las obras "abiertas" y que trascienden el límite de la conclusión cadencial, pero en otros casos puede que las implicaciones no realizadas sean cuestión de un defecto compositivo. Meyer afirma que no sabe cómo resolver este problema de manera sistemática y rigurosa, y que por lo tanto estos casos deben ser abordados con una base informal o individual. En este caso todo lo que pueda ser esperado es plausible. Una implicación por lo tanto debe ser realizada con regularidad y frecuencia considerable, la suficiente como para que la confianza del oyente en su propia comprensión del estilo de la obra se vea reforzada. En ocasiones el patrón es realizado mediante lo que se denominan "realizaciones provisionales de una implicación", que consiste en cerrar un patrón pero en el registro incorrecto o en un contexto armónico-tonal que no es en el que se generó el patrón.
2	**Realización del inverso**
	Más común que la no realización de una implicación previamente generada (que se ha explicado en el anterior punto) es la realización de un acontecimiento que no tiene nada que ver con los patrones precedentes (tanto en una obra como en un estilo en general). Un patrón "no implicado" en los eventos ocurridos anteriormente. Por norma esos patrones no anticipados son comprendidos de manera retrospectiva como parte de un nivel superior. Pero a veces no se pueden relacionar, o no se pueden explicar con otros eventos previos o posteriores. Una sugerencia es explicar por qué ese pasaje tiene sentido musical y estético con razones psicológicas, pero intentar explicarlo relacionándolo con otros pasajes mediante conformancia (o relación de similitud formal), implicación u orden formal es, según Meyer, desfigurar su significado y hacerle perder sentido.[16]

[16] Realiza una crítica muy fuerte a Reti por su pensamiento organicista y su falta de criterio para relacionar dos motivos y argumentar que uno viene de otro (MEYER 1973, 59-70).

	Por ejemplo, en el último movimiento del Quinto Cuarteto de Cuerda de Bartók aparece esta "melodía popular" (MEYER 1973, 115) que he utilizado antes para explicar los niveles jerárquicos. Se encuentra insertada casi al final del movimiento, y es realmente chocante en relación a lo que venía antes. Por lo tanto, en un nivel superior, aparecerá exenta de todo lo que apareció previamente. Meyer argumenta que intentar relacionar algún pequeño motivo con algo que apareció antes para intentar darle sentido a su aparición (como hace Reti) podría hacerle perder su significancia. Según él se podrían sugerir que está ahí por razones psicológicas: un motivo sencillo y estable puede funcionar como punto de descanso después de este movimiento "caracterizado por una intensidad y complejidad considerables" (*ibíd.*118).
3	**Eventos generativos**
	Hay momentos en los que un patrón sonoro se vuelve inestable o se muestra incompleto. El elemento que le provoca esta inestabilidad es llamado *evento generativo*, porque lo que hace es que se genere una implicación (es decir, un elemento sonoro necesario para que un patrón que se muestra inestable alcance la estabilidad y pueda clausurarse). Un patrón incompleto implica más música hasta que se completa. Asimismo un patrón inestable implica más música hasta que llega a estabilizarse. Ambos son objetivos que hay que alcanzar (compleción y/o estabilización). Aquel elemento (o aquellos elemento) de un patrón que indica(n) que tiene que haber una determinada continuación–que implican una determinada implicación- son llamados *eventos generativos*, que son las bases de las relaciones implicativas. En ocasiones, estas relaciones implicativas originadas por los *eventos generativos* no se completan inmediatamente, sino que hay más música entre el evento generativo del patrón y su estabilización o cierre, esa prolongación que ayuda a localizar el método. Es decir, que tras el evento generativo ha habido una *desviación* que implica un objetivo alternativo, diferente al del primer evento generativo. Nótese que esa *desviación* es también un *evento generativo*, ya que implica un objetivo alternativo al que llegar para alcanzar la estabilidad. Estas *desviaciones* no suelen cambiar las implicaciones (los objetivos) del patrón o patrones anteriores. Las *desviaciones* alcanzan su objetivo y la música posteriormente continúa para alcanzar el

	objetivo del *evento generativo* de antes de la desviación Normalmente, cuando tras un *evento generativo* y antes de que éste alcance su objetivo hay una *desviación*, el objetivo de esa desviación es alcanzado. Inicio del Patrón 1 [Evento generativo1 (desviación/evento generativo2 – objetivo evento generativo2) objetivo evento generativo1] Clausura del Patrón 1. Un caso especial de desviación es la *inversión*, producida cuando un patrón que toma forma de secuencia lineal tiende a la uniformidad (esto es, cuando sus eventos generativos se aproximan al objetivo implicado) pero que realiza un salto que implica un cambio de dirección.
4	**Cuándo se producen las realizaciones.**
	En ocasiones se dan patrones muy complejos, que podrían implicar muchos tipos de consecuentes (o implicaciones) Además un mismo patrón puede implicar una cosa en un nivel, y otra cosa en otro. Por ello aunque ese mismo patrón alcance la estabilidad en algún aspecto, puede haber otro u otros elementos de ese patrón que no se hayan cerrado. Teniendo en cuenta el carácter temporal de la música, estos patrones son sucesivos, y por lo tanto las implicaciones se efectuarán una detrás de otra. Es por lo que en ocasiones las realizaciones de esas implicaciones se retrasan. Aquellas realizaciones que se dan justo antes del cierre principal del patrón generativo son llamadas *realizaciones próximas*. Las que por consiguiente se realizan después de que los eventos que las han generado hayan alcanzado cierta clausura, serán llamadas *realizaciones remotas*.
5	**Patrones que no son implicativos**
	No todos los patrones tienen por qué ser implicativos. Por ejemplo, una realización que cierre y/o complete un proceso anterior no es implicativo. Esos patrones que no generan nuevas alternativas que están al final de una obra son llamados *eventos de cierre*. Los que se encuentran a mitad de la obra son llamados *paréntesis* o *extensiones internas*. Incluso pueden haber eventos musicales que ocurren al principio de la obra, que no tienen por qué tener un carácter implicativo. Son los que se les llama *eventos declarativos*.
6	**Niveles jerárquicos de las implicaciones.**

Los patrones funcionan jerárquicamente, por lo tanto las implicaciones que generan también. Un patrón puede mostrarse de diferentes maneras según el nivel jerárquico en el que se analice, y suele ser lo más común, ya que las implicaciones de un nivel jerárquico menor no tienen por qué estar reforzadas en niveles más altos.

Meyer advierte del riesgo de que el análisis de los niveles jerárquicos de los patrones, y de las relaciones implicativas jerárquicas que también generan sea tautológico si hay unas ideas teóricas preconcebidas y no un criterio serio, riguroso y explícito. Afirma que es un problema metodológico y que se puede solventar dando unas razones objetivas para distinguir sonidos ornamentales de estructurales en un nivel jerárquico particular.

El problema no es fácil, ya que la importancia estructural de un sonido en un nivel determinado no depende de su lugar y su función dentro de una secuencia específica de eventos melódicos, sino de su interacción con otros parámetros (ritmo, armonía, dinámica y timbre). La dificultad radica también en que la manera de actuar de estos parámetros depende de cada obra. Y ni tan sólo a nivel de obra: cada patrón es ya un ejemplo particular. Por ello Meyer sugiere unas "reglas de oro" con las que proceder:

a) El metro es la guía estructural de mayor importancia (aunque no la única). Por lo tanto los sonidos dentro de un tiempo métrico importante serán analizados como parte de un nivel más alto que aquellos sonidos que se encuentran en tiempos menos importantes, ya que estructuralmente tienen menos repercusión. Esta proposición es legítima dado que dentro del estilo de la música tonal la organización métrica y el ritmo armónico son bastante regulares.

b) Una excepción a esta regla son los objetivos de una implicación: aquellos sonidos a los que hay que llegar, y que como meta alcanzada, tienen mucha importancia. Por lo tanto la primera regla se verá supeditada a este hecho, y si encontramos la realización de una implicación en un tiempo débil, contará con la misma importancia estructural que si estuviera en la parte fuerte. Por ejemplo, una apoggiatura.

c) La base de las inferencias razonables es el hecho de que haya patrones regulares. Por lo tanto, debido a que forma parte de una estructura importante, todos los sonidos serán, en consecuencia, importantes, y tanto los que se encuentran en una

	parte métrica importante como los que caigan en una menos importante tendrán significancia estructural. Este paralelismo entre patrones les provee de la misma importancia estructural incluso cuando su emplazamiento métrico es diferente.
7	**Problemas implicativos**
	Hay dos tipos de "problemas implicativos" que pueden surgir: 1. El primero es potencialidad, que se refiere a algún tipo de desajuste o discordancia entre elementos del patrón, que también requiere una resolución. El patrón mismo puede ya tener este tipo de "desajustes", no tienen por qué ser una modificación del patrón. 2. El segundo tipo de problema son los patrones no completos: Hay de dos tipos: a. Incompletitud procesiva: el dibujo determinado de una melodía particular. b. Incompletitud tonal: la sintaxis de la tonalidad en concreto del estilo como un todo. Aunque estos dos tipos de incompletitud pueden ser complementarios, en ocasiones pueden no serlo, como cuando algunas implicaciones de una melodía, por regla no son realizadas antes de que la conclusión tonal se lleve a cabo; o al contrario, como cuando los objetivos del patrón son alcanzados, pero algunas de las implicaciones generadas por el patrón melódico se quedan sin realizarse.

1.6 Cómo se presentan los resultados

Las relaciones jerárquicas melódico-armónicas se muestran en pentagramas colocados encima de la partitura a analizar. En cada pentagrama se puede mostrar más de un nivel, dependiendo de cada ejemplo. Respecto a su disposición, se pueden mostrar el nivel menor de jerarquía en el pentagrama de arriba del todo y de ahí ir subiendo de jerarquía hasta llegar al más cercano a la partitura o al revés, el menor nivel de jerarquía está en el

pentagrama más cercano a la música que se analiza y según te alejas muestra un nivel mayor, a lo largo de sus ejemplos Meyer utiliza las dos maneras.[17]

El anàlisis rítmico se coloca debajo, también en orden de jerarquía.

Respecto a las relaciones implicativas: los sonidos estructurales (que son diferentes según el nivel jerárquico en el que estemos) serán indicados con corchetes y unidos por una flecha que va desde el primer sonido estructural que conforma ese patrón hasta el último. En el momento en el que éste se rompe, el curso de la flecha también, siendo reanudada cuando comienza el cierre del patrón.

1.7 Ejemplo de análisis.

Como ejemplo abordaré el Tema de las 32 Variaciones en do menor WoO 80 de Beethoven con este método. Escuchándolo he podido comprobar que no tiene la misma estructura que suelen tener los temas, ni el tratamiento motívico o temático que me podía esperar de una Tema con Variaciones de finales del XVIII – principios del XIX en un contexto de lo que se considera música clásica vienesa, y me ha parecido interesante abordarlo con el análisis prolongacional para conocer de qué manera subvierte las expectativas, y/o en qué medida respeta los patrones estéticos para poder llamarle "Tema con Variaciones".

Para realizar las hipótesis sobre la forma me he basado en el capítulo "Small Binary" de *Classical Form* de Caplin. Antes he sido crítica con el uso de las "formas preestablecidas", y el hecho de que Caplin argumente que "su investigación se limita a la música instrumental de de Haydn, Mozart y Beethoven como representantes del repertorio esencial del elevado estilo clásico vienés" (CAPLIN 1998, 3) me hace ser precavida,[18] pero al menos me ofrece un marco concreto sobre el que elaborar unas expectativas, elaborado en parte a partir de la música de Beethoven.

---

[17] Por ejemplo, entre los análisis que aparecen en la página 115 y en el de la 232 de *Explaining Music.* El método de Meyer aparece presentado a lo largo de un libro de Ensayos, y a veces se encuentran este tipo de situaciones. Se nota la diferencia con el de Ruwet, expuesto en un artículo de manera mucho más exhaustiva.

[18] Creo que el hecho de relacionar Haydn-Mozart-Beethoven como "representantes de un repertorio esencial elevado" sigue teniendo implícita la idea de ciertos compositores canónicos como Prometeos de la forma musical, sin tener en cuenta que ésta es producto también de otros factores. Además, sigue utilizando la idea de que Haydn, Beethoven y Mozart fueron una escuela como axioma.

Parte de que "el Tema […] está invariablemente construido a partir de una forma ternaria o binaria breve[19]" (CAPLIN 1998, 117). La primera consta de una exposición (en la tonalidad principal), un contraste (hacia una modulación relativa) y una recapitulación (de nuevo en la tonalidad principal) (*ibíd.* 71); y la segunda de dos partes (normalmente de 8+8 compases, con barras de repetición respectivamente), en la que la primera acaba en otra armonía, y la segunda comienza con material motívico de la primera, y vuelve a la tónica (*ibíd.* 87). He consultado otras variaciones de Beethoven y sí que cumplen con estos modelos.

Ya en el **punto 1** encuentro un problema, y es que formalmente no cumple con la hipótesis; sólo cuenta con ocho compases, y no tiene barra de repetición, por lo que es muy breve. Pasando a Punto 2 "Realización del inverso" se puede sugerir que al no tomar ni la forma ternaria ni la binaria Beethoven ha querido emplear el Tema de manera especial, y la pista puede estar en el bajo, en el compás y en el modo; según el New Grove a partir del siglo XIX los compositores volvieron a escribir chaconas y passacaglias pero retomando el modelo de los "maestros alemanes" como Bach (Pasacaglia para órgano y la chacona para violín solo) o Händel (Suite no.7 en sol menor) (SIBIGER 2015). Por lo tanto hay un cambio de hipótesis, que es la del bajo ostinato que desciende cromáticamente y que tiene que acabar en la tónica.

Vuelvo al **punto 1**, y esta vez abordo el Tema con la idea del bajo ostinato, y el patrón es una blanca con puntillo. Las repeticiones del patrón cumplen la implicación; va descendiendo por semitonos.

El **punto 2** aquí no lo contemplo.

Con el **punto 3** localizo la ruptura del patrón rítmico en compás 6, así como melódico ya que desciendo un tono entero. No se continúa bajando por semitonos hasta el "do", que es lo que completaría el patrón (por el principio de Ley de Compleción). En lugar de ello aparece una relación implicativa en el compás 7. Esto provoca una prolongación hasta que se llegue al "do" y por lo tanto se complete el patrón descendente. Hay un "gap" melódico ("la"-"fa") que es completado por el "sol" ("fill"). Y la relación "fa"-"sol" (IV-V) en este contexto implica un I, que es como se realiza, estabilizándose así el patrón armónico comenzado.

---

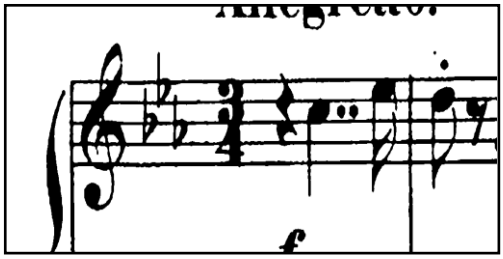
[19]"Small Ternary" y "Small Binary"

Ahora procederé a analizar la melodía de la voz superior recurriendo de nuevo a la tabla de procedimientos metodológicos:

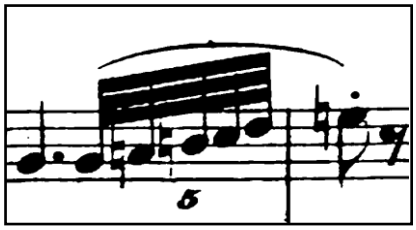
Procedo a aplicar el **punto 1**.

Hay dos patrones o figuras rítmico/melódicas que se repiten:

En este primer patrón (o figura 1) la relación conformante con las otras veces que aparece es muy fuerte, ya que coinciden en ritmo y en interválica, y son muy cercanos (de hecho se alterna con el segundo patrón)



La relación conformante de este segundo patrón (o figura 2) es algo menos fuerte, ya que no coinciden ni rítmica ni interválicamente.



El primer patrón implica una melodía ascendente, porque según la Ley de Compleción de la Gestalt y el contexto de música tonal en el que estamos, el hecho de comenzar con un intervalo ascendente llevaría a completar así esa "figura", de manera ascendente hasta el do agudo –hasta que se "completa"-. Se continúa esa subida con la siguiente vez que aparece ese patrón, por lo que la implicación de llegar hasta el "do" sobreagudo es más fuerte. Este primer patrón es un ejemplo de "gap-fill"; el espacio entre el do y el re implica un sonido que lo complete que en este contexto –música tonal, primer compás en tónica- es una segunda mayor entre ambos.

Otra implicatura es el primer salto en el compás 2 entre el "re" y el "sol"; implica una compleción de la escala, o bien de ese "sol" de vuelta al "do" agudo, o de bajada al do central. Con la segunda aparición de este patrón, el hecho de que haya un "fa" ya implicaría la bajada al "do" central.

El **punto 2** no es necesario.

En **punto 3** nos lleva a contemplar aquellos eventos que son generativos:

Por ejemplo, el patrón de alternancia formado por “figura 1 + figura 2” se rompe en el compás cinco, realizando la figura 2 dos veces seguidas, seguido de una nueva figuración rítmica: la blanca del compás 6. Esta figura contiene el “la” agudo, que debería seguir hacia el “do” sobreagudo (lo que implica el hecho de que se comenzara aquel patrón ascendente).

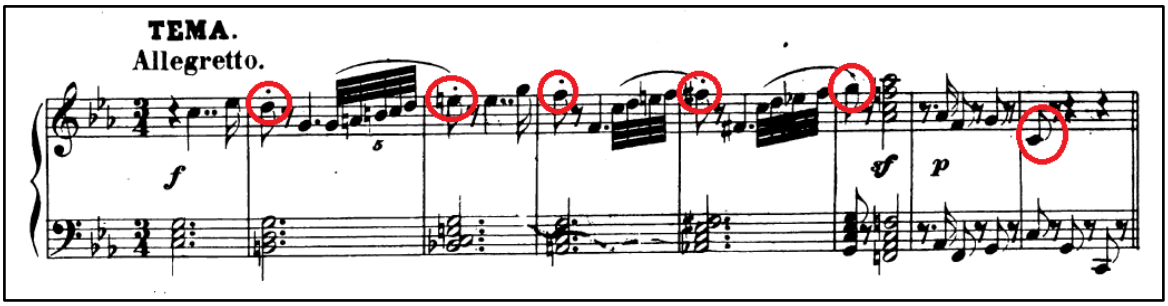
Recordando la otra implicatura que hay, la de la melodía descendente, también sufre un *evento generativo*, que es la aparición del “fa#” del compás 5. No sólo rompe con la dirección del motivo sino que hay una implicación muy fuerte de ir al “sol”.

El **punto 4** advierte que en ocasiones las realizaciones de las implicaciones no ocurren de manera inmediata. En este caso la longitud de la pieza es breve, por lo que si no se realiza es que es un patrón incompleto.

El **punto 5** no se da.

El **punto 6** son tres pasos para identificar la jerarquía de las implicaciones (qué resoluciones serán más importantes).

a) Este primer paso establece que los sonidos situados en las partes fuertes del compás son jerárquicamente más importantes. Serían los siguientes (los que están rodeados)



b) Los objetivos de las implicaciones son importantes estructuralmente, aunque se encuentren en un tiempo débil. En este paso se podría incluir el la agudo del compás 6, ya que en un "nivel procesivo" (nota a nota), teniendo en cuenta que es un patrón ascendente, después del "sol" la nota "la" es un objetivo (aunque no lo sería a un nivel formal, ya que el objetivo de ese patrón ascendente, teniendo en cuenta la Ley de Compleción de la Gestalt y que estamos dentro de una música tonal, sería el "do" sobreagudo). Es decir, se localiza una voz superior.

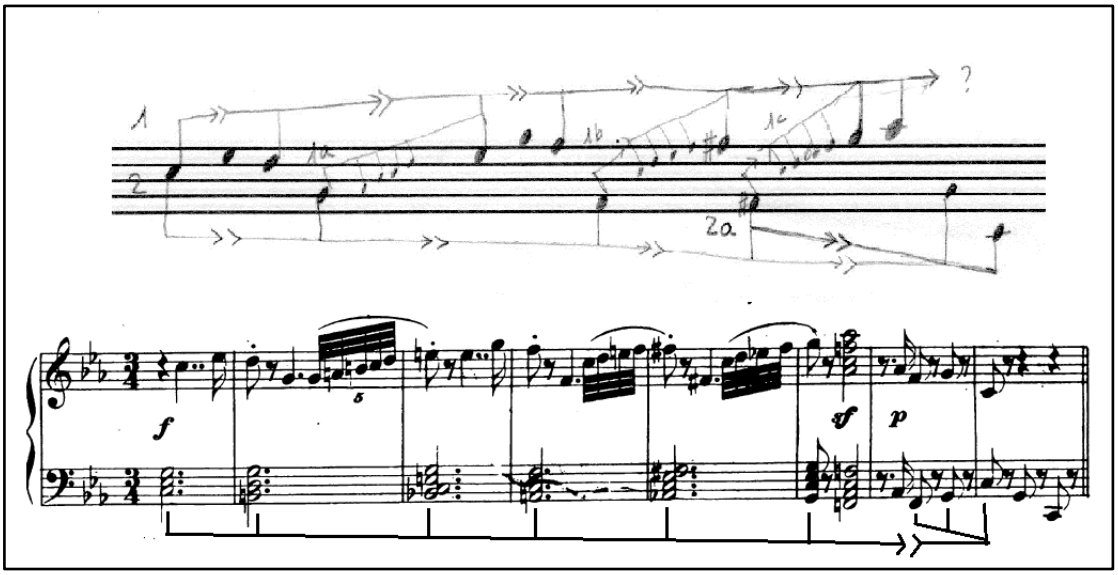
c) Como los patrones son patrones porque se repiten, y gracias a ello se pueden dar inferencias razonables, todos sus sonidos son estructuralmente importantes, y por lo tanto, tanto aquella implicación del patrón melódico ascendente como la del descendente están al mismo nivel jerárquico. Tenemos por lo tanto en la misma melodía dos voces con un movimiento contrario.[20]

Procedo entonces a localizar las realizaciones de los patrones en el mismo nivel de jerarquía. En cuanto al patrón melódico ascendente superior, compruebo que se para en ese "la", y que el Tema acaba y este patrón no acaba de completarse. ¿Cómo acaba la obra, entonces?

Para ello vuelvo al evento generativo del patrón descendente, el "fa#". Hay una prolongación hasta que aparece el "sol" en el compás 7, en medio hay un "fa" natural. Considero que no se llega a realizar la implicatura del "fa#" porque la relación "fa natural-sol" es ya de por sí implicativa; la relación IV-V que acaba en un I, como realmente ocurre, y es aquel final de la pieza que no corresponde a la melodía superior sino a la inferior.

El resultado visual del análisis que he hecho, con el sistema de flechas y el único nivel jerárquico que se presenta en la melodía de la mano derecha expuesto en un pentagrama aparte sería el siguiente:

[20] Por ejemplo, el análisis paradigmático de Ruwet no nos hubiera mostrado este hecho.



1.8 Conclusiones sobre el análisis y crítica al método

Como se ha podido comprobar, este método nos ha ayudado a comprender cómo funciona la pieza según sus implicaciones, y qué es lo que ocurre en las prolongaciones, Aunque parecía que lo más probable era que se completara el patrón ascendente, mucho más apoteósico, se rompe la expectativa con ese final que completa el patrón descendente, y en *piano*.

El método nos permite ir localizando elementos a partir de una serie de criterios. Al lado de los pasos exhaustivos de Ruwet, quizás éstos no parecen tan sólidos, pero Meyer realiza toda una labor de contextualización del estilo para poder tomar una decisión u otra.

La única crítica al método que tengo es el hecho de que sea lineal para por alto casos como el siguiente; debido a que el elemento a tener en cuenta es la melodía, se ha pasado por alto una "ruptura de un patrón" que hay del compás 5 al 6; una sexta aumentada alemana que no resuelve en un V, sino en un I en segunda inversión, que no es un 6/4 cadencial porque tampoco le sigue un V.

Unidades Didácticas

Las dos Unidades Didácticas las he elaborado a partir del Currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música de la Comunidad de Madrid del Decreto 30/2007 de 14 de junio "por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas profesionales de Música" en el BOCM, ya que contempla una asignatura de análisis.[21]

Establece que "La asignatura "Análisis" […] pretende suministrar […] una serie de herramientas metodológicas que permitan afrontar el análisis desde todos aquellos puntos de vista que puedan ser relevantes". En el siguiente párrafo declara que "[t]oda obra de arte musical está compuesta a partir de una serie de elementos morfológicos y procedimientos sintácticos. Esa similitud con el lenguaje permite que a la música puedan aplicársele aquellos criterios de la lingüística", cerrando las posibilidades a otra manera de entender la música que no sea como un sistema lingüístico. Sin embargo, como la Unidad Didáctica es el mayor nivel de concreción curricular que hay en el centro (ÁLVAREZ VALLINA 2011, 152), y su definición es competencia del profesorado (*ibíd.*156), puedo centrarme en esa primera parte que se refiere a las metodologías en general, y que forma parte del apartado b) de los objetivos de la asignatura:

"Las enseñanzas de Análisis de las Enseñanzas profesionales de música tendrán como objetivos el desarrollo de las capacidades siguientes:

a) Conocer los principales elementos y procedimientos compositivos de las distintas épocas y autores, desde el canto gregoriano hasta principios del siglo XX.
b) Analizar obras desde diferentes puntos de vista que permitan avanzar en su comprensión.
c) Comprender la interrelación de los procedimientos compositivos de las distintas épocas con las estructuras formales que de ellos se derivan.
d) Escuchar internamente las obras analizadas."

---

[21] En el caso de Cataluña el análisis no tiene una asignatura específica sino que forma parte de los contenidos de otras como Llenguatge Musical, Harmonia o Acompanyament. Decreto 25/2008 de 29 de enero, publicado en el DOGC (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya) 5060, "pel quan s'estableix l'ordenació curricular dels ensenyaments de música de grau professional i se'n regula la prova d'accés".

Por otra parte, estas Unidades tienen un objetivo de carácter eminentemente práctico, basado en el postulado de Josep Maria Vilar según el cual "aprender análisis es aprender a analizar" (VILAR 2003, 637). El conocimiento de los pasos para que el alumno pueda ser autónomo en su realización. Esto no quita, por supuesto, que después ese análisis sea útil para "aprender cosas de lo que se analiza" (*ibíd.*), ya que dentro mi planteamiento de la asignatura está el problematizar las obras, definir qué se pretende saber de ellas para así poder aplicar u método u otro de análisis. Pero para ello hay que conocer bien el proceder de cada método, y es por ello por lo que son necesarias estas Unidades.

Como punto de partida para elaborar un esquema he utilizado el libro de Josep Lluís Zaragozà (2009). Sin embargo he introducido algunos cambios ya que yo dirijo estas unidades a un contexto de Conservatorio, y el modelo de Zaragozà está concebido para el área de música de la enseñanza secundaria. Uno de ellos es la falta de competencias básicas, ya que no se especifican en el Capítulo VI, Artículo 45, Sección Primera de LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada en el BOE, que es el que atañe a las *Enseñanzas artísticas Elementales y Profesionales*, ni en el Decreto 30/2007, de 14 de junio, del BOCM dentro de la asignatura de Análisis.

El análisis paradigmático

Justificación de la Unidad

Se ha diseñado esta Unidad Didáctica en torno al método paradigmático de Ruwet para dotar al alumno o alumna una herramienta sistemática de análisis, en este caso, semiótico estructural. Mediante el estudio del método y reflexión en torno a su epistemología podrán ser críticos a la hora de aplicarlo. Con las competencias de esta unidad superadas, el alumno podrá problematizar la obra para aplicar el método de manera crítica y consciente.

Contextualización del centro: Conservatorio Profesional de Musica de Grado Medio de la Comunidad de Madrid.

Características del alumnado: Alumnos y alumnas en 5º y 6º curso de Grado Medio. Han superado Armonía I y II y han cursado o están cursando Historia de la Música.

	Objetivos	**Contenidos**	**Metodología**	**Criterios de Evaluación**
1	Definir qué es la semiótica estructural musical.	Conocimiento de la disciplina y del contexto en el que se desarrolló.	Presentación a través de la enseñanza expositiva activa del contexto histórico y del paradigma en el que surgió la semiótica estructural musical.	Conocer los términos y conceptos de la semiótica estructural.
2	Conocer el Objetivo del método, saber qué tipo de información permite obtener.	Conocimiento y aplicación de los conceptos "paradigma", "código-mensaje", "analítico-sintético".	Explicación a través de la enseñanza expositiva activa.	Ser capaz de aplicar los términos y conceptos del método paradigmático.
3	Conocer el Objeto de Estudio del método.	Conocimiento crítico de la partitura como herramienta para determinar parámetros musicales.	Reflexión sobre el Objeto de Estudio en el que se basa el análisis (la partitura) a base descubrimiento guiado.	Reconocer los parámetros que utiliza el análisis paradigmático para proceder.
4	Conocer los pasos y sus	Los pasos del método.	Explicación en forma de enseñanza expositiva activa de los pasos del método.	Reconocer para qué sirve cada paso en abstracto.

	características.			
5	Dominar la ejecución de los pasos.	Aplicación de los pasos.	Ejecución de los pasos del método mediante el descubrimiento guiado.	Ser capaz de aplicar los pasos de manera rigurosa en una obra sabiendo qué implica cada uno.
6	Reconstruir la obra de manera sintagmática con los bloques paradigmáticos.	Conocimiento y aplicación de los conceptos “paradigmático-sintagmático”, “cabeza de paradigma”, “bloque paradigmático”..	Reelaboración de la obra o fragmento mediante grupos de discusión en el ordenador con el programa photoshop.	Construir los bloques paradigmáticos, determinar qué variaciones hay y reconstruir la pieza.
7	Extraer conclusiones con los resultados a partir de los planteamientos previos.	Obtención de conclusiones a partir de los resultados obtenidos.	Dar sentido al resultado por sí mismo y relacionándolo con otros resultados mediante el descubrimiento guiado.	Ser capaz de elaborar unas conclusiones basadas en la problemática de la que se partió para aplicar el análisis.

8	Tener nociones de otros procedimientos de análisis.	Análisis narratológico o prolongacional de la misma obra.	Comparar con los resultados de otros tipos de análisis para comprobar que hay otras maneras de abordar la música mediante el descubrimiento guiado.	Reflexionar y verbalizar los resultados de los otros análisis.

	Actividades	**Objetivo de la Actividad**
1	Observación de los resultados de un análisis semiótico estructural de un cuento (PROPP 1971), de una frase (como las que analizan en el Instituto en clase de Lengua y Literatura) y de una pieza musical.	Permite ejemplificar qué es la semiótica estructural en varios ámbitos (uno de ellos, el del análisis de una frase se da en el instituto) e ir introduciendo qué me permite conocer.
2	Trabajar los conceptos del método con casos reales de diferentes épocas históricas, relacionados con las audiciones que se hacen en la asignatura de Historia de la Música para saber qué implican y	Permite manejar los conceptos en casos reales que abordan de manera histórica y /o estética en Historia.

	qué me permiten conocer con su aplicación.	
3	Inducir qué parámetros son los que fija la notación musical de la tradición clásica (en un principio altura y ritmo) a partir de la partitura del concierto y para dos violines en re menor de Bach BWV 1043, mediante la escucha de una versión de intérpretes de formación clásica. Posteriormente, para reflexionar sobre ello, escuchar la versión de Jordi Savall con Le Concert des Nations (instrumentos históricos, afinados a una altura diferente) y la que se tocó en el festival de Swinging Bach (ritmo de Swing).	Con ello se podrá comprobar que la partitura tampoco es algo exacto en alturas y ritmo, pero la necesitamos como guía de esos dos parámetros, que es el material de base que trabaja el análisis paradigmático.
4	Observación de uno de los ejemplos que ha utilizado Ruwet en su artículo (RUWET 1966).	Con esto podrán conocer de primera mano la utilización del método por parte del autor.
5	Aplicar los pasos al Tema del Tema con Variaciones del primer movimiento de la sonata en la mayor Kv.331 de Mozart de manera guiada por la profesora. Previamente hemos problematizado la obra (ésta no tiene por qué ser una competencia	Permite emplear los pasos en una obra, y a la vez introducir ya una problemática para tener una excusa para aplicar este análisis. Esta vez será el hecho de ver cómo y mediante qué elementos se ha construido cada parte.

	del alumno por ahora): se pretende saber con qué elementos construye Mozart la obra y cómo los ha colocado. Como actividad individual se le asignará a cada alumno y alumna (o grupo de alumnos y alumnas) una variación para que realice el análisis paradigmático y comparar de qué manera construye cada variación respecto al tema.	
6	Reconstruir el Tema y las variaciones sintagmáticamente.	Permite ordenar los elementos de manera que se pueden ver los bloques paradigmáticos mientras se puede seguir diacrónicamente la melodía.
7	Sacar conclusiones a partir de la problemática que se estableció, y la relación del Tema con el resto de las Variaciones analizadas por los alumnos y alumnas. Comparación con el resultado de un análisis con el manual de E. W. Caplin.	Con esto se le da un sentido al hecho de aplicar el análisis, así como un conocimiento transversal de otro tipo de análisis. Analizarlo con Caplin hubiera aportado un esquema formal que permite identificar otras obras con las mismas características, pero no permite tener un procedimiento riguroso de la obtención de resultados ni descubrir qué tiene de peculiar esta obra en sí.

8	Comparar los resultados con los de otras metodologías de análisis no formalistas sobre la misma obra poniendo en relación lo que se aprendió en el en la parte de “Saber qué tipo de información permite obtener”.	El objetivo es comprobar que hay otras maneras de abordar la música que nos aportan otro tipo de conocimiento.

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación serán la Participación directa del alumno/alumna, la realización de la elaboración y exposición de un análisis individual o por parejas, y la realización de un cuestionario por cada trabajo que expongan los compañeros y compañeras.

Planificación temporal

Las clases son de una hora y media semanal. Esta Unidad Didáctica tiene dos meses de duración.

- Sesión 1: Qué es semiótica estructural musical. Cuándo y por qué surge. (Actividad 1)
- Sesión 2: Análisis paradigmático. Objetivo del método (qué me permite conocer y cómo). Introducción a los pasos. (Actividades 2 y 3)
- Sesión 3: Pasos del análisis paradigmático y su aplicación. (Actividades 4 y 5)
- Sesión 4: Reconstrucción de la obra analizada por bloques paradigmáticos de manera sintagmática. (Actividad 6)
- Sesión 5: Elaboración de conclusiones. Otras maneras de analizar: ejemplo de otro método de análisis. Reflexión sobre el qué me ha permitido conocer el análisis paradigmático. (Actividades 7 y 8)
- Sesión 6, 7 y 8: Exposición de los alumnos y alumnas. (Segunda parte de la Actividad 5)

Recursos materiales

- Ordenadores (internet, photoshop, PDF Acrobat Reader) y altavoces
- Proyector.
- Pizarra digital, pizarra, marcadores de colores.
- Piano/instrumento de cada alumno o alumna.

MÉTODO PROLONGACIONAL DE MEYER

Justificación de la Unidad

Se ha diseñado esta Unidad Didáctica para que los alumnos sean capaces de manejar los conceptos y los criterios de análisis del método prolongacional de Meyer. Este método analítico en particular atiende también a la dimensión auditiva, así como a una vertiente creativa y transversal a la asignatura de Historia de la Música en tanto al ejercicio de hipótesis que demanda. Además, con el conocimiento de la epistemología del método, podrán ser críticos a la hora de aplicarlo.

Contextualización del centro: Conservatorio Profesional de Musica de Grado Medio de la Comunidad de Madrid.

Características del alumnado: Alumnos y alumnas en 5º y 6º curso de Grado Medio. Han superado Armonía I y II y han cursado o están cursando Historia de la Música.

	Objetivos	**Contenidos**	**Metodología**	**Criterios de Evaluación**
1	Conocer el contexto en el que se desarrolló el método prolongacional.	Nociones básicas del Pragmatismo de Peirce y de la Gestalt (conceptos de "implicación" y "gap-fill").	Presentación en forma de enseñanza expositiva activa del contexto histórico y del paradigma en el que surgió el método prolongacional.	Analizar situaciones reales o imaginadas con los términos y conceptos de las teorías psicológicas de las que parte el método.
2	Identificar el Objeto de Estudio del Método.	Conocimiento del concepto de Foreground.	Inducción de qué nos permite conocer el Nivel del Foreground a través del descubrimiento guiado.	Ser consciente del elemento que estamos manejando.
3	Dominar las herramientas metodológicas	Conocimiento del concepto de "relación implicativa", "gap-fill" y "prolongación".	Inducción del concepto de "relación implicativa", "prolongación" y "gap-fill" a través del descubrimiento guiado.	Ser capaz de reconocer los conceptos en un caso real a partir de una contextualización del estilo, así como imaginar

				nuevas.
4	Dominar el concepto de relación conformante.	Conocimiento del concepto de “relación conformante” y de los parámetros necesarios para el reconocimiento de motivos/patrones musicales.	Inducción del concepto a través del Aprendizaje descubrimiento guiado. (cuánto se parecen esos dos patrones, por qué, a ver si nos acordamos mejor o no, etc).	Ser capaz de reconocer qué elementos actúan en las relaciones conformantes cuando se proporciona un caso.
5	Dominar el concepto de “relación jerárquica”.	Conocimiento de la idea de “relación jerárquica” en el parámetro melódico-armónico.	Aprendizaje de la construcción de niveles jerárquicos a través de la enseñanza expositiva activa.	Ser capaz de reconocer de manera jerárquica implicaciones y relaciones conformantes.
6	Aplicar los procedimientos metodológicos.	Conocimiento de los criterios de análisis ofrecidos por Meyer. Localización de compleciones e identificación y explicación de prolongaciones.	Exposición y utilización de los criterios por medio del descubrimiento guiado.	Demostrar la capacidad de aplicar los criterios metodológicos ante un problema.

7	Presentar los resultados con las herramientas de Meyer.	Conocimiento del sistema de flechas y de los pentagramas de jerarquía de los sonidos estructurales.	Realizar la presentación de resultados con las herramientas de Meyer mediante el descubrimiento guiado.	Identificar en la partitura todos aquellos elementos que se han descubierto con este análisis.
8	Extraer conclusiones.	Reflexión de los resultados de los análisis para la elaboración de conclusiones en relación a las hipótesis.	Inducción de las conclusiones a partir del descubrimiento guiado.	Ser capaz de inducir una conclusión a partir de los resultados del análisis.

	Actividades	**Objetivo de la Actividad**
1	Pensar entre todos y todas inferencias (no musicales) de nuestro día a día, y realización de algunos ejercicios de la Gestalt.	Permite utilizar los conceptos de las teorías psicológicas en situaciones reales o hipotéticas, y realizar ejercicios de compleción con elementos no musicales.
2	Trabajar los diferentes niveles de jerarquía melódica que hay en la	Es una melodía que está muy ornamentada, y que servirá para

	mano derecha del Estudio Op. 25 nº 3 de Chopin.	ejemplificar los niveles jerárquicos que puede haber en el nivel del Foreground.
3	Exposición de la profesora de algunas relaciones implicativas musicales contextualizadas en algún estilo o compositor, como II-V en un contexto de música tonal, el trino final antes de resolver de una cadencia de un concierto clásico, una frase antecedente, etc., y los alumnos inferirán posibles finales acordes a lo que se puede esperar en ese estilo.	Permite afianzar el conocimiento de los conceptos para poder manejarlos posteriormente con ejemplos reales.
4	Explicar las relaciones conformantes y sus características de los patrones o motivos del Tema de las 32 Variaciones en do menor WoO 80 de Beethoven.	Es un ejemplo real breve en el que se pueden trabajar relaciones sencillas.
5	Inducir las relaciones jerárquicas a partir del ejemplo de Bartók analizado por Meyer (en MEYER 193, 115)	Además de trabajar las relaciones jerárquicas a partir de un ejemplo ya hecho, los alumnos podrán ver un ejemplo directamente del autor del método.
6	Retomar el ejemplo de Beethoven para aplicar los procedimientos	Con ello se aplicarán los pasos trabajando con hipótesis ya elaboradas.

	metodológicos para constatar qué tipo de implicaciones, compleciones y/o prolongaciones hay (si las hay). Previamente la profesora ha expuesto problemáticas o hipótesis, como que el bajo tendrá que moverse descendentemente por semitonos, o que en la melodía superior hay dos voces. Los alumnos pueden analizar las Variaciones para poder posteriormente sacar conclusiones de la obra en general.	
7	Identificar en la partitura del Tema de Beethoven las implicaciones, compleciones, prolongaciones, etc. que se han localizado mediante el sistema de flechas y de los pentagramas de relaciones jerárquicas.	Permite localizar los resultados de la aplicación del análisis.
8	Sacar conclusiones a partir de la problemática que se estableció.	El objetivo es comprobar que hay otras maneras de abordar la música que nos aportan otro tipo de conocimiento.

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación serán la participación directa del alumno/alumna, la realización de la elaboración y exposición de un análisis individual o por parejas, y la realización de un cuestionario por cada trabajo que expongan los compañeros y compañeras.

Planificación temporal

Las clases son de una hora y media semanal. Esta Unidad Didáctica tiene mes y medio de duración.

- Sesión 1: Conceptos de la Gestalt y del Pragmatismo de Peirce.(Actividad 1)

  Cuál es el Objeto de Estudio de este método. (Actividad 2)

- Sesión 2: Herramientas metodológicas. Conceptos con los que trabaja el método. (Actividades 3, 4 y 5)

- Sesión 3: Procedimientos metodológicos y su aplicación (Actividad 6)

- Sesión 4: Identificación en la partitura de los elementos localizados a partir del análisis. Elaboración de conclusiones. (Actividad 7 y 8)

- Sesión 5 y 6: Presentación de los análisis de los alumnos. (Segunda parte de la Actividad 6)

Recursos materiales

- Ordenadores (internet, photoshop, PDF Acrobat Reader) y altavoces.

- Proyector.

- Pizarra digital, pizarra, marcadores de colores.

- Piano/instrumento de cada alumno o alumna.

Conclusiones

En la introducción expuse que Josep María Vilar retrata una situación del análisis musical en los conservatorios con muchos puntos a mejorar para que los alumnos realicen una actividad analítica en su presente como estudiantes y en su futuro como profesionales de la música de manera autónoma. Sin embargo no ofrece ninguna propuesta en cuanto a qué metodologías de análisis se deberían enseñar y por qué, y este fue el punto de partida de mi trabajo.

He analizado uno de los manuales más utilizados como bibliografía básica del Grado Profesional, el *Tratado de La Forma Musical* de Clemens Kühn, y lo que ofrece este tipo de manual es un esquema de formas como método de reconocimiento en las obras. Él defiende la realización de conclusiones y no quedarse en un mero reconocimiento de partes, pero no ofrece ninguna metodología para ninguna de las dos cosas (que es lo que sí hacen Ruwet y Meyer). Además su manera de pensar la forma es evolucionista -como dije en el ejemplo de la sinfonía, establece que al principio no había consenso en el nombre porque no se tenía muy claro qué era, pero después ya se consolidó esa forma- y la trata como un elemento autónomo, que existe por él mismo independientemente del contexto histórico, estético o social, y por lo tanto te refieres a la misma cosa tanto si hablas de una sinfonía de Corelli como de Brahms.

En la introducción a los métodos los he contextualizado en el paradigma en el que surgieron, he especificado su objetivo, he explicado los conceptos que utiliza, he comentado los pasos o criterios en los que se basa y he explicado cómo exponer los resultados del análisis. Asimismo he realizado un análisis respectivamente con cada método basándome en una premisa para tener una razón por la que aplicarlo, y he cerrado cada introducción con las conclusiones del análisis y una pequeña crítica, la que he podido razonar y discurrir en el poco tiempo que llevo trabajándolos. Con todos ello el alumno puede tener un conocimiento completo en torno al método aprendido, y lo podrá utilizar como una herramienta cuando tenga una cuestión sobre una obra, o problematizar las obras para aplicar el método.

Finalmente, con la elaboración de las Unidades Didácticas he ejemplificado cómo explicaría yo en una clase de Grado Profesional la parte básica del análisis, que es como

declara Vilar, “aprender a analizar” (VILAR 2003, 637). Aunque no forma parte de los objetivos de esas Unidades Didácticas, ya se trabaja el problematizar la obra para tener una excusa para aplicar ese análisis.

Esta última parte centrada en la pedagogía es hipotética: nunca me he enfrentado a una situación real en la que enseñar estos análisis en concreto. Además, no he tenido ningún modelo de referencia de Unidad Didáctica de este tipo de análisis, y me ha sido muy difícil elaborarlas ya que no he encontrado ningún manual para la realización de estos documentos que sea explícitamente para Conservatorios de Grado Profesional. Mi formación no es la de pedagoga, aunque tengo muchas inquietudes. En lo que he podido me he intentado formar, y si no, pedir ayuda. Aun así que supongo que habrá muchas cosas a criticar. Tanto mi formación en el campo de la pedagogía como el adaptar estas metodologías en el contexto de una clase de Grado Medio serán cosas a tener en cuenta en el futuro.

Por otro lado, el tiempo que llevo trabajando estos sistemas de análisis es muy breve. Hacer esa “introducción al método” básicamente me ha servido a mí para entenderlos y poder aplicarlos. Reconozco y veo la necesidad de seguir aprendiendo sobre ellos, de seguir reflexionando en torno a su epistemología, y de estudiar las investigaciones que se siguieron haciendo. Como por ejemplo la de Narmour o el mismo Meyer con el en torno al método prolongacional, de cara a realizar una sistematización, o Nattiez con el de Ruwet.

Respecto a otros temas de investigación a partir de este trabajo, me gustaría introducirme en análisis de músicas no consideradas de la tradición clásica occidental. Y no sólo como investigadora o musicóloga, sino también de cara a la docencia, porque después de consultar el BOCM para contextualizar las Unidades Didácticas supe que se había introducido la especialidad de Jazz en los conservatorios de la Comunidad de Madrid[22] (y espero que así sea en el resto del territorio). Una de las hipótesis para

[22] Madrid. Orden 2516/2013, de 1 de agosto, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, *BOCM* 22 de agosto de 2013, “por la que se amplía a todas las especialidades instrumentales de las enseñanzas proefsionales de Música de la Comunidad de Madrid el perfil Jazz […]”.

comenzar esta investigación sería la de si se pueden desarrollar para este tipo de músicas herramientas analíticas no ancladas en la tradición clásica.

En resumen, tengo interés en seguir formándome en mi especialidad ya que tengo muchas cuestiones por resolver, pero a la vez con un pie en la enseñanza de estos métodos, ya que como afirma Vilar "[l]a forma en la que se enseña el análisis y las reflexiones previas del musicólogo, tanto si se plantea trabajos analíticos autónomos como si los inscribe en otro tipo de investigaciones de límites más amplios, o si los destina a la docencia, determinará la forma en que se ha de practicar esta profesión en el futuro" (VILAR 2003, 632). Y no sólo eso. También tengo interés en formar personas críticas que reflexionen sobre lo que están utilizando. Personas que, como el título del ciclo indica, al acabar serán profesionales de la música.

Bibliografía

Libros y documentos en línea:

ÁLVAREZ VALLINA, Noemí. "Niveles de Concrección Curricular" en *Pedagogía Magna*, nº 10, 2011 págs 151-158.

ANÓNIMO "Nicolas Ruwet" en SADIE, Stanley. *New Grove*. Edición en línea, consultado: marzo 2015.

ASTOR, Miguel. *Aproximación Fenomenológica a la obra musical de Gonzalo Castellanos Yumar*. Venezuela: Comisión de Estudios de Posgrado, 2002.

BENT, Ian. "Analysis, History:1945-70" en SADIE, Stanley. *New Grove*. Edición en línea, consultado: octubre 2015.

CAPLIN, E.W. *Classical Form*. Londres: Oxford University Press, 1998.

COOK, Nicholas. *A Guide to Musical Analysis*. Londres: Oxford University Press, 1987.

COOPER, MEYER. *The Rythmic Structure of Music*. Chicago: University of Chicago Press, 1960.

CUMMING, Naomi. "Semiotics" en SADIE, Stanley. *New Grove*. Edición en línea, consultado: marzo 2015.

DOMINCY, Marc. "Nicolas Ruwet (1933-2001) en *Travaux de linguistique*, nº 46, 2003. Págs 133-143.

GJERDINGEN, Robert O. *Music in the Galant Style*. Londres: Oxford University Press, 2007.

KERMAN, Joseph. "How We Got into Analysis and How to Get Out" en *Critical Inquiry*, Vol.7, No. 2, 1980. Págs. 311-331.

KÜHN, Clemens. *Tratado de la Forma Musical*. Madrid: Labor, 1989.

MEYER, Leonard B. *Explaining Music*. California: University of Californi Press, 1973.

NAGORE, María. "El análisis musical, entre el formalismo y la hermenéutica" en *Músicas al sur*, No. 1, 2004.

NARMOUR, Eugène. *The Analysis and Cognition of Basic Melodic Structures: The implication-Realization Model*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

NATTIEZ, Jean Jacques "El solo de corno inglés de *Tristán e Isolda*" en COLLADO, Gloria. *El análisis de la música*. España: Doce Notas Preliminares, nº 19-20, 2007. Págs 10-27.

PROPP, Vladimir. *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos, 1971.

ROWEL "Explaining Music: Essays and Explorations by Leonard B. Meyer" en *Notes*, Vol 3, nº 3, 1975. Págs 551-553

RUWET, Nicolas. "Méthodes d'Analyse en Musicologie", 1966 en *Musique, Langage, poésie*. París : Éditions du Seuil, 1972.

SILBIGER, Alexander. "Chaconne" en SADIE, Stanley. *New Grove*. Edición en línea, consultado: mayo 2015.

SPARSHOTT, F.E./CUMMING N. "Meyer, Leonard B." en *New Grove*. Edición en línea: consultado el 23/04/2015.

VACCARO, Jean Michel. "*Langage, Musique, Poésie* de Nicolas Ruwet" en *Revue de Musicologie*, No 1, 1973, Págs. 119-120

VILAR i TORRENS, Josep Maria. "Sobre la enseñanza del análisis musical en los conservatorios y sus implicaciones para la musicología" en *Revista de Musicología*, nº 26, Vol. 2, 2003. Págs 629-651.

VILAR i TORRENS, Josep Maria. *Aspectes curriculars de l'aplicació de la Logse a les Escoles de Música i Conservatoris.*Barcelona: DINSIC, 1998.

ZARAGOZÀ, Josep Lluís. *Didáctica de la música en la educación secundaria.* Barcelona: Graó, 2009.

Legislaciones:

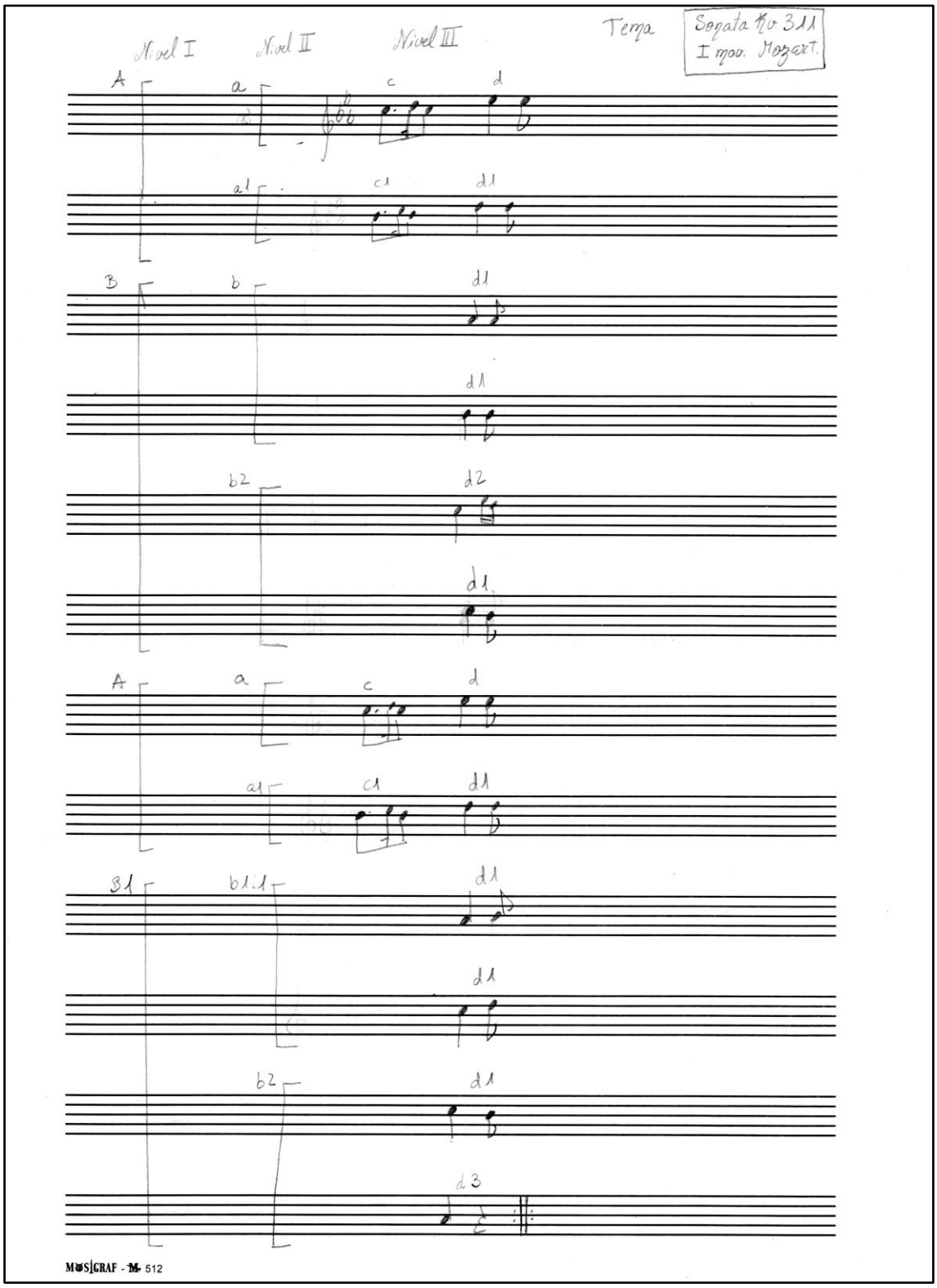
Cataluña, Decreto 25/2008, de 29 de enero, *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 31 de enero de 2008, núm 5060.

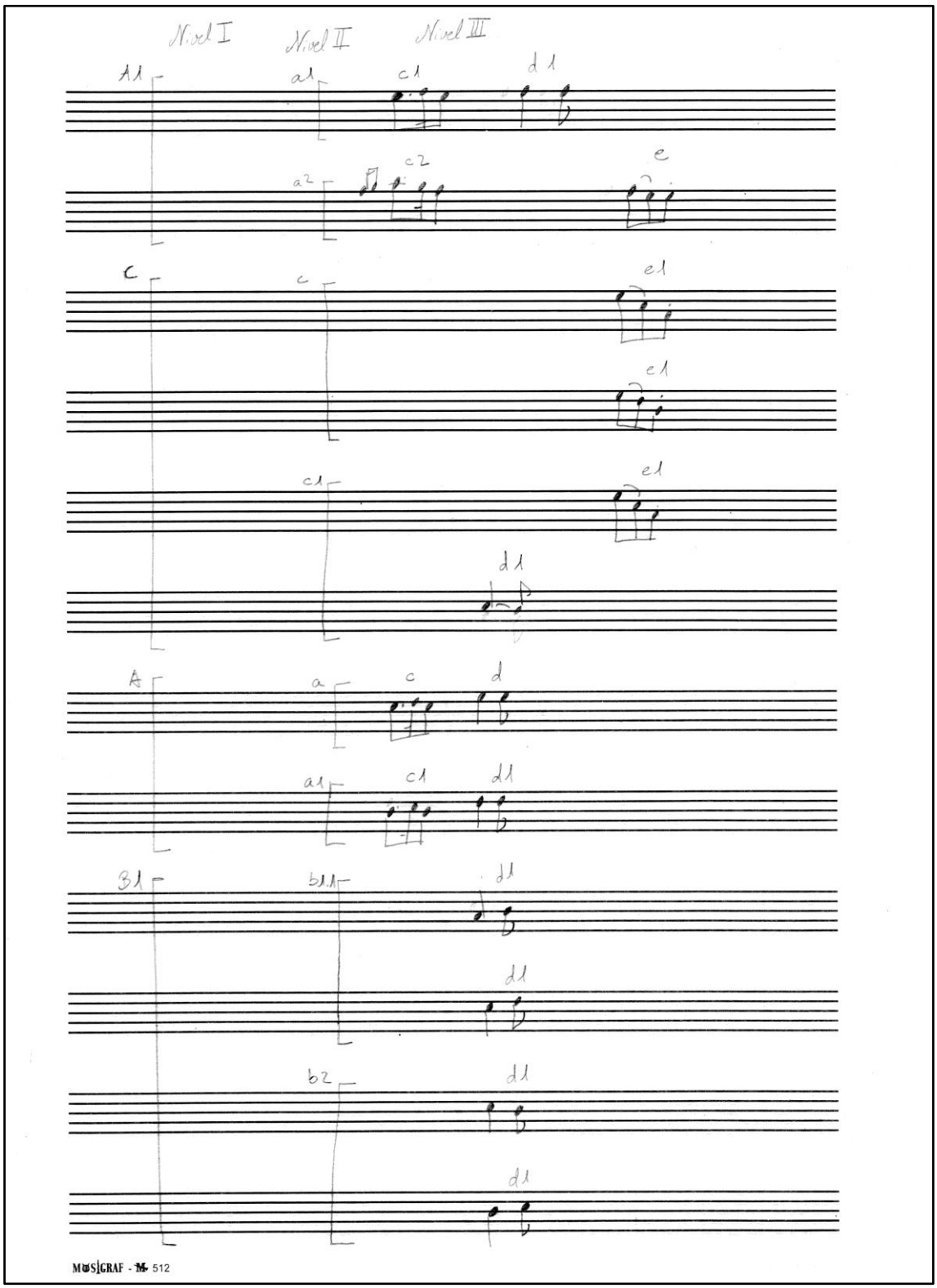
España, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106.

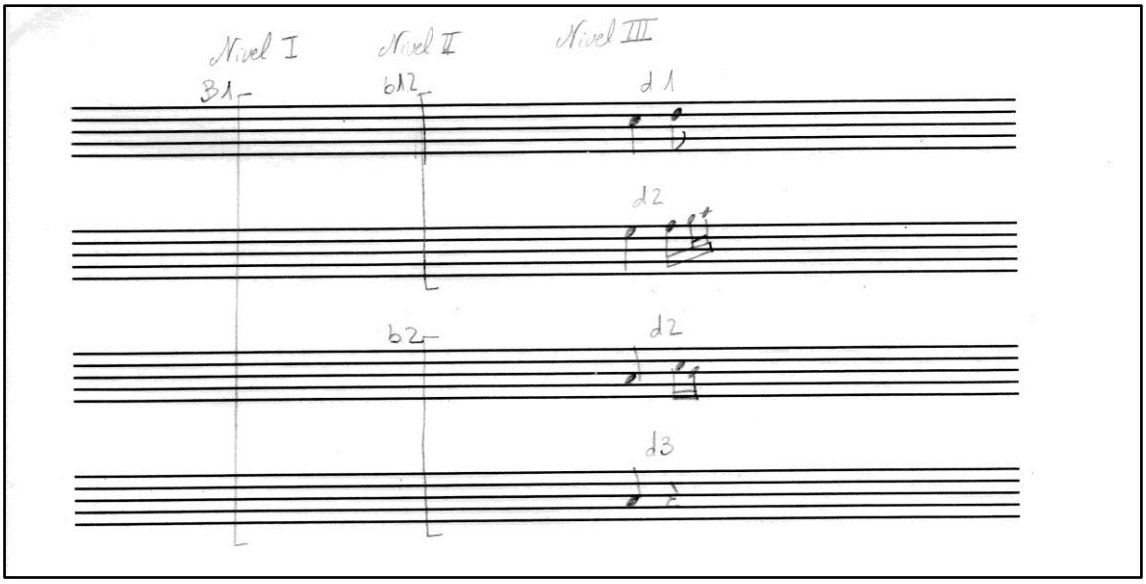
Madrid, Decreto 30/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 26 de junio de 2007.

Madrid. Orden 2516/2013, de 1 de agosto, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 22 de agosto de 2013

Anexo I


Nivel I
Nivel II
Nivel III
Tema
Sonata No 311
I mov. Mozart.
A
a
c
d
a1
c1
d1
B
b
d1
d1
b2
d2
d1
A
a
c
d
a1
c1
d1
B1
b1.1
d1
d1
b2
d1
d3
MUSIGRAF - M 512


Nivel I
Nivel II
Nivel III
A1
a1
c1
d1
a2
c2
e
C
c
e1
e1
c1
e1
d1
A
a
c
d
a1
c1
d1
B1
b1.1
d1
d1
b2
d1
d1
MUSIGRAF - M 512


Nivel I
Nivel II
Nivel III
B1
bM2
d1
d2
b2
d2
d3