Qué es y qué entendemos por aprender música

Encarnación López de Arenosa Díaz
Catedrática jubilada del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid en el que ha impartido Solfeo y Teoría Música así como Didáctica del Lenguaje, Análisis y Audición.

Resumen

Este artículo se centra en tres puntos: (1) Se ha entendido erróneamente que aprender música es conocer unos signos gráficos cuya significación tarda en hacerse patente en el conocimiento del aprendiz. Signos que no representan más que su propia forma. Algo similar a conocer y denominar las letras del alfabeto de un idioma que no se entiende. Propone la escritura como herramienta al servicio de un lenguaje aprendido por el uso. (2) Se propone la utilización del lenguaje que el aprendiz acumula de forma inconsciente por aculturación. Protagonista el oído. (3) Se fomenta y estimula la observación y expresión de lo escuchado como base para la conceptualización y el aprendizaje significativo; la adquisición de competencias reales en este campo.

Palabras clave

Música – Lenguaje- Lenguaje oculto – Observación/Reflexión/Expresión – La escritura como herramienta

Abstract

This article is focused on three points: (1) It has been erroneously believed that music learning is knowing a set a graphic signs which significance is delayed for the learner. Signs which do not represent beyond their own form. That would be similar to learning and controlling the alphabet in a language which is not understood. Writing is proposed as a tool to serve a language that has been learned through use. 2. It is proposed the use of the language accumulated unconsciously by the learner through aculturization. Protagonist, the ear. (3) Observation and expression of what has been heard is encouraged and promoted as the foundation for conceptualization and meaningful learning; the acquisition of real competences on this field.

Key Words

Music, a Language – The Hidden language – Observation/Reflection/Expression – Writing as Tool

Introducción

Son tres aspectos los que este artículo quiere desarrollar, tres aspectos de un proyecto único y es éste el acceso al lenguaje musical, -conocimiento, práctica, conceptualización- a través de un proceso en todo similar al que nos ofrece como gran modelo el lenguaje oral.

Son tales tres aspectos:

1. Descubrir y utilizar la comprensión del lenguaje musical que los niños poseen de forma generalmente inconsciente.
2. Acceder a la lectura y escritura de la música mediante un proceso que, siendo en gran medida intuitivo, nos permite conceptualizar los elementos representados.
3. Enfatizar el procedimiento en el que prima la observación, la reflexión, y el diálogo compartido con los iguales y con el maestro.

Se trata, dicho en general, de alcanzar auténticas *competencias*, concepto éste tan en boga en los modernos planes de estudios pero permanentemente implícito en cualquier auténtico aprendizaje.

El descubrimiento del lenguaje implícito en las mentes infantiles

Parecería una propuesta retadora decir que la música se aprende sola y que nosotros no enseñamos música sino que vamos a tratar de descubrir y explicar la que los niños saben y a darles herramientas para su lectura y escritura, para su mayor comprensión.

Retadora o no, es la única propuesta que sigue el camino correcto. En nuestro cometido docente musical con los aprendices no podemos partir de cero, sencillamente

porque el niño que llega a un aula (hablo de aulas de conservatorio o escuela de música con 6, 8 o 10 años) es un niño que dispone de un amplio lenguaje musical aunque no sea mínimamente consciente de ello, y, lo que es peor, tampoco lo sean los adultos que pretenden enseñarle.

Esto no es una "boutade", es una realidad que, sin embargo, no suele tenerse en cuenta con las consecuencias negativas que luego veremos.

Lenguaje oral-Lenguaje musical

Situándonos en la premisa de que el Lenguaje Musical es eso, un lenguaje, nos encontramos que en el natural parangón con el lenguaje hablado seguimos, para el aprendizaje de uno y otro, procesos absolutamente distintos.

El niño, nos dicen los lingüistas, trae una estructura mental preparada para el lenguaje y necesita luego del aporte social para adquirir los elementos que darán apoyo a tal estructura. Citan como importantes elementos de referencia para la estructuración las *regularidades* del lenguaje. Para Yule, (2004. p. 176), durante los dos o tres primeros años de vida, un niño necesita intercambiar con otros usuarios del lenguaje para hacer que esta facultad del lenguaje sea operativa en una lengua determinada.

> *"… si hay un programa biológico general subyacente a la adquisición del lenguaje, éste dependerá sin duda de la interrelación de muchos factores sociales en el entorno del niño. Podríamos pensar que el niño tiene una capacidad biológica para distinguir ciertos aspectos de los estímulos lingüísticos en diferentes estadios durante los primeros años de vida. Lo que esta "capacidad" de adquisición necesita es un estímulo constante suficiente, a partir del cual se puedan extraer las*

regularidades de una lengua determinada. Según este punto de vista el niño parece adquirir activamente el lenguaje extrayendo las regularidades de lo que oye y aplicando estas regularidades a lo que dice "

Esas graciosas primeras palabras que los niños emiten, contienen ya estructura y significado, por más implícita que sea en el caso de la estructura. "É mío" es un grito común de defensa de lo que estima propio. Implícitamente la frase es "Esto es mío"; igualmente el "mamá, pan" o algo similar tiene el claro sentido de "mamá quiero pan –o quiero comer-". Ese pequeño individuo tiene ya claramente establecidos sujeto, verbo y predicado.

El aporte social va a suministrarle elementos que amplían, matizan, enriquecen en fin, ese lenguaje embrionario pero significativo. ¿Cuál fue el vehículo por el que el infante lo percibió y estructuró? Claramente su sentido del oído.

Es más, mucho antes de reconocer y dar sentido a las palabras, el niño ha sido enormemente sensible a la sonoridad de las voces y los ruidos o sonidos del entorno, y tiene para este hecho respuestas claras de agrado o desagrado, de alegría o disgusto. Una voz grata y amigable que se dirige a él le provoca gestos corporales de alegría muy explícitos en la misma forma en la que una voz severa que le reprende o que percibe amenazante, es causa de encogimiento, "pucheros" y llanto, más triste o asustado que de enfado. Antes de la concreción de la palabra se produce la significación del carácter del discurso que percibe dirigido a él, metalenguaje en jerga de lingüistas.

Otro tanto sucede con los ruidos del entorno. Pronto reconoce, no ya las voces de los próximos sino aquellos ruidos que van a ser el preludio de una acción que le implica: la preparación de su baño, la cucharilla que bate su biberón, el timbre de la puerta, el sonajero que alguien agita a su lado, o el juguete sonoro de los hermanos. Su oído tiene

una alta capacidad de discriminación sonora y de asociación a los objetos que producen tales ruidos o sonidos o a los hechos que sobrevienen tras su audición.

Es el sentido de más temprana alerta, su primera ventana al mundo cuando aún la vista no ha alcanzado la madurez que le dé los perfiles, formas y colores.

Eso sí, cuando tal sucede, la vista toma un papel protagonista y el niño es bombardeado por las palabras que identifican objetos, que cualifican formas, que describen colores. Quienes le rodean se olvidan de ese sentido auditivo que fue su primer y significativo contacto con el mundo aunque deba seguir siendo el auxiliar necesario.

El entorno del niño va aportándole todos los modelos orales perfectamente vinculados a objetos, situaciones, movimientos, juegos. A partir de tales aportes el niño elabora su propio discurso preparado para ser enriquecido y especializado en diferentes campos.

Es el momento natural de, construido básicamente su lenguaje, comenzar a poder interactuar con tal bagaje llevado al gráfico. Recordemos otra vez que es el oído el sentido que permite y canaliza este proceso.

El proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura sucede a un largo periodo en que el niño ha adquirido, sin condicionamientos gráficos ni gramaticales, el lenguaje. Va a ver pronto convertidas en signos gráficos todas aquellas palabras de las que largamente ha hecho uso con perfecto entendimiento de su significado.

¿Qué ha sucedido en tanto con aquella capacidad de interpretar lo sonoro? ¿Ha permanecido inactiva? ¿Ha desaparecido?

No. No sólo ha recogido la lengua/s oral/es que el niño conoce y en la/s que se expresa, sino que, de forma totalmente inconsciente en la mayor parte de los casos, ha escuchado música, mucha música; desde las nanas a las canciones infantiles base de juegos o aprendizajes, y sobre todo, a tanta música que con o sin propósito de su parte,

oye a lo largo del día: canciones, música instrumental de diferentes timbres, música que ambienta películas o dibujos animados, teléfonos, comercios…

Ha asistido física o virtualmente a actos en los que la música juega una función ritual que la asocia con diferentes eventos: desfiles militares, actos litúrgicos, etc.

El cerebro no es pasivo. Recoge, acumula, extrae como en el caso del lenguaje oral regularidades que le dan una percepción sintáctica del lenguaje sonoro (Meyer, 2000) así como unas cualificaciones percibidas a través de la velocidad, la intensidad, el timbre, la textura, que, con frecuencia asocia, asociamos, a situaciones concretas propias de nuestro ámbito social y cultural, elemento éste indispensable para considerar a qué tipo de música nos hacemos sensibles por enculturación y que no son idénticas para los diferentes individuos ni, desde luego, para las diferentes culturas.

Un maestro avisado será consciente de "lo que saben los niños" (López de Arenosa, 2004) cuando inician una formación musical, a través de las preguntas que se generan en torno de la música que se escucha o entona: ¿cuántas frases tiene esta canción?; tras escuchar una cadencia sobre dominante o sobre tónica ¿podemos terminar aquí?, ¿te parece esta frase como una pregunta o como una respuesta? ¿qué responderías ahora? ¿qué sonido os gustaría para terminar esta pieza, canción, etc.? (sonido, no nombre de sonido que aún desconocen absolutamente) ¿Qué nombre nos gustaría para esta pieza?, etc.

Aflora en estas situaciones todo el caudal acumulado, todas las abstracciones inconscientes que el niño ha elaborado a partir de los elementos reiteradamente percibidos, lo que ya hemos visto referido al lenguaje oral como *"regularidades"*.

El niño puede repetir canciones de memoria y escuchar piezas musicales observando diversos aspectos de su transcurso; acompañarlas con movimientos, con percusiones acordes con el ritmo que siente, percibir la regularidad de una acentuación

que será generadora del compás, imaginar la función de tal música en diferentes contextos de acuerdo con su carácter, concebir el sonido de la nota final, reconocer repeticiones o variaciones y hasta identificar cuando se produce una desplazamiento tonal o modulación, algo que podría considerarse un aspecto sofisticado de la formación musical y que se les hace perceptible cuando les pedimos que descubran el momento en que "nos vamos a otro sitio" o petición similar y hacemos oír una modulación muy neta.

Lo que he denominado "lo que saben los niños" coincide con el concepto de captación de fórmulas o *esquemas* en terminología de Huron, (2006) o la captación por *agrupamiento en la terminología de Lerdahl y Jackendoff* (2003), además de las arriba apuntadas.

Meyer (2000) habla de audición sintáctica en el sentido de percepción de estructuras –frases, períodos- y *tropos* es la denominación de Hatten (2006) para referirse a constructos de función tópica como procesos de inicio, desarrollo o final de fragmento.

Si. En la misma forma que se ha instalado en las mentes infantiles la estructura de sujeto-verbo- predicado, se ha instalado una estructuración regular del lenguaje musical a partir de esquemas sonoros recurrentes que, asentados en la mente por la exposición a tal reiteración, generan también unas expectativas (Meyer 1956) de los sucesos por sonar. Producido este asentamiento será el momento propicio para iniciar el aprendizaje del signo que representa lo conocido.

A poco que lo pensemos veremos la lógica del proceso:

- Se habla mucho antes de leer y, por supuesto, de escribir
- El lenguaje está estructurado en lo básico desde la práctica cuando se accede a su imagen gráfica.
- Las letras y su agrupamiento forman palabras que son el vehículo para denominar objetos, acciones, cualidades ya conocidas y largamente utilizadas.

- Las palabras se organizan en frases con sentido.
- Se desea leer para ser autónomo a la hora de acceder a los cuentos, las historias…

Con mínimas adaptaciones este proceso es equivalente en el lenguaje musical. Preguntémonos si podemos comenzar por enseñar al niño unos signos de los que se insiste más en el nombre que en su resultado sonoro, signos que no son sino que representan algo que ha de ser previamente conocido; hablar de compás, duración, acentuación, y larguísimo etcétera sin hacerlo desde la utilización de un lenguaje que está ahí y que, simplemente, hay que aflorar.

Pensemos cuanto tiempo lleva adjudicar nombres vacíos de significación musical, teorías de lo inexistente y, ni siquiera adquirir o descubrir conceptos tan elementales como que a mayor duración más tamaño de la figura o que la condición de grave o agudo de un sonido respecto de otro está representado en la altura relativa en el pentagrama, -aspectos básicos de la escritura musical- cuando son conceptos que importa generar desde la observación y estimulando la intuición.

Swanwick (1994) apoyándose también en la concepción del filósofo Benedetto Croce resume todo esto en tres etapas ineludibles con este orden: sensación, intuición y racionalización.

Prescindir de este bagaje que aporta el aprendiz no es solamente desperdiciar algo enormemente valioso sino generar una vía paralela en la que por un lado aflora lo intuitivo y por otro el presunto "conocimiento académico" que, al no coincidir ni apoyar las intuiciones produce la natural desconfianza: lo que a mí me parece no es de fiar porque no puedo explicarlo por la teoría que recibo en mi clase…

Insistiendo en el paralelismo con la lengua oral, el primer y principal objetivo es el lenguaje, su significación, utilización, comprensión, creación; luego, y como importante herramienta, la escritura que permite mantener, ampliar, conocer las ideas de otros, etc.

Ferdinand de Saussure, (2002, pág. 72-73) ese gran pionero de la lingüística moderna es mi testimonio de autoridad para apoyar el argumento. Dice esto:

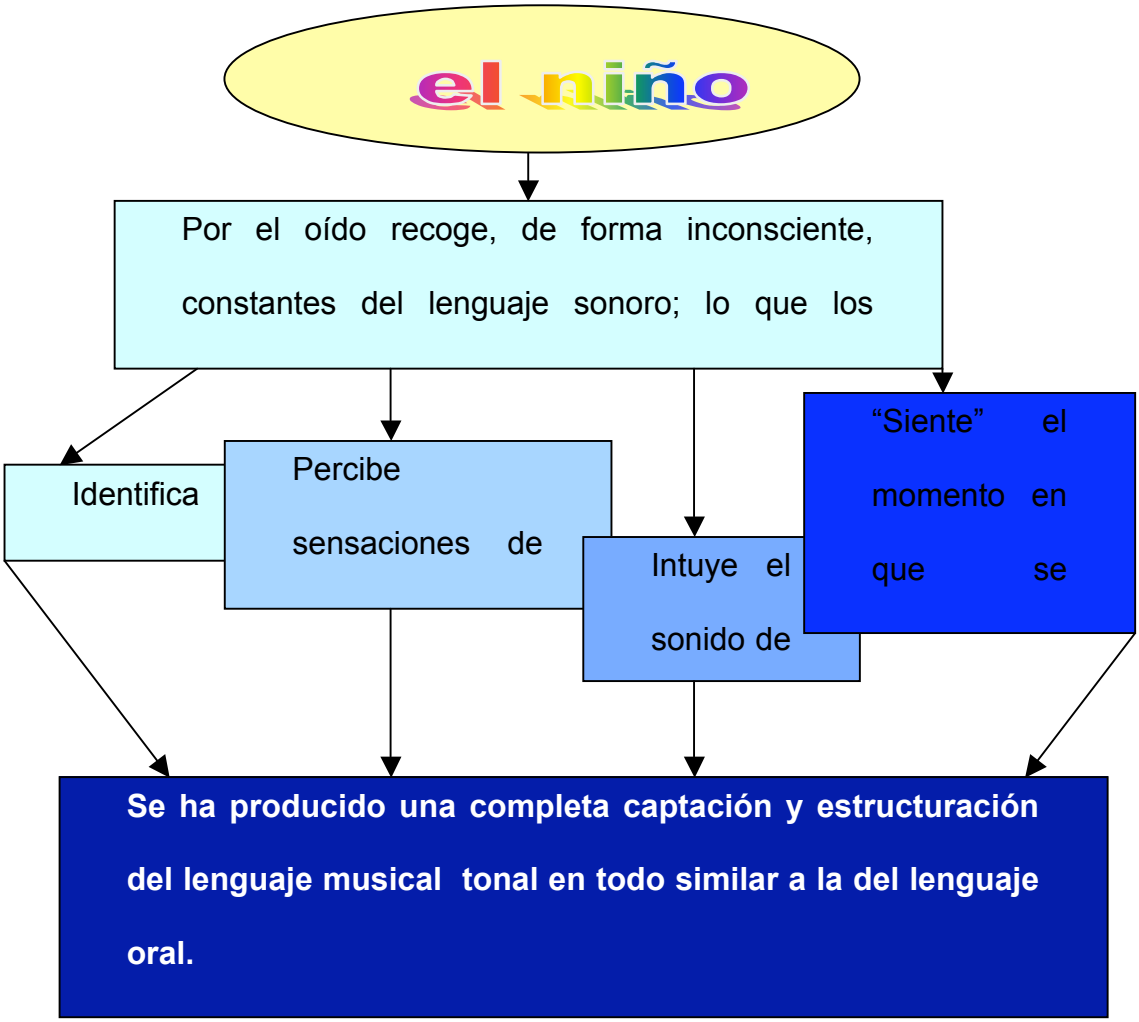
> *Lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es representar al primero; el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y de la palabra hablada; esta última es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística. Pero la palabra escrita se mezcla tan íntimamente a la palabra hablada de que es imagen, que acaba por usurparle el papel principal; y se llega a dar a la representación del signo vocal tanta importancia como a este signo mismo. Es como si se creyera que, para conocer a alguien, es mejor mirar su fotografía que su cara.*
>
> *Pero ¿cómo se explica semejante prestigio de la escritura?*
>
> *En primer lugar, la imagen gráfica de las palabras nos impresiona como un objeto permanente y sólido más propio que el sonido para constituir la unidad de la lengua a través del tiempo. Ya puede ser ese vínculo todo lo superficial que se quiera y crear una unidad puramente ficticia: siempre será mucho más fácil de comprender que el vínculo natural, el único verdadero, el del sonido*
>
> *….Se acaba por olvidar que se aprende a hablar antes que a escribir, y la relación natural queda invertida.*

Parece poco dudoso que estas consideraciones sean de plena aplicación a lo musical.

La estructura del lenguaje está ahí, en las mentes infantiles, inconscientemente activa y esperando para hacerse operativa y fructífera a que alguien le dé carta de naturaleza. Aquéllas reacciones espontáneas del niño ante sucesos sonoros han seguido funcionando, soterradamente eso sí, porque sus percepciones no han sido orientadas ni

canalizadas como las del lenguaje oral. Lo musical y lo sonoro en general ha sido raramente objeto de especial atención para discriminar, denominar, comprender. Pero el oído se ha entrenado en el aprendizaje de la lengua o lenguas, en sus respectivas fonéticas y en la percepción de tantos objetos sonantes que rodean su mundo. Es tan activo el papel del oído en la vida del individuo que nos puede y debe hacer erradicar ese gran tópico de "no tener oído" que tantas personas han asumido como una carencia innata. No es el tema que me ocupa pero tengo que decir que todo ser normalmente dotado tiene un oído capaz de sutiles discriminaciones y lo único que necesita es una orientación, una referencia, una educación a la hora de dilucidar elementos musicales. Como es natural hay como en cualquier campo diferentes niveles de capacidad pero cuando por el oído se identifican las voces familiares, la de los compañeros, cuando se discriminan los ruidos que nos depara el paisaje urbano, cuando se perciben e imitan los acentos regionales o las fonéticas menos próximas, cuando unos breves fragmentos sugieren una serie de dibujos, etc. , decir que no se tiene oído es un contrasentido, uno de tantos tópicos mal instalados pero bien asentados en la idea de la sociedad en relación con la música.

Veamos un mapa conceptual que resume lo dicho sobre elaboración inconsciente de estructuras del lenguaje musical.

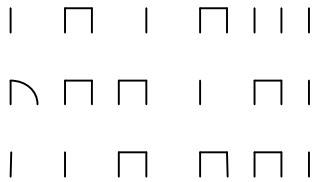


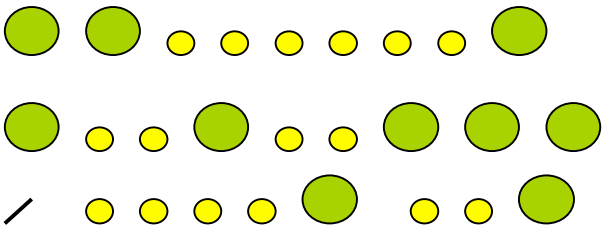
Asociaciones útiles para el inicio de la lectoescritura musical

Corresponde, una vez puesto en activo ese bagaje que el niño aporta, comenzar a pensar en la escritura y ello supone también hacer un trabajo preciso de observación de parámetros, básicamente los dos que hemos citado altura y duración.

El hacerlo no habría de suponer en modo alguno abandonar la práctica de la música –canto, movimiento, instrumentos de fácil utilización, escucha-, como no se deja de hablar cuando se aprende a leer.

Si algo ha de estimularse a la hora de pensar en la reproducción escrita de los sonidos es la observación de los sucesos sonoros así como buscar su propuesta gráfica espontánea. Es casi imposible que los niños, instados a ello, no identifiquen la percusión de un ritmo sencillo que escuchan con una escritura no convencional, pidiéndoles que elijan entre diferentes propuestas. Algo así:





La clara correspondencia del ritmo 1 con el dibujo 2, del ritmo 2 con el dibujo 3 y del ritmo 3 con el dibujo 1 pasaría desapercibido a pocos niños. De hecho sus dibujos espontáneos estarían en una línea similar si les solicitamos las propuestas.

Asociar la duración más larga con el dibujo más grande es algo inmediato, no sé si innato o por la asociación de tantas cosas pero es así.

La altura

El otro gran parámetro de la escritura musical, la altura, es igualmente susceptible de representaciones espaciales una vez que los niños han “descubierto” en las actividades

de clase que existen unos sonidos “más altos, más bajos o iguales,” respecto a aquéllos con los que se comparan.

Si la denominación de más altos, más bajos, etc. no es sino un préstamo que tomamos de lo espacial, no cabe duda que se trata de un lenguaje habitual sustituyendo con frecuencia a la denominación de agudo- grave o a la alusión al número de frecuencias. Alude también a lo que se refleja en la escritura musical, escritura diastemática, en la que, la posición más alto o baja en el pentagrama tiene significación respectivamente de más aguda o más grave respecto al sonido de referencia indicado por la clave, lo que quiere decir que vincular este aspecto a la asociación sonora no hará sino facilitar tanto la escucha como la entonación, amén de la propia lectura.

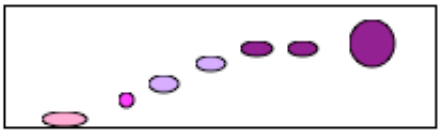
De hecho es la forma espontánea en la que se conducen los miembros de coros de aficionados que no tienen conocimientos musicales formalizados para quienes, el dibujo en el pentagrama, los movimientos ascendentes descendentes o de repetición de los sonidos, son un importante apoyo mnemotécnico.

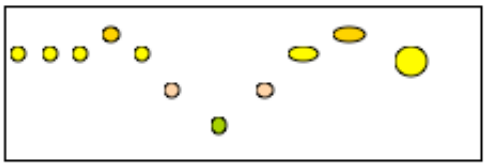
Acceder por esta vía intuitiva conducida por lo gráfico a percibir que todos los signos escritos a la misma altura son iguales en entonación es algo de mera lógica y estimula a la memoria a mantener el recuerdo de ese sonido como referencia.

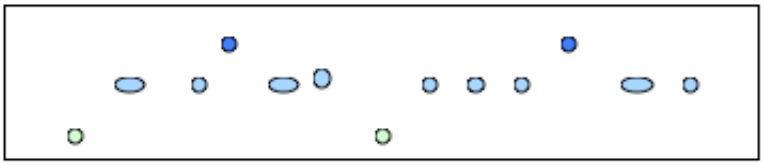
Por eso resulta tan importante desarrollar en los niños y una vez conocida y repetida una canción de memoria el descubrimiento de a qué sílabas del texto corresponden sonidos iguales, dónde se encuentra el sonido más alto o más bajo, dónde el que nos da la sensación de final, etc.

A partir de tales observaciones el aprendiz puede identificar y dibujar los perfiles melódicos de las canciones y también descubrir en una partitura convencional los “dibujos” gráficos que se corresponden con las canciones entonadas y memorizadas.

Este es el dibujo correspondiente al comienzo de varias canciones que ya conocen los niños y les pedimos que a través de ellos, identifiquen de qué canciones se trata. Es una aproximación comprensiva e intuitiva a los principales parámetros de la escritura musical puesto que incluyen también el parámetro duración vinculado a tamaño como antes se aludía.







No será difícil que identifiquen “Debajo un botón”, “Tengo una muñeca vestida de azul” y “Qué llueva, qué llueva” en cada uno de estos dibujos. Al hacerlo han observado sonidos iguales, sonidos que ascienden o descienden en diferente medida respecto al anterior, han comparado con la canción que conocen y podrían, como se ha aludido, y a partir de propuestas sencillas similares a éstas, protagonizar su representación gráfica.

El color puede reforzar la observación: a igual color igual sonido, etc.

La representación de otros parámetros

Si hemos hablado de la percepción y representación de los dos parámetros básicos de la escritura, otros parámetros importantes en la escucha (aludidos en la primera parte de este artículo, básicamente lo estructural), pueden ser igualmente representados cuando pedimos su observación. Dos importantes, como forma y dinámica, son fáciles de representar.

Es evidente respecto a la forma que a fragmentos iguales dibujos iguales, consecuentemente, si distintos fragmentos diferentes dibujos, y cuando los fragmentos varían uno anterior, el dibujo inicial sufre alguna modificación.

Si hay dos o más voces que se imitan habrá que identificar el fragmento imitado y representarlo con los mismos dibujos en diferentes momentos correspondientes a diferentes voces o instrumentos. Todo ello es tan intuitivo que no hace falta explicarlo.

Si tenemos en cuenta que en la música tonal toda el proceso formal se reduce a repetición, contraste, variación, imitación y desarrollo de ideas previas, el repertorio de dibujos representativos es fácil de lograr pero al hacerlo partimos ya de una observación precisa de la obra musical y de su organización interna con lo que la escucha del niño no es parcelada y ceñida al sonido aislado sino vinculada a la estructura general que una vez conocida e identificada en pequeñas piezas, servirán de modelo para la gran forma.

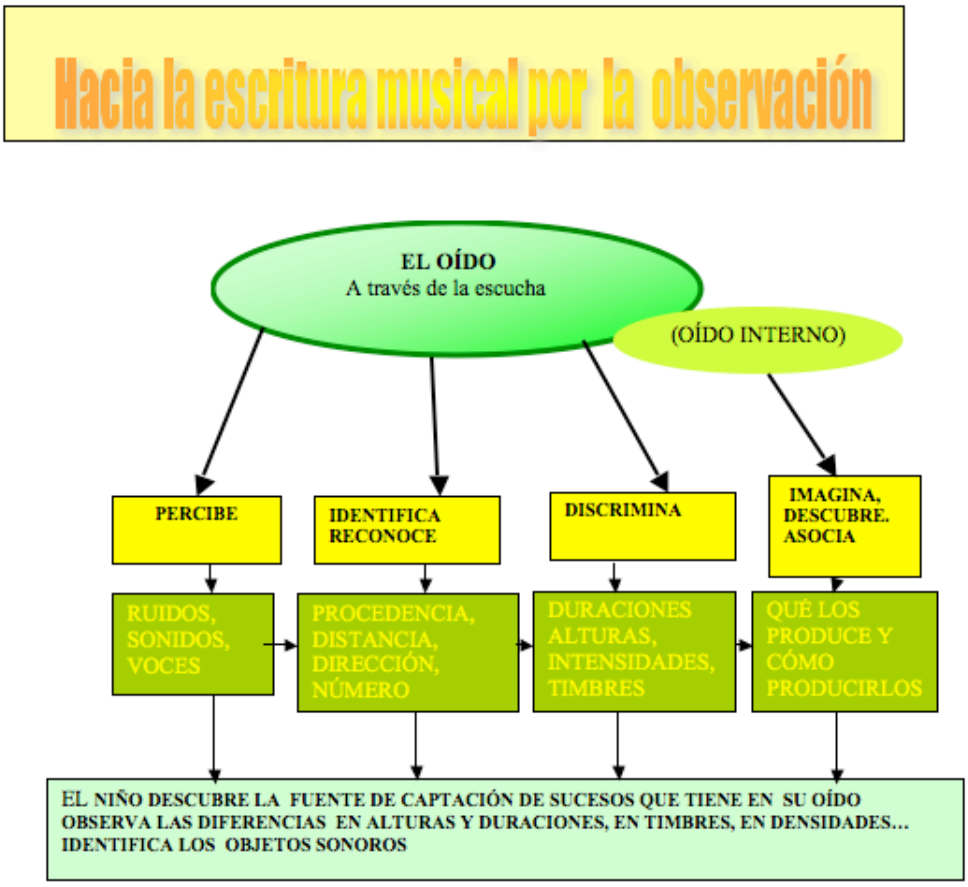
Todavía más simple es la dinámica, en la que una asociación fácil es la intensificación o atenuación del color para la representación de la mayor o menor intensidad respectivamente, percibiendo así las modificaciones progresivas como los cambios súbitos.

Timbre, ataques, y cuanto afecta a la expresión musical –su metalenguaje- puede y debe ser objeto de observación y búsqueda de representación teniendo siempre presente que lo que de verdad importa es capacitar al niño para la observación y captación de todos

aquellos elementos que él percibe con facilidad si se le invita a ello y que son piezas base del lenguaje que pretende adquirir.

Esta forma de trabajo nos permite llegar a la conceptualización de todos los elementos cuando han sido percibidos, conocidos, denominados, utilizados. No podemos hacer preceder la gramática a la lectura y escritura, menos al conocimiento del lenguaje. No otra cosa sucede en el de los sonidos.

Veamos un resumen en este mapa conceptual:



Otro ingrediente importante de la metodología activa

En todo lo que queda dicho hasta ahora va implícito un elemento que sin embargo, no se ha denominado explícitamente aún siendo de gran importancia: se trata del diálogo con el

maestro y con los iguales. Este sistema de planteamiento de propuestas, de pequeños retos, de comprobación inmediata, de participación desinhibida, de aprendizaje a través de las ideas propias y de los otros, establece unas premisas de trabajo enormemente ricas y que entiendo no son únicamente válidas para las etapas iniciales sino que establece unas pautas para cualesquiera niveles y retos futuros.

Es lo cierto que con este diálogo se empuja a ser reflexivo, observador, partícipe y, por tanto, ya con herramientas en la mano, -no importa cual sea el nivel en cada momento- también creador por haberse hecho dueño del lenguaje. Una lengua no se aprende sólo para escucharla o leerla, sino también para usarla. Desde formas embrionarias de composición hasta la escritura de obras musicales de diferente índole, la semilla está en el conocimiento de las herramientas y en los componentes de aquel lenguaje.

La necesaria conceptualización de todos y cada uno de los elementos manejados se hace, no desde la teoría, sino extrayendo el concepto de la práctica entendida y asumida, no simplemente memorizada.

Resumen

En la mente del niño que llega hasta nosotros en un contexto de aprendizaje hay un lenguaje musical latente. Depende de nosotros hacerlo activo y operativo o convertirlo en un peso muerto si iniciamos el cometido por la vía equivocada de tratar de dar al gráfico el valor de significación que no tiene.

También esa representación del lenguaje puede hacerse por vía no convencional si bien poniendo de relieve los parámetros de mayor significación.

Que todo este proceso requiere de una actitud de plena participación entre iguales y con el maestro de forma que se "descubran" cooperativamente los elementos y se beneficie cada uno de los aportes de los otros.

Que no se trata de un procedimiento para principiantes sino que hablamos de una vía sin estación término. Cualquier nivel o complejidad puede ser "analizada" desde la escucha compartiendo tantas observaciones como el grupo pueda hacer o el maestro pueda orientar.

Tal vez esa presunta aridez del aprendizaje del lenguaje musical que se ha hecho tópico en nuestra sociedad, no sea sino un mal entendimiento del enfoque que la enseñanza de la música ha seguido, haciendo caso omiso de que, al tratarse un lenguaje que se percibe por el oído, debe de ser aprendida usando básicamente ese mismo vehículo debidamente orientado, y no comenzando por identificar unos signos que no son, sino que representan lo que ya ha de estar instalado en nuestra mente.

Adquirir competencia en la comprensión del lenguaje musical supone hacerse consciente de lo polifacético de su mensaje, ese mensaje que toma cuerpo en las obras musicales y que aspiramos a captar por medio de un entrenamiento minucioso y constante de ese sentido –el oído- que nos abrió y sigue abriendo las puertas al mundo de la significación.

Bibliografía

HATTEN, R.S. The Troping of Temporality in Music. En "*Approaches to meaning in Music"* Ed. By Byron Almén and Edward Pearsall. Indiana University Press, 2006 (62-75)

HURON, D. "*Sweet anticipation, Music and the Psychology of Expectation"* Massachusetts Institute of Technology. 2006.

LERDHAL, F., JACKENDOFF, R. *Teoría generativa de la música tonal*. AKAL Música. Madrid 2003 (edición española)

LÓPEZ DE ARENOSA, E*. "Apuntes de Didáctica Musical"*. Enclave Creativa. Madrid 2004

MEYER, Leonard B. *Emotion and meaning in music*. The University of Chicago Press. 1956

MEYER, L. B. *El Estilo en la Música*. Ed. Pirámide. Madrid 2000 (edición española)

SAUSSURE, F. de. "*Curso de lingüística general"* Madrid. Editorial Losada. 2002 (la actual edición)

SWANWICK , K. (1994) "*Intuition, analysis and music education"* Routledge, New York.

YULE, G." *El Lenguaje*." AKAL. Madrid, 2006 (edición española)