



UNIVERSIDAD  
POLITECNICA  
DE VALENCIA

DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL,  
DOCUMENTACIÓN E HISTORIA DEL ARTE

TESIS DOCTORAL

**Origen, fundamentación y sistematización de la educación  
auditiva en España:  
Caracterización del dictado musical como estrategia  
complementaria al solfeo**

*Presentada por:*

Laura Gorbe Ferrer

*Dirigida por:*

Dra. Cristina Urchueguía

Dra. Luisa Tolosa

Valencia, julio de 2017





*Dedico este trabajo a:  
Mi hermana y José Luis,  
por su complicidad, su infinita energía y su alegría perenne.*

*Y a mis padres, Tomás y Delfina,  
por ser el referente que todo hijo anhelaría.*

*Este trabajo es fruto de vuestro incesante apoyo y cariño.*



## Agradecimientos

*Agradece a la llama su luz,  
pero no olvides el pie del candil que,  
constante y paciente,  
la sostiene en la sombra.*

Rabindranath Tagore

Aunque desde fuera pueda parecer este apartado un cúmulo de formalismos y convencionalismos entrettejidos, doy fe de que cada una de estas palabras ha sido escrita desde la más cristalina sinceridad. Ahora lo comprenderán mejor: lo apasionante, a la vez que inquietante, de escribir una tesis doctoral es que desconoces los imprevistos ya que es una aventura única que nadie ha emprendido antes. Por este motivo, todo apoyo, toda ayuda, la he sentido como un bálsamo en este desierto que es la investigación en España hoy en día.

Si tuviera que mencionar a todas las personas que de una manera u otra me han ayudado y la repercusión que en mí han tenido, tendríamos ante nosotros un texto demasiado extenso. Aún así, permítanme dedicar unas líneas a todas aquellas personas que han tenido una influencia directa en este trabajo.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a las directoras de la presente tesis, la Prof. Dra. Cristina Urchueguía y la Dra. Luisa Tolosa. Su eficiente coordinación y la complementación de sus indicaciones ha sido fundamental para la feliz culminación de este trabajo. En particular, a la Dra. Luisa Tolosa quiero agradecerle la confianza y la cercanía mostrada en todo momento. Sus siempre pertinentes puntualizaciones han dotado a

esta tesis de una enriquecedora perspectiva interdisciplinar. Es una persona ejemplar que pese a abarcar otros quehaceres, ha atendido todas mis consultas de una manera diligente y efectiva, a la vez que solícita y cercana.

La concepción de esta tesis está desde su origen supervisada por la Prof. Dra. Cristina Urchueguía. Nos conocimos en el Máster de Música de la UPV y tuve el placer de que me dirigiese el trabajo fin de máster. Desde el primer momento me impresionó su energía e implicación, su dedicación y su pasión por el trabajo. Desde su impecable rigor metodológico me ha guiado en los principios y mecanismos de la investigación e introducido en el sutil arte de la escritura académica. Además, gracias a su inestimable intervención pude formar parte de un proyecto de investigación entre la Universidad de Berna y el Conservatorio Superior de dicha ciudad (HKB) para la mejora y la implementación de nuevas metodologías para educación auditiva. Asimismo me alentó a aprender otros idiomas que han sido fundamentales para tener una mejor comprensión de mi tema de estudio. De esa etapa no puedo olvidarme de la María Cáceres Piñuel por enseñarme con su bondad, esfuerzo y trabajo el ejemplo que debía seguir como doctoranda.

No quiero dejar de reiterar, esta vez por escrito, el más profundo agradecimiento al profesor D. Carlos Gimeno Estellés. Sus innegables dotes como músico e intelectual, su inmensa calidad humana y su experiencia como profesor de solfeo y educación auditiva me han ayudado a canalizar las ideas de este estudio. D. Carlos Gimeno es y ha sido un visionario en esta disciplina. Tuve el placer de formar parte de sus clases y fue allí donde me fascinaron sus planteamientos acerca de la

educación auditiva y el solfeo. Desde la trinchera de sus clases, lleva decenios formando a músicos con propuestas que hoy se consideran pioneras. Después de haber pasado temporadas en conservatorios extranjeros y haber conocido excelentes profesores, no dudo en afirmar que Carlos es un profesor que supera la excelencia.

Me gustaría reconocer también la colaboración del Dr. Roberto Loras Villalonga por brindarme tan solícitamente los tratados de solfeo que empleó en su tesis doctoral y que, a su vez, forman una parte importante del presente trabajo. De igual modo agradezco la colaboración de María Eulalia Lozano Galán, bibliotecaria del Conservatorio Superior Música Joaquín Rodrigo de Valencia, no sólo por poner a mi entera disposición todos los servicios de la biblioteca sino también por ir más allá de sus funciones y ayudarme de todas las maneras posibles.

Pero un trabajo de investigación es también fruto del reconocimiento y del apoyo vital que nos ofrecen las personas que nos estiman, sin el cual no tendríamos la fuerza y energía que nos anima a crecer como personas y como profesionales. Especial mención a dos personas que he tenido el privilegio de conocer personalmente y me han alentado a continuar con mi investigación: Sir Ken Robinson y Pasi Sahlberg. Cuando les hablé de mi trabajo me dijeron que la temática de mi trabajo no podía ser más acertada y que el primer paso para un cambio de paradigma educativo es el conocimiento y cuestionamiento de nuestra historia. Me han enseñado que es vital una genuina pasión por aquello a lo que nos volcamos, una actitud humilde y sensible hacia todo y todos los que nos rodean, y la capacidad de interrelacionar conocimientos.

*Mens sana in corpore sano.* Mi hermana Pilar y José Luis Barrachina han sido los responsables de que me encuentre, tanto física como anímicamente, en un estado inmejorable. Y es que gracias a *Afina tu Salud*, el proyecto que llevan adelante, estoy reaprendiendo a moverme más y mejor.

Por último, quiero agradecer el apoyo prestado a mi círculo más cercano de amigos y familiares, por alentarme e infundirme siempre el más entrañable cariño. A todos vosotros, GRACIAS. De una manera u otra vuestra contribución ha sido fundamental para que hoy podáis leer el trabajo que tenéis ante vosotros.

## **Resumen**

El dictado musical como disciplina tiene más de un siglo de antigüedad pero, hasta la fecha, no ha habido estudios que arrojaran luz sobre sus orígenes y antecedentes en España. El presente trabajo tiene como objetivos: 1. Esclarecer la concepción que se tenía del dictado musical antes de su sistematización como disciplina por Albert Lavignac (1882) y Hugo Riemann (1889); y 2. Determinar qué cambios metodológicos introdujeron estas obras con respecto a la praxis anterior. Para ello: se ha establecido el origen del dictado musical en España en las enseñanzas regladas de música, y se han identificado, analizado y descrito las obras de solfeo y dictado musical relevantes en su constitución y desarrollo. Se han extraído los objetivos implícitos y explícitos de cada una de estas obras; se han descrito qué planteamientos teórico-musicales proponen, y se han analizado qué elementos de la música predominaban y cómo se abordaban. Con esta tesis se pretende hacer un seguimiento histórico del dictado musical, primera disciplina cuya finalidad se centra en la percepción consciente y explícita de la melodía. Las conclusiones obtenidas en esta tesis serán un pilar clave para el diseño y el desarrollo de herramientas y propuestas metodológicas relacionadas con las áreas de lenguaje musical y educación auditiva.

**PALABRAS CLAVE:** Dictado musical, solfeo, educación auditiva, conservatorio, Eslava, Lavignac, Riemann.





## **Resum**

*Origen, fonamentació i sistematització de l'educació auditiva a Espanya:  
Caracterització del dictat musical com a estratègia complementària al solfeig*

*El dictat musical com a disciplina té més d'un segle d'antiguitat però, fins avui, no hi ha hagut estudis que llançaren llum sobre els seus orígens i antecedents a Espanya. El present treball té com a objectius: 1. Esclarir la concepció que es tenia del dictat musical abans de la seua sistematització com a disciplina per Albert Lavignac (1882) i Hugo Riemann (1889); i 2. Determinar què canvis metodològics van introduir aquestes obres pel que fa a la praxi anterior. Per açò: s'ha establert l'origen del dictat musical a Espanya en els ensenyaments reglats de música, i s'han identificat, analitzat i descrit les obres de solfeig i dictat musical rellevants en la seua constitució i desenvolupament. S'han extret els objectius implícits i explícits de cadascuna d'aquestes obres; s'han descrit què plantejaments teòric-musicals proposen, i s'han analitzat què elements de la música predominaven i com s'abordaven. Amb aquesta tesi es pretén fer un seguiment històric del dictat musical, primera disciplina la finalitat de la qual se centra en la percepció conscient i explícita de la melodia. Les conclusions obtingudes en aquesta tesi seran un pilar clau per al disseny i el desenvolupament d'eines i propostes metodològiques relacionades amb les àrees de llenguatge musical i educació auditiva.*

**PARAULES CLAU:** *Dictat musical, solfeig, educació auditiva, conservatori, Eslava, Lavignac, Riemann.*



## **Abstract**

*Origen, foundation and systematization of ear training in Spain:  
Characterisation of music dictation as a complementary strategy to sol-fa*

*Music dictation as a discipline is over a century old but, to date, there has been no research that has shed light on its origins and background in Spain. The objective of this research is: 1. To clarify the idea behind music dictation prior to its systematization as a discipline by Albert Lavignac (1882) and Hugo Riemann (1889); and 2. To determine what methodology changes these works introduced regarding the previous practice. To this end, the origin of music dictation in Spain in official syllabuses of music pedagogy has been established and the works of sol-fa and music dictation relevant to its constitution and development have been identified, analysed and described.*

*For each of these works, the implicit and explicit objectives have been drawn. A description has been made of the theoretical-musical approaches they put forward and an analysis has been carried out of the predominant elements of music and their treatment. The aim of this thesis is to put music dictation into its historical perspective, whose purpose focuses on the conscious and explicit perception of the melody. The conclusions reached in this thesis should prove to be of fundamental importance in the design and development of methodological tools and proposals related to the fields of music theory and ear training.*

**KEYWORDS:** *Music dictation, sol-fa, ear training, conservatoire, Eslava, Lavignac, Riemann.*



## Índice de figuras

- 2.1. Ejemplo de *solfeggi* con sus dos elementos fundamentales: la melodía y el bajo.
- 2.2. Ejemplo de *solfeggi* con su melodía principal y su bajo cifrado, p. 4.
- 2.3. Gamma de *do* mayor, p. 1.
- 2.4. Intervalos de la gamma de *do* mayor, p. 1.
- 2.5. Índice de la primera parte de *Principes Élémentaires de Musique*.
- 2.6. Indicaciones sobre las modulaciones en los diferentes modos, *Article X*, s.p.
- 2.7. Lecciones 1, 2, 3 y 5, pp. 2-3.
- 2.8. Extracto de los primeros compases de las lecciones 27 y 28, pp. 16-17.
- 2.9. Lecciones 10 y 11, pp. 4-5.
  
- 3.1. Melodía que rompe con las reglas que establece el principio tonal, p. 6.
- 3.2. Calderón – Nota aclaratoria.
- 3.3. Lección en la que se recopilan las dificultades expuestas en la 1ª parte, p. 49.
- 3.4. Lección en la que se recopilan las dificultades expuestas en la 1ª parte, p. 49.
- 3.5. Método para llevar a cabo la «ficción de claves» o el actual solfeo relativo, pp. 176-177.
- 3.6. Acompañamientos sugeridos para la escala, p. 9.
- 3.7. Primeros compases de las lecciones donde se presentan las entonaciones de las terceras y las cuartas, p. 14.
- 3.8. Lecciones con los bajetes escritos por Eslava, p. 9.
- 3.9. Acompañamientos realizados a las lecciones de Eslava, p. 3.
- 3.10. Comparación de *mib* mayor y *mi* mayor para facilitar la entonación, p. 142.
- 3.11. Solfeo a dos voces con bajete sin cifrar, p. 181.
- 3.12. Subdivisión visual de las lecciones, p. 90.
- 3.13. Representación de los tiempos mediante cifras y barras de compás auxiliares para facilitar la comprensión de los compases de amalgama, p. 157.
- 3.14. Ejercicio de reducción rítmica. Lección original, p. 20.
- 3.15. Ejercicio de reducción rítmica. Lección reducida, p. 26.
- 3.16. Ilustración y analogía entre los compases, p. 8.

- 3.17. Rótulo que da nombre a la sección dedicada al dictado musical.
  - 3.18. Ámbito melódico de los dictados.
  - 3.19. Primeras lecciones de solfeo, pp. 9–10.
  - 3.20. Boceto I. – Indicaciones que se adjuntan en la partitura antes de empezar el dictado.
  - 3.21. Boceto II. – Transcripción rítmica del dictado.
  - 3.22. Boceto III. – Fusión del anterior *Boceto II* con las entonaciones propias del dictado.
- 
- 4.1. Índice de la obra de Roca.
  - 4.2. Litografía, p. 2.
  - 4.3. Litografía 24, s.p.
  - 4.4. Litografía 25, s.p.
  - 4.5. Litografía 26, s.p.
  - 4.6. Litografía 27, s.p.
  - 4.7. Preludio 1º – Ejercicio de entonación, p. 59.
  - 4.8. Solfeo en *do* mayor con su correspondiente escala y acorde de tónica, p. 65.
  - 4.9. Solfeo en *la* mayor con su correspondiente escala y acorde de tónica, p. 67.
  - 4.10. Distribución espacial de los tiempos y las diferentes figuraciones, p. 38.
  - 4.11. Emisión de golpes de voz en las subdivisiones, p. 39.
  - 4.12. Introducción de secuencias melódicas para facilitar el ritmo, p. 40.
  - 4.13. Introducción de los silencios a fin de mantener la pulsación interna, p. 41.
  - 4.14. Presentación visual de las síncopas, p. 42.
  - 4.15. Indicaciones para trazar las líneas divisorias, las plicas de las notas, y las líneas adicionales, p. 113.
  - 4.16. Indicaciones para trazar las cabezas de nota, p. 113.
  - 4.17. Indicaciones para trazar las plicas y las *líneas horizontales gruesas*, p. 113.
  - 4.18. Escritura de otros caracteres de la notación musical, p. 113.
  - 4.19. Canción con textura de melodía acompañada, p. 87.
  - 4.20. Canción con textura homofónica a dos voces, p. 44.
  - 4.21. Combinación de texturas en las canciones propuestas, p. 119.
  - 4.22. Ejercicio de dictado de la I lección, p. 35.
  - 4.23. Ejercicio de dictado de la XIX lección, p. 102.
  - 4.24. Ejercicio de dictado de la VII lección, p. 55.
  - 4.25. Ejercicio de dictado enfocado a la discriminación de dinámicas, p. 19.
  - 4.26. Ejercicio de dictado enfocado a la discriminación de la articulación, p. 68.
  - 4.27. Canción popular donde se aplican los intervalos estudiados, p. 90.

- 4.28. Intervalos de 2<sup>a</sup> dentro de la escala mayor diatónica, p. 39.
- 4.29. Intervalos de 3<sup>a</sup> y 4<sup>a</sup> dentro de la escala mayor diatónica, p. 40.
- 4.30. Índice de contenidos de la obra.
- 4.31. Indicaciones para escribir la música dictada, p. 81.
- 4.32. Dedicatoria de la obra con mención especial a Hilarión Eslava.
- 4.33. Índice de la obra de Pérez Quero.
- 4.34. Indicaciones relativas a la práctica de la música dictada, p. 50.
  
- 5.1. Ejemplo de dictado con pentagrama suplementario en los primeros compases, p.138.
- 5.2. Dictados rítmicos en compases simples con valores de redonda, blanca, negra y corchea, p. 1.
- 5.3. Dictados rítmicos en compases simples con valores de redonda, blanca, negra, corcha, y sus respectivos silencios, p. 2.
- 5.4. Dictados rítmicos centrados en los silencios y en los puntillos, p. 15.
- 5.5. Ejemplo de dictados instrumentales, centrados en la voz superior, en la obra de Thurner, p. 2.
- 5.6. Ejemplo de dictados instrumentales, centrados en la voz inferior, en la obra de Thurner, p. 6.
- 5.7. Ejemplo de dictados instrumentales, centrados en la voz inferior, en la obra de Thurner, p. 28.
- 5.8. Primera y segunda tabla de intervalos, p. 4.
- 5.9. Tercera y cuarta tabla de intervalos, p. 5.
- 5.10. Patrón rítmico en el capítulo «Primeros ejercicios de entonación», p. 8.
- 5.11. Esquema visual del procedimiento a seguir para interpretar los dictados de entonación, p. 7.
- 5.12. Ejemplo de cómo se ha de calificar un intervalo, p. 2.
- 5.13. Vocalización del intervalo, p. 2.
- 5.14. Procedimiento a seguir para reconocer los intervalos, p. 2.
- 5.15. Análisis de los intervalos del dictado, p. 7.
- 5.16. Ejemplificación del análisis a realizar en los dictados con alteraciones cromáticas p. 27.
- 5.17. Ejemplificación del análisis a realizar en los dictados modulantes, p. 29.
- 5.18. Ejemplo de dictados rítmicos, p. 79.
- 5.19. Denominadores que se pueden utilizar para incrementar la dificultad de los dictados, p. 77.
- 5.20. Indicaciones para solucionar los problemas relativos al ritmo 1 de 2, p. 78.

- 5.21. Indicaciones para solucionar los problemas relativos al ritmo 2 de 2, p. 78.
  - 5.22. Último dictado del tratado, p. 511.
  - 5.23. Esquema visual con las indicaciones relativas a la interpretación de los dictados, p. 184.
  - 5.24. Ejercicio para facilitar la comprensión del modo mayor y menor, p. 277.
  - 5.25. Ejercicio para diferenciar los compases simples de los compuestos, p. 304.
  - 5.26. *Musical Dictation* en *Musiklexicon*.
  - 5.27. *Lavignac, Albert* en *Musiklexicon*.
  - 5.28. Índice del libro *Dictado Musical*, 1 de 2.
  - 5.29. Índice del libro *Dictado Musical*, 2 de 2.
  - 5.30. Dictado con carácter instrumental, pp. 124-125.
  - 5.31. Presencia de indicaciones dinámicas en los dictados, p. 121.
  - 5.32. Ejemplo de la notación que emplea Riemann en sus dictados, p. 106.
  - 5.33. Pentagrama con rayas oblicuas a modo de guía para la escritura, p. 18.
  - 5.34. Pentagramas con notación escrita sobre rayas oblicuas, p. 19.
  - 5.35. Indicaciones de cómo proceder en la interpretación del dictado, p. 28.
  - 5.36. Anotaciones en la transcripción del dictado, p. 30.
  - 5.37. Textura de los dictados a 2 voces homofónicos, p. 129.
  - 5.38. Textura de los dictados a 2 voces polifónicos, p. 136.
  - 5.39. Textura de los dictados a 2 voces polifónicos, p. 144.
  - 5.40. Textura de los dictados a varias voces homofónicos, p. 133.
- 
- 8.1. Portada de *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée*.
  - 8.2. Portada de *Principes élémentaires de musique*. Textura de los dictados a varias voces homofónicos, p. 133.
  - 8.3. Portada de *Gramática Musical*.
  - 8.4. Portada del *Método de Solfeo*.
  - 8.5. Portada de *Cartilla de música*.
  - 8.6. Portada del *Método completo y elemental de solfeo*.
  - 8.7. Portada de *Teoría completa del solfeo*.
  - 8.8. Portada de la *Teoría Musical*.
  - 8.9. Portada de *El libro de música y canto*.
  - 8.10. Portada de *Apuntes Musicales*.
  - 8.11. Portada de *Curso completo teórico práctico de dictado musical*.
  - 8.12. Portada de *Dictado musical*.



## Índice de contenidos

<b>1. Introducción</b> .....	<b>23</b>
1.1. Planteamiento del problema.....	23
1.2. Justificación y objetivos .....	26
1.3. Estado de la cuestión.....	28
1.4. Metodología y estructura .....	34
<b>2. Principios del solfeo en España: Contexto pragmático y epistemológico</b> .....	<b>47</b>
2.1. Precedentes del solfeo como disciplina: los <i>solfeggi</i> .....	48
2.1.1. <i>Solfèges d'Italie avec la Basse chiffrée</i> – 1772.....	51
Acompañamiento y fenómeno sonoro	
Secuenciación de la entonación	
2.2. El nacimiento del solfeo como disciplina .....	58
2.2.1. <i>Principes Élémentaires de Musique</i> – 1799 .....	60
Inclusión de la teoría	
Acompañamiento y fenómeno sonoro	
Secuenciación de la entonación	
2.3. El Conservatorio de Música de Madrid .....	70
2.3.1. Nuevos ámbitos de la instrucción musical .....	74
<b>3. Hilarión Eslava: La sistematización del solfeo como disciplina en España</b> .....	<b>81</b>
3.1. Influencia e interrelación de sus obras didácticas .....	82
3.1.1. La comprensión musical y la finura del oído .....	83
3.2. El <i>Método de Solfeo</i> .....	89
3.2.1. Concepción de la obra.....	93

3.2.2. Teoría y organización.....	94
3.2.3. Entonación .....	101
3.2.4. Ritmo y métrica .....	111
3.2.5. El dictado musical.....	113
<b>4. Métodos en los que aparece el dictado musical como estrategia complementaria al solfeo en España _____</b>	<b>121</b>
4.1. Métodos previos al de Eslava .....	122
4.1.1. Juan Bautista Roca y Bisbal – 1837 .....	122
Concepción de la obra	
Concepción explícita del dictado musical	
4.2. Métodos posteriores al de Eslava.....	134
4.2.1. Matías Aliaga López – 1847.....	134
Concepción de la obra	
Estrategias relacionadas con el dictado musical	
4.2.2. Óscar Camps y Soler – 1867.....	147
Concepción de la obra	
Concepción explícita del dictado musical	
4.2.3. Juan Vancell y Roca – 1902 .....	153
4.3. Epítomes de Eslava.....	162
4.3.1. José Pinilla y Pascual – 1880 .....	163
Concepción de la obra	
Concepción explícita del dictado musical	
4.3.2. José Pérez Quero – 1886 .....	170
Concepción de la obra	
Concepción explícita del dictado musical	
4.3.3. Manuela Velasco de Velasco – 1907 .....	174
Concepción de la obra	
Concepción explícita del dictado musical	

<b>5. El dictado musical como disciplina: Albert Lavignac y Hugo Riemann</b> .....	<b>179</b>
5.1. Recepción de las obras de Lavignac y Riemann .....	180
5.1.1. Difusión del dictado musical en la prensa musical: 1883 y 1917.....	185
5.2. El método de dictado musical de Lavignac – ca.1914.....	189
5.2.1. Concepción de la obra.....	190
Precedentes de la obra	
El dictado musical y el solfeo	
Las clases en función del alumnado	
Indicaciones relativas a la praxis	
5.2.2. Los dictados dedicados a la entonación.....	217
5.2.3. Los dictados dedicados al ritmo.....	230
5.2.4. Los dictados melódicos.....	235
5.3. El método de dictado musical de Riemann – 1928.....	247
5.3.1. Concepción de la obra.....	252
Precedentes de la obra	
Principales diferencias entre la obra de dictado de Lavignac y la de Riemann	
5.3.2. El dictado musical y el fraseo .....	262
Dictados a 2, 3 y 4 voces	
<b>6. Resultados, conclusiones y futuras líneas de investigación</b> .....	<b>275</b>
6.1. Resultados .....	276
Eslava y sus precedentes	
Métodos españoles	
Lavignac y Riemann	
6.2. Conclusiones .....	283
6.3. Epílogo .....	292

Del empirismo a la evidencia científica	
Praxis del dictado enriquecida	
El dictado musical mejora la audición: un salto de fe todavía aceptado	
6.4. Futuras líneas de investigación .....	301
<b>7. Bibliografía</b> .....	<b>311</b>
<b>8. Anexo: Tratados analizados</b> .....	<b>323</b>

# Capítulo 1

## Introducción

### 1.1. Planteamiento del problema

El principal objetivo de la educación auditiva es el de desarrollar la capacidad de comprensión musical tanto a nivel estético como analítico. Aunque esta abstracta definición se pueda aplicar de manera general, en cada país, cada cultura y cada tradición el término *educación auditiva*<sup>1</sup> hace referencia a un objeto diferente. No tiene un significado universal y, por ello, en función del uso y del contexto podrá entenderse como una asignatura, como una disciplina, como una rama, como un campo o como una competencia transversal.

---

<sup>1</sup> Puede aparecer como percepción auditiva, educación del oído, concienciación auditiva, adiestramiento auditivo, entrenamiento auditivo, o desarrollo del oído interno entre otros.

En España, la educación auditiva tiene una presencia explícita en las enseñanzas regladas de música<sup>2</sup>. De hecho, en determinadas etapas educativas los alumnos han de superar exámenes relativos a competencias pertenecientes al entorno de la educación auditiva, además de los instrumentales, para poder acceder a los estudios oficiales. Existe una concepción instalada en los ámbitos académicos (Subotnik, 1996) de que un buen oído consiste en identificar, describir y clasificar componentes aislados de la música haciendo uso de las categorías conceptuales de la teoría de la música tradicional. En este contexto, el dictado musical se ha consagrado como el ejercicio por antonomasia para desarrollar y evaluar las competencias auditivas. Zamacois<sup>3</sup> (1973, p. 131) define *dictado musical*

---

<sup>2</sup> Los contenidos básicos de las enseñanzas superiores de música están prescritos por el Real Decreto 631/2010 publicado el 14 de Mayo; mientras que las enseñanzas profesionales están reguladas por la Ley Orgánica 2/2006 y los aspectos fundamentales del currículo estas enseñanzas están fijados en el Real Decreto 1577/2006. El siguiente nivel de concreción curricular lo establecen las diferentes autonomías aunque las diferencias entre unas y otras son mínimas. Dentro de las enseñanzas regladas la asignatura de *Lenguaje Musical* –antes llamada *Solfeo*– se desarrolla en los 6 primeros cursos y es la primera materia en la que la educación auditiva se concreta curricularmente. No obstante, uno de los objetivos generales comunes en las tres etapas –elemental, profesional y superior– es el de: «fomentar una audición de la música y crear criterios de audición que permitan desarrollar criterios interpretativos individuales, y permitan valorar críticamente cualquier manifestación sonora de acuerdo a los conceptos específicos musicales». A este respecto, Berrón (2016, pp. 115-170) hace una detallada descripción de la evolución del marco legislativo de la educación musical en el sistema educativo español y profundiza en el desarrollo curricular del *Lenguaje musical*.

<sup>3</sup> Joaquín Zamacois (1894-1976) fue un pedagogo y musicólogo conocido por sus obras didácticas que mantienen su vigencia a través de sus actuales reimpresiones. Zamacois era académico correspondiente de la Real de Bellas Artes de Madrid y fue condecorado con la Orden de Alfonso X El Sabio. En 1914, cuando no había cumplido veinte años, fue nombrado profesor del Conservatorio del Liceo. Es a partir de entonces cuando se consagra a la enseñanza y la composición. El año 1940 deja su cátedra del Liceo para incorporarse a la Escuela Municipal de Música de Barcelona, que gracias a sus esfuerzos fue posteriormente reconocida como Conservatorio Superior. Dirigió este centro desde 1945 hasta su jubilación. Casi al final de su vida y tras su larga carrera como docente, publica en el año 1973, *Temas de pedagogía musical* (Honegger, 1988).

en estos términos: «consiste en hacerle escuchar al alumno lo que se quiere que asimile y escriba. Si en el solfeo el alumno traduce a sonidos ritmados los signos de notación, en el dictado realiza lo contrario».

Como alumna de conservatorio durante catorce años y, posteriormente, como profesora de lenguaje musical, percepción auditiva, y tribunal en pruebas de acceso, me consta que el dictado musical sigue siendo un elemento invariable en los estudios de música. Además su praxis, independientemente de la zona geográfica, sigue unas férreas pautas que podríamos sintetizar de la siguiente manera:

- El/la docente hace escuchar el *la* del diapasón, en su defecto, el *la4* del piano<sup>4</sup>.
- Los alumnos escuchan el dictado entero una o varias veces.
- Luego lo escuchan por fragmentos.
- Y por último, se vuelve a escuchar entero una o varias veces.
- El dictado es interpretado en el piano.

Las indicaciones pueden variar ligeramente de un profesor a otro en cuanto al número de repeticiones por fragmento, longitud del mismo o los elementos que se indican antes de comenzar el dictado (tonalidad o compás). Cualquier estudiante que haya cursado enseñanzas regladas de música habrá identificado rápidamente el procedimiento al que nos referimos<sup>5</sup>. En la actualidad, la idoneidad de este ejercicio ha sido puesta

---

<sup>4</sup> Tanto en este índice acústico, como todos los que aparezcan a lo largo del presente trabajo el índice, tomaremos como referencia el sistema franco-belga, 440Hz=*la3*, por ser el habitual en nuestra zona geográfica, España.

<sup>5</sup> Tanto en el contexto en el que se circunscribe este trabajo como en las enseñanzas regladas de música en la actualidad, nos referimos al dictado musical dentro del solfeo

en entredicho. No obstante, como dice Karpinski (2000a, p. 61) el dictado musical es la estrategia más utilizada en las clases de educación auditiva y argumenta que su práctica ayuda a desarrollar la atención musical, la memoria a corto plazo, la escucha específica y selectiva, la comprensión musical y la escritura de la notación musical. Sin entrar en valoraciones sobre su adecuación en el sistema educativo actual, puede causar extrañeza que el dictado musical haya perdurado de una manera tan unificada. Ante este hecho, cabe preguntarse: ¿dónde reside el origen del dictado musical?, ¿qué teóricos lo implementaron?, ¿qué planteamientos dieron origen al dictado musical tal como lo conocemos? o ¿a qué principios teóricos o pedagógicos, pues, responde?

## 1.2. Justificación y objetivos

Hasta la fecha, los estudios dedicados a los orígenes y antecedentes históricos del dictado musical<sup>6</sup> son escasísimos, geográfica y temporalmente muy circunscritos y carentes del rigor metodológico mínimo para poder servir de base a planteamientos modernos de historia musical y pedagógica. Es por ello que este trabajo tiene como objetivos:

---

absoluto, también llamado *do* fijo. En este sistema, cada una de las notas (*do*, *re*, *mi*, *fa*, *sol*#, *sib*...) se corresponde con una altura determinada. La altura estandarizada de cada una de ellas toma como referencia el  $la_3=440\text{Hz}$ . El solfeo absoluto se contrapone al solfeo relativo, también llamado *do* móvil o *tonic sol-fa*. El solfeo relativo es método asociado a lectura a primera vista, desarrollado en Inglaterra en el siglo XIX por John Curwen. Algunos países han adoptado sistemas similares (e.g. *Tonika-Do* en Alemania y el método Kodály en Hungría y otros países). Ver Latham (2009, p. 1517) para profundizar en las características del solfeo absoluto y el solfeo relativo, y Ottman (2004, p. 441) para una completa comparativa entre los sistemas de solfeo actuales.

<sup>6</sup> Las referencias las expondremos en el apartado 1.3. *Estado de la cuestión*.



1. Establecer el origen del dictado musical en España en las enseñanzas regladas de música; e
2. identificar, analizar y describir las bases pedagógicas y su fundamentación. A través del análisis de las obras de solfeo y dictado musical más relevantes, se extraerán los objetivos implícitos o explícitos, se analizarán qué elementos de la música predominan, cómo se abordan, y qué concepción global de la música los rige.

Esta tesis encuentra su justificación en la necesidad de examinar los cimientos teóricos que han originado la práctica del dictado musical. Se describirán y se analizarán musicalmente las bases teóricas de cada uno de los tratados objeto de nuestro estudio. Este trabajo no pretende inmiscuirse en consideraciones estéticas<sup>7</sup> que podrían derivar de un estudio que interrelacionase las obras estudiadas con las corrientes estilísticas del momento<sup>8</sup>. Tampoco va a ser objeto de estudio la evolución curricular del dictado musical, puesto que eso no nos acercaría a la cuestión de cómo fue constituido musicalmente, es decir a qué planteamiento teórico-musical

---

<sup>7</sup> Las obras de José Francisco León Tello, *Estudios de historia de la teoría musical* (1962), y *La teoría española de la música en los siglos XVII y XVIII* (1974) son dos monográficos de referencia que ayudarán al lector a vislumbrar las vicisitudes con las que se enfrentó la consolidación de la teoría musical tal como la conocemos hoy en día. La segunda obra (1974) ilustra y documenta la evolución de la teoría española a través de una concatenación de descripciones y análisis de escritos musicales de autores que van desde los más conocidos como Francisco de Salinas o Bartolomé Ramos de Pareja, hasta otras muchos otros cuyos escritos han trascendido menos.

<sup>8</sup> En la obra *Music as thought: Listening to the symphony in the age of Beethoven* (Bonds, 2006) [Existe traducción al castellano: *La música como pensamiento: El público y la música instrumental en la época de Beethoven*. Acantilado] se analiza el cambio que experimentan los oyentes con el auge de la música instrumental con respecto a la vocal a principios del siglo XIX. Algunas de las obras a las que se hace referencia y que resultan igualmente esclarecedoras por la interrelación estilística, histórica y estética son: *Listening in Paris* (Johnson, 1995); *Did people listen in the 18th century?* (Weber, 1997); *Listening in the German Enlightenment: Attention, wonder and astonishment* (Riley, 2004); *Toward a history of listening* (Botstein, 1998).

responde. Sin embargo, las conclusiones que se obtengan sí que podrían ser el punto de partida para futuros trabajos que reconsiderasen los procedimientos y las herramientas para desarrollar una comprensión auditiva correctamente contextualizada. Como señala Zbikowski (2008) es necesario cuestionarse los orígenes y las circunstancias históricas para señalar que, los dogmas existentes acerca de la educación auditiva, que se asumen como autoevidentes y universales en muchos centros de enseñanza música, se deban reconsiderar.

### **1.3. Estado de la cuestión**

*The history and development of music dictation* (Will, 1939) es el primer trabajo en el que la historia del dictado musical es el foco temático. Sin embargo, el alcance de la investigación no se circunscribe ni geográfica ni temporalmente. A este respecto el autor advierte que realiza una catalogación de las obras que ha encontrado bajo el título *dictado musical* en Alemania, Francia, Inglaterra y Estados Unidos. Las conclusiones, en vez de virar en torno a los aspectos tratados en el cuerpo el trabajo, son un soliloquio sobre el valor del dictado musical.

No encontramos ninguna obra de este tipo hasta sesenta años después cuando Hedges (1999) publica *Taking notes: The history, practice, and innovation of musical dictation in English and American Aural skills pedagogy* donde detalla la historia del dictado musical en Inglaterra y América a través del seguimiento de su evolución y de su incorporación en el currículo. También realiza una incursión en los primeros tratados publicados en Alemania y Francia, así como una revisión y descripción de los méto-

dos de dictado anteriores a la sistematización de la disciplina por Lavignac (1882). No obstante, los objetivos de la tesis –historiografía y evolución del dictado musical, implementación en las aulas e innovación con respecto a la técnicas actuales– son demasiado ambiciosos y quizá, peca de abarcar muchos aspectos pero con poca profundidad.

Estrada (2008) en *Didaktik und Curriculumentwicklung in der Gehörbildung* centra su trabajo en los métodos de dictado musical publicados en Alemania durante los últimos cien años. Los tratados son analizados y comparados estadística y cuantitativamente. Como hemos adelantado en los objetivos, con esta metodología no se pueden lanzar hipótesis sobre el origen y la fundamentación teórica del dictado musical tal cual lo conocemos. El mismo año Sisley (2008) publica *A comparative study of aural skills approaches* en el que se hace una revisión de los libros más destacados en la educación auditiva actual en Estados Unidos: a través de un análisis cualitativo se establecen unos parámetros de análisis y se discute la praxis de los dictados melódicos y su relevancia en el currículo. Por último, Lutz Felbick<sup>9</sup> presenta una catalogación online (Felbick, s.f.) de más de 1000 obras relacionadas con el dictado musical, el solfeo y la educación auditiva. Las obras se presentan en orden cronológico y además, de manera

---

<sup>9</sup> Dr. Lutz Felbick (1954) ha sido pianista de jazz, director de coro y organista desde 1971. Después de cursar sus estudios de música, fue cantor en la Trinity Church de Aachen entre 1982 y 1992. Gracias a sus interpretaciones e improvisaciones con el órgano ha ofrecido números conciertos en el ámbito internacional. Entre las obras de su repertorio figuran las obras completas para órgano de J. S. Bach y J. Alain. Desde 1993, colabora como musicólogo en la elaboración de la *Musik Geschichte Gegenwart*. Es profesor titular de Teoría de la Música y Educación Auditiva en la escuela superior de música de Düsseldorf *Robert Schumann Hochschule* y también ejerce como profesor invitado en *Musikhochschule* (Múnich) y la *Schola Cantorum* (Basilea) (Información proporcionada por el mismo Lutz Felbick).

paralela, en otro apartado<sup>10</sup> propone una visión general de las áreas del conocimiento relacionadas con la educación auditiva. Sin lugar a dudas, se puede considerar como la mayor recopilación de material al respecto. Aún así, no se hace mención a ninguna obra española.

Zamacois (1973) es el primer autor del que tenemos constancia que se preocupa por caracterizar la *práctica del dictado musical* en España. Sus indicaciones son muy relevantes puesto que, por una parte se define nuestro objeto de estudio, el dictado musical en España, y por otra nos ofrece un testimonio valiosísimo de la visión que se tenía en los años 70 de la educación auditiva. En esta obra describe qué es el dictado musical, cuál es su praxis, cataloga los diferentes tipos, establece sus ámbitos de uso, y ofrece un listado con las obras que considera más relevantes<sup>11</sup>. El dictado musical se presenta como una de las prácticas ligadas a la educación completa del oído del músico:

*Solfeo y Teoría de la Música* es una enseñanza que los didactas enfocan y desarrollan con muy distinto grado de ambición. Las posiciones extremas, entre las cuales se manifiestan infinidad de intermedias, son las siguientes: Reducir tal enseñanza a lo *estrictamente indispensable* para que quien la haya recibido alcance a poder leer y escribir vocal e instrumental; darle la

---

<sup>10</sup> En el siguiente enlace se puede consultar la descripción y el análisis que hace de las diferentes áreas relativas a la educación auditiva: <http://felbick.de/gebi.html> [Consultado: 11/04/2017].

<sup>11</sup> En la página 154 añade una compilación de los tratados más destacados de *dictado musical*. Añadimos las referencias tal cual aparecen en el libro de Zamacois, sin año ni lugar de publicación: Becker: *Cours complet de dictées musicales*; Delaunay: *Traité de dictées musicales*; Duclos: *125 dictées musicales*; Grandjany: *500 Dictées*; Lavignac: *Cours de dictée musicale*; Pland: *100 dictées musicales*; Pozzoli: *Guida tecnico pratica per l'ensegnamento del dettato musicale*; Riemann: *El dictado musical*; Thurner: *Dictée des rythmes*. Destaca que incluya los dos primeros métodos que sistematizaron las bases del dictado musical, el de Lavignac y el de Riemann.

amplitud requerida para conseguir del alumno la educación completa de su oído, una formación solfística que le permita afrontar las máximas dificultades del ritmo y de la entonación (así como la repentización y la transposición) e instrucción teórica de suficiente categoría para ponerle en condiciones de desenvolverse digna y adecuadamente como cantante o instrumentista, con vía abierta a cualquier otra especialización relacionada con la música. [...] Bajo esta segunda concepción, entre otros elementos, destaca la *Práctica del dictado musical*. (Zamacois 1973, p. 117)

Observemos cómo en esta «completa educación del oído» sólo se tienen en cuenta dos elementos de la música: el ritmo y la entonación. En el transcurso del presente trabajo abordaremos esta posición tan tendenciosa y analizaremos qué circunstancias originaron esta concepción que, aunque es llamativamente incompleta y excluye muchos elementos de la música, sigue siendo, por desgracia, un importante referente en la educación auditiva en España. Aunque el dictado musical es un ejercicio que Zamacois relaciona a la asignatura de solfeo, también lo vincula a otras asignaturas como una estrategia didáctica común «unos le dedican clases especiales y autónomas; otros lo incluyen en las de *Solfeo y Teoría de la Música*; y algunos, además, en las de *Armonía y Contrapunto*» (Zamacois 1973, p. 132). En la descripción que propone, lo vincula al solfeo, es decir, a la entonación y al ritmo y lo considera como una práctica complementaria. Diferencia 6 tipos de dictado musical (Zamacois 1973, p. 132):

1. El rítmico.
2. El de entonaciones, arrítmico y polirrítmico.
3. El melódico.
4. El polifónico, a dos y más partes.

5. El arrítmico, de intervalos armónicos y de acordes.
6. El armónico, ritmado.

Y en función de la extensión de los fragmentos dictados, distingue 3 clases (Zamacois 1973, p. 133):

1. Por compases hasta la primera nota del compás siguiente.
2. Por fragmentos de frase, atendiendo el contexto rítmico-melódico de ésta.
3. Ejecutando el Dictado íntegro (*Dicteé volante, a la volée*).

Además, atribuye dos funciones al dictado musical, una como prueba de examen y otra como ejercicio para perfeccionar la entonación y el ritmo<sup>12</sup>. También argumenta que muchos desestiman la práctica del dictado musical por la cantidad de tiempo que se ha de invertir en su desarrollo<sup>13</sup>. Como explica Karpinski (2010b) si la falta de tiempo fuese el verdadero problema, con la salida al mercado de la grabación de dictados musicales el problema hubiera desaparecido. No obstante, la afirmación de Zamacois nos ayuda a vislumbrar cómo esta concepción ha permane-

---

<sup>12</sup> «El Dictado “educativo”, se realiza con el fin de perfeccionar las facultades perceptivas del alumno, en lo que atañe a entonación y ritmo. En el Dictado como prueba de examen, pues, claro está, resultan obligadas todas las limitaciones e imposiciones requeridas por la categoría del examen» (Zamacois 1973, p. 135).

<sup>13</sup> «Consiste en hacerle escuchar al alumno lo que se quiere que asimile y escriba. Si en el solfeo el alumno traduce a sonidos ritmados los signos de notación, en el dictado realiza lo contrario. Dos prácticas, por tanto, distintas, pero complementarias. La pedagogía moderna lo considera uno de los medios de más poderosa eficacia para la *educación del oído*. Sin embargo, como sus ejercicios requieren una cantidad considerable de tiempo, no es tenido en cuenta por quienes reducen, en aquel aspecto, sus enseñanzas a lo estrictamente indispensable para descifrar la notación musical» (Zamacois 1973, p. 131).

cido invariable a lo largo de los años –y a través de las diferentes planes de estudio– y, por lo tanto, no se han reconsiderado las destrezas que han de ser desarrolladas para una educación auditiva que se adapte a las necesidades actuales.

Como hemos visto, los estudios relacionados con la historiografía del dictado musical son escasos y no siguen una concatenación entre ellos, es decir, no se tienen en cuenta los avances aportados por los tratados anteriores. Son historiografías del dictado musical circunscritas a un ámbito geográfico y temporal que no permite extrapolaciones temáticas ni metodológicas. Tampoco ninguna de estas obras aborda un análisis cualitativo de las bases teóricas del dictado musical ni lanzan hipótesis sobre cuál sería su génesis ni su relación con el solfeo.

La tesis doctoral de Roberto Loras, *Estudio de los métodos de solfeo españoles en el siglo XIX y principios del XX* (2008), es una obra en la que se cataloga y describe los métodos de solfeo publicados en el siglo XIX y principios del XX en España. Este estudio se basa en la descripción de las características de los libros de solfeo, y de manera tangencial indica en qué obras de las analizadas aparece el dictado musical. La referencia más extensa del dictado musical la emite sobre la obra de Hilarión Eslava (Loras, 2008, pp. 159-160). En ese apartado transcribe alguno de sus enunciados y valora su idoneidad tomando como referencia su experiencia como profesor de solfeo<sup>14</sup>. En la presente tesis, no se van a efectuar juicios sobre la

---

<sup>14</sup> Adjuntamos la valoración que hace del método de solfeo de Hilarión Eslava «En general es un buen método, con sus defectos como todos, pero, salvando las costumbres de su época, afronta todas las cuestiones solfísticas, no deja nada en el aire, no va de pasada por ninguna dificultad, sin ser tampoco exhaustivo, está bien calculada la progresión de las dificultades, abunda en consejos para el enseñante que juzgamos muy

idoneidad ni se van a valorar los tratados como lo hace Loras. Este trabajo aboga, por el contrario, por una exposición de los tratados en la que se va a señalar el papel del dictado musical dentro de la obra. No obstante, el estudio llevado a cabo por Loras, ha resultado imprescindible para fundamentar la presente tesis como explicaremos en el apartado siguiente.

#### 1.4. Metodología y estructura

El presente trabajo se basa en el cómputo, la descripción y el análisis musical de textos teóricos, pedagógicos y didácticos relevantes en la institucionalización del solfeo y del dictado musical en España en el XIX y principios del XX<sup>15</sup> en las enseñanzas regladas de música. Como veremos a largo de este trabajo, la sistematización del dictado musical ha sido un proceso lento, asociado desde el principio a la disciplina del solfeo. Por ello, las fuentes objeto de nuestro estudio han sido:

- El primer tratado oficial que establece el solfeo como disciplina en España:

---

oportunos, y sobre todo tiene musicalidad. Sus melodías son bonitas, asequibles y agradables de cantar. Si añadimos a la aridez del solfeo la fealdad de las lecciones con que vamos a inculcar la música, pocas probabilidades de éxito tendremos. Su aportación a la enseñanza fue de capital importancia, y ha sido durante muchos años el referente para la programación de muchos métodos posteriores» (Loras, 2008, p. 172).

<sup>15</sup> La estructura y contenidos de la instrucción musical previa a la institucionalización de los conservatorios no forman parte del objeto de este trabajo. Para tener un visión más específica sobre la educación musical en España recomendamos al lector consultar: - *Estudios de historia de la teoría musical* (León Tello, 1962); *Del ars antiqua al renacimiento en España* (Perales de la Cal, 1979); *Historia de la música española. Desde los orígenes hasta el "ars nova"* (Fernández, 1983); *El maestro Doyagüe (1755-1842), lazo de unión entre la tradición universitaria salmantina y el Real Conservatorio de Madrid* (Fraile, 1991); *Reflexiones sobre educación musical* (Tur Mayans, 1992).



- 1845 – *Método de Solfeo*. Eslava. Madrid.
- Los métodos influyentes en la fundamentación de este primer tratado:
  - 1772 – *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée*. Leo et al. París.
  - 1799 – *Principes Élementaires de Musique*. CNMDP. París.
- Los métodos de solfeo del XIX y principios del XX donde aparece el dictado musical como estrategia complementaria al solfeo:
  - 1837 – *Gramática musical*. Roca y Bisbal, Barcelona.
  - 1847 – *Cartilla de música*. Aliaga López, Madrid.
  - 1867 – *Método completo y elemental de solfeo*. Camps y Soler, Madrid.
  - 1880 – *Teoría completa del solfeo*. Pinilla, Madrid.
  - 1886 – *Teoría musical*. Pérez Quero, Jaén.
  - 1902 – *El libro de musica y canto*. Vancell y Roca, Barcelona.
  - 1907 – *Apuntes musicales*. Velasco de Velasco, Guadalajara.
- Y los dos tratados que sistematizan el dictado musical como disciplina:
  - ca. 1914 – *Curso completo teórico y práctico de dictado musical*. Lavignac, s.l.
  - 1928 – *El dictado musical*. Riemann, Barcelona.

El análisis pormenorizado de las secciones referentes al dictado musical en las obra arriba mencionadas obedece, a grandes rasgos, a los siguientes parámetros:

## INTRODUCCIÓN:

- Reseña biográfica
- División de la obra
- Morfología
- Secuenciación de los elementos
- Relación de las dificultades

## CONCEPCIÓN DE LA OBRA:

- Propósito
- Precedentes
- Materias relacionadas
- Particularidades

## CONCEPCIÓN EXPLÍCITA DEL DICTADO MUSICAL:

- Organización
  - Tiempo
  - Alumnado
- Procedimiento
  - Reglas de escritura
  - Modo de dictar (Instrumento)
  - Indicaciones para la transcripción del dictado

## Aplicación

- Estrategia complementaria
- Escritura
- Estrategia de evaluación

Otra característica que el lector debe advertir es que todas las citas de los tratados que figuran en este trabajo están transcritas diplomáticamente, es decir, sin normalizar ni modernizar la ortografía con la que fueron publicadas y usadas en su tiempo. La tesis está dividida en cuatro bloques:

En el *Capítulo 2. Principios del solfeo en España: Contexto pragmático y epistemológico* se pretende encuadrar el solfeo como disciplina en el conservatorio, así como examinar la lógica interna de los métodos franceses que son considerados los arquetipos de esta disciplina. Dos acontecimientos son fundamentales para contextualizar epistemológicamente pero también institucionalmente los contenidos de este trabajo: la creación y el desarrollo de los conservatorios como centros de enseñanza musical –establecimiento de disciplinas regladas por un currículo–; y la posterior sistematización del solfeo como disciplina –el dictado musical nace como complemento del solfeo–. Como señalan Pistone (1983) y Gessele (1992) el primer tratado de solfeo oficial que adoptó el Conservatorio de París fue *Principes Élementaires de Musique* (CNMDF, 1799), y los métodos publicados a posteriori, son variantes de este. A su vez, *Principes Élementaires de Musique* (CNMDF, 1799) toma como modelo la primera recopilación de *solfeggi*<sup>16</sup>, *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée*<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Llegados a este punto se ha de aclarar la diferencia entre el término italiano *solfeggio* (plural: *solfeggi*), el término francés *solfège* (plural: *solfèges*) y el término español solfeo. Aunque en la actualidad los tres significantes correspondan al mismo significado, de aquí en adelante utilizaremos un término u otro en función de cómo aparezca en la voz original de la obra. En todo caso, y como se detallará en el *Capítulo 2.1. Precedentes del solfeo como disciplina: los solfeggi*, el término *solfeggi* hace referencia a los ejercicios vocales sin texto acompañados por bajo armónico. Los primeros ejercicios fueron compuestos en el siglo XVII en Nápoles.

(1772). Interpretar la lógica interna de estos dos tratados y entender sus bases teóricas es imprescindible para establecer posteriores relaciones con los tratados de solfeo y de dictado publicados en España. Para ello, se analizarán por separado las bases teórico-armónicas de estas obras, y se detallarán sus características y elementos consustanciales.

En el *Capítulo 3. Hilarión Eslava: La sistematización del solfeo como disciplina en España* se examinará la práctica del dictado musical como estrategia complementaria al solfeo en España. El primer conservatorio de música creado en España es el de Madrid en 1830. Fue el referente para el resto de conservatorios que se fundan posteriormente en el territorio nacional. Al Conservatorio de Madrid le siguieron los de otras ciudades como Barcelona (1838), Bilbao (1878) o Valencia (1879) entre otros; estos centros, sin embargo, carecían de una normativa específica que los regulara<sup>18</sup>. Eslava es la figura clave en la conformación de los estudios musicales en España, aunque el Conservatorio de Madrid se fundó casi 20 años antes de la publicación de su obra, su *Método de Solfeo* (1845) es el primer tratado español que sistematiza el solfeo en la educación institucionalmente validada del Conservatorio de Madrid, único centro de enseñanza oficial de música en la España de esa época. En la introducción del *Método de Solfeo* (Eslava, 1855, p. 4), el autor adelanta que ya en 1837 utilizaba la obra con sus alumnos para probar la validez de la misma: «Así, es que habiendo yo compuesto el mio en el año 37 y puesto en practica para con mis

---

<sup>17</sup> Aunque los *solfeggi* tienen su origen en Italia la primera recopilación de estos ejercicios tuvo lugar en Francia por eso el título de la obra ya está adoptado al francés.

<sup>18</sup> Para profundizar en este tema, recomendamos al lector el estudio *Historia crítica del Conservatorio de Madrid* (Sopeña, 1967) donde se revisan los acontecimientos más destacados de dicho centro desde 1830 a 1966.

discipulos, he tenido que irlo depurando de los lunares que la misma practica descubria». No obstante, no hay una fecha clara que sitúe la publicación de la primera edición. Preciado (1978, p. 218) indica que el solfeo de Eslava comenzó a imprimirse y distribuirse por entregas en Madrid el año 1845 y que existe un manuscrito sin fecha titulado *Método de Solfeo de Don Hilarión Eslava, Maestro de Capilla*. Preciado expone que la primera parte del método tiene como fecha de publicación el 13 de julio de 1845 y la cuarta parte el 9 de octubre de ese mismo año. Sabemos que la 2ª edición de toda la obra completa tiene lugar en Madrid en 1855. En este trabajo se trabajará con la 2ª edición de la obra completa<sup>19</sup>. Se ha comprobado que, en estas ediciones y en las posteriores, no se hace ningún cambio en la parte que es objeto de nuestro estudio: las indicaciones referentes al dictado musical que aparecen en la tercera parte del *Método de Solfeo*. Eslava, además, reconoce basarse en modelos franceses; en la introducción del *Método de Solfeo* podemos leer:

Muchos son los tratados elementales de Solfeo que han visto la luz pública de algun tiempo á esta parte; entre ellos descuellan como los mas perfectos los de M.M. Garaudé, Fetis y Panseron publicados en Francia. (Eslava, 1855, p. 3)

En el *Método de Solfeo* hace referencia explícita al arte de *escribir la musica dictada*. Aparece dentro de la tercera parte del libro y dedica una amplia explicación a su concepción y práctica. El dictado musical está supeditado a la práctica del solfeo. Por lo tanto, la disposición y la gradación del libro de solfeo es clave para entender cómo deriva el dictado musical. Para tener una visión global del capítulo, primero se expondrá una síntesis que

---

<sup>19</sup> Es a partir de la 2ª edición que se incluyen las cuatro partes del tratado en un único ejemplar.

recogerá los aspectos teórico-armónicos del solfeo relacionado con el dictado musical. En el resto de apartados se analizará por separado las características del método de solfeo (teoría y organización, entonación, ritmo, y praxis) y del dictado musical (implementación, conceptos relacionados con la comprensión musical).

En el *Capítulo 4. Métodos en los que aparece el dictado musical como estrategia complementaria al solfeo en España* se detallan y analizan los tratados de solfeo donde aparece el dictado musical. La apertura gradual de la música y la creciente demanda de músicos propicia la publicación de tratados y métodos adaptados a otros contextos. Estos tratados son muy diversos y ofrecen diferentes visiones de la música. Entre ellos, y de una manera muy irregular, se trata la práctica del dictado musical.

De la catalogación de los métodos de solfeo del siglo XIX y XX establecida por Loras (2008) hemos extraído la lista de los tratados de solfeo españoles y hemos revisado si había mención a la educación del oído y al dictado musical en ellos. De los métodos de solfeo previos a la sistematización del dictado musical, encontramos los siguientes que abordan el dictado musical:

1837 – *Gramática musical*. Roca y Bisbal, Barcelona.

1845 – *Método de Solfeo*. Eslava. Madrid.

1847 – *Cartilla de música*. Aliaga López, Madrid.

1902 – *El libro de musica y canto*. Vancell y Roca, Barcelona<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> La siguiente obra está dirigida a la educación primaria pero está incluida aquí para dar testimonio de que el *dictado musical* tuvo repercusión en otros ámbitos educativos. De esta manera, dejamos esta línea de investigación abierta para futuros trabajos. Como señalan Cox y Stevens (2011) es la primera obra que incluye el dictado musical como estrategia en la educación primaria. Sarfson (2007) resalta que esta obra es pionera por

1880 – *Teoría completa del solfeo*. Pinilla, Madrid.

1907 – *Apuntes musicales*. Velasco de Velasco, Guadalajara.

Además, hemos vuelto a realizar la búsqueda en los sitios que indica el autor (Loras, 2008, pp. 47-49) y hemos encontrado estas dos obras, que no figuran en la obra de Loras, pero en las que sí figura el dictado musical:

1886 – *Teoría musical*. Pérez Quero, Jaén.

1867 – *Método completo y elemental de solfeo*. Camps y Soler, Madrid.

Los tratados se han ordenado tomando como referencia la obra de Eslava, de este modo quedan por una parte los tratados publicados previamente, los tratados publicados posteriormente, y los tratados que son epítomes de la obra de Eslava. Dada la heterogeneidad de las indicaciones relativas al dictado musical, primero se optado por ofrecer una visión general del capítulo. A continuación, se analizan de manera individualizada las diferentes obras siguiendo el criterio utilizado con la obra de Eslava, es decir, primero analizar la concepción general de la obra, y después analizar la concepción explícita del dictado musical.

Por último, el *Capítulo 5. El dictado musical como disciplina: Albert Lavignac y Hugo Riemann* está centrado en la recepción y en las innovaciones de los tratados de estos autores en España. El primer método que sistematizó la práctica del dictado musical, *Cours Complet Théorique Et Pratique De Dictée Musicale*, fue escrito por Albert Lavignac<sup>21</sup> en 1882. Este

---

incluir metodologías activas basadas en la práctica musical y en el estudio del fenómeno sonoro.

<sup>21</sup> A este respecto señala Riemann (1889, pp. 83-84): «Con todo, no le puede ser discutido a Lavignac el mérito eminente de haber sido el primero que hizo ver la verdadera importancia de esta disciplina y expuso el mecanismo de su aplicación práctica».

método tuvo una excelente acogida y su difusión por los conservatorios de Europa<sup>22</sup> fue muy manifiesta. Riemann (1889), a partir del tratado de Lavignac, escribe una obra en el que da nuevas instrucciones para la implementación del dictado musical<sup>23</sup>. Estas publicaciones llegan a España de la mano de los músicos que emigraron al extranjero para formarse. A su vuelta tradujeron los tratados que gozaban de mayor aceptación fuera de nuestras fronteras. Destacamos a Felipe Pedrell como el responsable de la traducción de la obra de Albert Lavignac al español bajo el título *Curso completo teórico y práctico de Dictado Musical* (ca.1914). La obra de Hugo Riemann vio la luz en español, como *El dictado musical* (1928) gracias al trabajo de Roberto Gerhard. Estos dos serán los títulos que utilizaremos en el presente trabajo. Estas obras, a su vez, establecen una homogeneización en la praxis del dictado musical que, todavía hoy, sigue vigente.

En total, las fuentes objeto de este estudio son, en orden cronológico, las siguientes:

- 1772 – *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée*. Leo et al. París.
- 1799 – *Principes Élémentaires de Musique*. CNMDF, París.
- 1837 – *Gramática musical*. Roca y Bisbal, Barcelona.
- 1845 – *Método de Solfeo*. Eslava. Madrid.
- 1847 – *Cartilla de música*. Aliaga López, Madrid.

---

<sup>22</sup> En el *Capítulo 5. El dictado musical como disciplina: Albert Lavignac y Hugo Riemann* se amplían los detalles al respecto.

<sup>23</sup> Para que los tratados de Lavignac y Riemann adquieran verdadero relieve es preciso tener en consideración los títulos que se tradujeron al español de estos dos eminentes musicólogos y pedagogos que se verán en el *Capítulo 5. El dictado musical como disciplina: Albert Lavignac y Hugo Riemann*.



- 1867 – *Método completo y elemental de solfeo*. Camps y Soler, Madrid.
- 1880 – *Teoría completa del solfeo*. Pinilla, Madrid.
- 1886 – *Teoría musical*. Pérez Quero, Jaén.
- 1902 – *El libro de musica y canto*. Vancell y Roca, Barcelona.
- ca. 1914 – *Curso completo teórico y práctico de dictado musical*. Lavignac, s.l.
- 1907 – *Apuntes musicales*. Velasco de Velasco, Guadalajara.
- 1928 – *El dictado musical*. Riemann, Barcelona.

Pudimos comprobar que no todas las fuentes analizadas se encuentran en el mismo nivel jerárquico: el *Capítulo 2* se adentra en el contexto pragmático y epistemológico; el *Capítulo 3* refleja la importancia del *Método De Solfeo* de Eslava en la consolidación de una bases teórico-musicales explícitamente francesas; los tratados españoles analizados en el *Capítulo 4* reflejan la disparidad de planteamientos en que se entroncan las propuestas; y el *Capítulo 5* pone de manifiesto las bases que sistematizan el dictado musical como disciplina. Esta heterogeneidad ha sido una de las principales dificultades a las que se ha enfrentado este trabajo y se ve reflejado en las siguientes dimensiones:

- Disparidad de materias y disciplinas: *solfeggi*, *solfege*, solfeo como disciplina, solfeo dentro de la educación primaria, solfeo simplificado, y dictado como disciplina.
- Disparidad en su relevancia y profundidad.
- Disparidad en cuanto a su procedencia y finalidad.

Esta heterogeneidad ha determinado su estudio, presentación, y extensión como veremos más adelante. También esta pluralidad de fuentes ha condicionado el criterio para organizar las mismas, según se ha expuesto, y dentro de esta clasificación se ha optado por seguir el orden cronológico de su publicación. Debido a esta forzada división y a la naturaleza del propio trabajo, el lector puede percibir que en los cambios de apartado y/o de capítulo se rompe el discurso narrativo. Para prevenir esta circunstancia, advertimos que se puede abordar la lectura de la tesis empezando por el *Capítulo 6. Resultados, conclusiones y futuras líneas de investigación* en el que se presentan las síntesis de las obras analizadas y se ilustran sus principales características en tablas. De esta manera, el lector tendrá una visión global de las obras y podrá contextualizar cada una de ellas en relación a las demás.

La otra gran dificultad a la que se ha enfrentado este trabajo es la falta de una disciplina afín con el estudio que hemos realizado. Mi bagaje profesional y mi interés académico están centrados en la implementación y el diseño de estrategias que incidan en la percepción sensorial y crítica de la música de manera efectiva y significativa. Por ello, las conclusiones que se he extraído en este trabajo, aunque en apariencia puedan estar alejadas de mi propósito profesional, han sido fundamentales, y son la génesis en la cual baso mis planteamientos docentes. Por este motivo, y aunque suponga una excepción formal en la estructura de este trabajo, he decidido arriesgar en pro del interés que pueda suscitar en el lector realmente interesado en la materia.

En el *Capítulo 6.* se incluirán dos apartados que hemos llamado *Epílogo* y *Futuras líneas de investigación* donde se establecerá un marco teórico en

función de las conclusiones obtenidas y que vincule los resultados del trabajo con futuros trabajos y/o investigaciones. Por una parte, hemos optado por esta disposición porque no hemos querido abultar un marco teórico genérico que no estuviera ligado con los objetivos intrínsecos del trabajo. Nos hubiera resultado muy fácil hinchar un marco teórico en la introducción que expusiese de manera general la educación auditiva pero como un experto en la materia sabe, la educación auditiva es un campo tan amplio, que a su vez lo componen tantas subdisciplinas, que hubiera sido tendencioso, gratuito y no tendría relación explícita con el trabajo ni con sus conclusiones. De esta manera, al final, presentaremos aquellos planteamientos que se podrían reformular o que arrojan luz sobre lo que hemos trabajado.



## Capítulo 2

### Principios del solfeo en España. Contexto pragmático y epistemológico

Dos acontecimientos son fundamentales para contextualizar epistemológicamente pero también institucionalmente los contenidos de este trabajo: la creación y el desarrollo de los conservatorios como centros de enseñanza musical –establecimiento de disciplinas regladas por un currículo–; y la posterior sistematización del solfeo como disciplina– el dictado musical nace como complemento del solfeo–. El Conservatorio de París (1795) será el primero en establecer el solfeo como parte del currículo y el primer método oficial, *Principes élémentaires de musique* (1799), está inspirado, como reconoce su editor, en los *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée* (1772). Interpretar la lógica interna de estos dos tratados y entender sus bases teóricas es imprescindible para establecer posteriores relaciones con los tratados de solfeo y de dictado publicados en España. El Conservatorio de Madrid (1830) es el primer centro de educación reglada musical y el único con validez académica. El método de solfeo de Eslava (1845)

sistematiza, basándose en modelos franceses, por primera vez el solfeo en dicho centro.

## 2.1. Precedentes del solfeo como disciplina: los *solfeggi*

En el siglo XVII el término *solfeggi*<sup>1</sup> hacía referencia a ejercicios vocales sin texto constituidos por líneas melódicas acompañadas por un bajo, es decir, por un acompañamiento armónico<sup>2</sup>. Sirva como ejemplo la *Figura 2.1* para que el lector compruebe qué apariencia tenían estos ejercicios: si por algo llama la atención el *solfeggio* de esta figura es por el carácter imitativo y contrapuntístico de las dos voces. Y es que los *solfeggi*, como métodos de instrucción, estaban estrechamente relacionados con los *ricercares*, ejercicios de polifonía simple. La principal diferencia residía en que, mientras los *ricercares* se publicaban de manera habitual desde el siglo XVI, los *solfeggi* raramente eran publicados. El motivo podría radicar en que el prestigio de un profesor se medía en función de su capacidad para adecuar estos ejercicios a las características de cada alumno y la originalidad de los mismos.

---

<sup>1</sup> Agradecemos a N. Baragwanath que nos haya permitido consultar su obra *The Solfeggio Tradition: A Forgotten Art of Melody in the Long Eighteenth Century* (prevista para ser publicada en 2018) por ser el primer monográfico sobre la tradición de los *solfeggi* en el siglo XVIII. Para más información al respecto ver:

– <http://gtr.rcuk.ac.uk/project/7081D362-153A-44CD-845A-6F7950547152>

– <http://www.nottingham.ac.uk/music/people/nicholas.baragwanath>

[Consultado: 17/03/2017].

<sup>2</sup> Los *solfeggi* K 393 (2-5) de Mozart ejemplifican un hecho muy curioso: únicamente han perdurado tres de estos ejercicios, de los cuales sólo dos están completos. El tercero estaba incompleto y los editores del siglo XIX añadieron un bajo a la melodía escrita por Mozart. Lo relevante de este hecho es que la adición del bajo indica que, incluso en el siglo XIX, era bien sabido que los *solfeggi* incluían siempre acompañamientos (Gjerdingen, s.f.).



Figura 2.1. Ejemplo de *solfeggi* con sus dos elementos fundamentales: la melodía y el bajo<sup>3</sup>.

Los *solfeggi* fueron ejercicios habituales en la instrucción de los músicos durante finales del siglo XVII y el XVIII<sup>4</sup>. En esa época no se tenía por costumbre escribir tratados para la instrucción elemental de la música y por eso los profesores reunían sus propias composiciones e insertaban pequeñas indicaciones en la partitura. Como la enseñanza de la música tenía un carácter eminentemente oral, se prefería el uso de manuscritos en vez de publicaciones. Gracias al estudio e interpretación de centenares de

<sup>3</sup> Este *solfeggi* fue compuesto por Leo (s.f.).

<sup>4</sup> *El Viaje musical por Francia e Italia* (Burney, 2014) es una crónica musical de los viajes del autor por Francia, Italia y Alemania. Esta obra es considerada por críticos, musicólogos e intérpretes como uno de los documentos clave para entender el barroco y la instrucción en esa época.

estos volúmenes manuscritos, se ha reconstruido que la instrucción musical del alumnado de la época se hacía a través de ejercicios muy diversos que abarcaban desde *solfeggi* hasta fugas, cánones, tablaturas, *partimenti*, o indicaciones referentes a la regla de la octava entre otros<sup>5</sup>. Estas eclécticas colecciones demuestran que la enseñanza de la música no se basaba únicamente en unos ejercicios u otros, sino en la combinación de todos ellos sin un orden preestablecido. Los primeros ejercicios de *solfeggi*, compuestos por maestros napolitanos, servían para desarrollar la agilidad técnica en el arte de la ornamentación. Además, eran utilizados como un repertorio estilístico de giros melódicos y armónicos, y uno de sus principales objetivos era proporcionar al alumno un *lexicón estilístico*<sup>6</sup> básico para el desempeño de las diferentes labores como músico. Sin embargo, como señala Tour (2017), todos estos ejercicios tenían presente la necesidad de integrar el canto, la interpretación y la teoría musical, y por ello, todo lo que se interpretaba debía de poder ser cantado y viceversa.

Un acontecimiento decisivo en la difusión de los *solfeggi* fue la fundación del Conservatorio de París en 1795: en él se implementó y sistematizó

---

<sup>5</sup> Hoy en día hay un creciente interés por estos métodos de instrucción comprendidos entre el siglo XVII y XVIII que regían la instrucción musical por toda Europa. La primera publicación pionera en este campo fue *Music in the Galant Style* (Gjerdingen, 2007). Desde ese momento, son numerosos los autores que analizan el paradigma en el que surgieron estos métodos de instrucción y dirimen modelos adaptados al contexto educativo actual. Para tener una visión más específica sobre la materia, recomendamos al lector que visite la página web de *Society Music Theory – History of Theory Interest* – <https://historyofmusictheory.wordpress.com> [Consultado: 08/04/2017] – donde podrá consultar artículos de libre acceso.

<sup>6</sup> «Collections of *solfeggi* were thus like a lexicon of stylistically favoured melodic utterances. For the future improviser, whether of whole compositions or merely of ornamented reprises and cadenzas, *solfeggi* provided a storehouse of memorized material from which the performer or composer could later draw» (Gjerdingen, s.f.).



la práctica de los *solfeggi* a través de la asignatura de *solfège*<sup>7</sup> como base del currículo en la enseñanza musical (Baragwanath, s.f; Gjerdingen, s.f.; Jander, s.f.; Ottman, 2004; Sanguinetti, 2012).

### 2.2.1. *Solfèges d'Italie avec la Basse chiffrée* – 1772

La primera gran colección de solfeos lleva por título *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée*, se editó en París en 1772 y contiene ejercicios de Leo, Durante, Scarlatti, Hasse, Porpora, Mazzani, Caraffa, David, Perez, entre otros, y fueron recopilados por Levesque y Bêche (Lescat, 1991). Se reimprimió muchas veces y en todas ellas se incorporaban nuevos ejercicios<sup>8</sup>. La secuenciación de los solfeos y, en consecuencia, las gradaciones de la dificultad fueron establecidas por el editor. En el prefacio se justifica su publicación debido a los rápidos progresos que se observaban en los alumnos que aprendían a través de estos ejercicios. Por eso se decidió reunir una cantidad mayor que sirviera para conformar un método.

La obra está dividida en cuatro partes conformadas exclusivamente por solfeos, es decir, no hay texto ni explicaciones que faciliten al lector su praxis. Como excepción, en la primera parte se incluye una introducción en la que se expone el propósito de la obra y se incorpora un pequeño compendio de teoría provisto de breves descripciones acompañadas de ejemplos ilustrados con los principios básicos de la música. De esta introducción se desprende que las personas encargadas de la formación musical eran los

---

<sup>7</sup> La primera vez que se utilizó la palabra *solfège* fue en 1769 pero se popularizó con el éxito de la publicación de *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée* en 1772 (Lescat, 1991).

<sup>8</sup> Lescat (1992) ofrece un listado con las diferentes ediciones.

maestros de capilla<sup>9</sup>. Y aunque el editor no duda de la sobrada capacidad de los maestros de capilla para componer sus propios solfeos, argumenta que esta recopilación les podría resultar útil para ahorrar tiempo y trabajo<sup>10</sup>. Y es que, como expone Meierovich (2010), esta profesión llevaba aparejada una larga lista de obligaciones y responsabilidades relacionadas con el cargo.

Del análisis de los *solfeggi* de esta obra y de las pocas indicaciones que aparecen en la introducción se deducen dos aspectos que serán cruciales para el desarrollo de nuestro trabajo y que a continuación vamos a detallar:

1. La importancia que se le otorga al acompañamiento y a la integración de la melodía y la armonía.
2. La secuenciación de la entonación.

### **Acompañamiento y fenómeno sonoro**

Con respecto a la importancia del acompañamiento y la integración de la melodía y la armonía, podemos corroborar en la afirmación recogida en la sección *Avertissement*<sup>11</sup> que el principal objeto de los primeros ejercicios

---

<sup>9</sup> «**Maestro de Capilla:** Dase este título al que compone música propia para ejecutarse en el templo u la dirige. Antiguamente era uno de los cargos más distinguidos del arte y uno de los que requerían mayor caudal de conocimientos y pericia en aquel que lo desempeñaba» (Pedrell, 1894).

<sup>10</sup> «*On ne doute nullement que les Maîtres de Musique placés dans les Cathédrales, soient, très en état de faire de bonnes Leçons, mais ils n'en ont pas toujours le temps, vu les Ouvrages qu'ils sont obligés de composer pour leurs Eglises. Cette Méthode est particulièrement destinée à abrégier leur Travail*» (Leo et al., ca.1779, s.p).

<sup>11</sup> «*Dans les petits Solfèges avec la Basse qui terminent cette premiere Partie, on s'est attaché à ne mettre que des Intonations très faciles, et le Chant le plus simple, afin que l'Ecolier s'accoutume sans peine à chanter avec Accompagnement*» (Leo et al., ca.1779, s.p).

es acostumbrar a los alumnos a solfear melodías sencillas pero contextualizadas dentro de un acompañamiento. De hecho, se insta a los maestros a que acompañen siempre a los alumnos al teclado para que canten afinados y guiados por la sonoridad armónica propia de los diferentes acordes que definen la tonalidad<sup>12</sup>. De este modo, la melodía queda imbricada en la armonía, es decir, no se entiende la melodía de manera aislada porque, aunque es el elemento más conspicuo está siempre relacionado con la base armónica.

Por otra parte, queremos destacar que los solfeos de esta obra aparecen cifrados. Resulta muy reveladora la justificación del editor en cifrar los bajos, ya que, recordemos que en esa época, la interpretación de un bajo sin cifrar era una destreza que sobradamente se presuponía en una persona que ejercía como maestro de capilla. Sin embargo, el editor aclara que los bajos de esta colección están cifrados porque, posiblemente, fueran utilizados por principiantes que no conocieran todavía las reglas correctas para su interpretación<sup>13</sup> –sirva la *Figura 2.2* para visualizar la notación relativa a los bajos–. Llegados a este punto, encontramos cierta discordancia entre las pautas que daba el editor en referencia a la sobrada capacidad de los maestros de capilla y este último argumento que esgrime que, quizá, el

---

<sup>12</sup> «La plupart des Maîtres à Chanter sont dans l'habitude de faire solfier leurs Elèves sans les accompagner; il peut se passer d'accompagnement: mais les Ecoliers conduits de la sorte chantent-ils toujours bien juste? Cette façon d'enseigner ne peut être utile que jusqu'à un certain point; il seroit à souhaiter qu'on put l'abandonner pour toujours» (Leo et al., ca.1779, s.p).

<sup>13</sup> «Le plus grande partie n'étoit pas chiffrée, parcequ'on est dans l'usage en Italie d'accompagner sans ce secours. Il y a aussi en France beaucoup d'Artistes qui possèdent cette Science au plus haut degré de perfection: mais comme cette Méthode est destinée pour les Commencants, on a jugé nécessaire que tous les accords y fussent indiqués suivant l'usage reçu» (Leo et al., ca.1779, s.p).

libro fuera utilizado por principiantes que no conocieran las reglas para la interpretación de los cifrados.

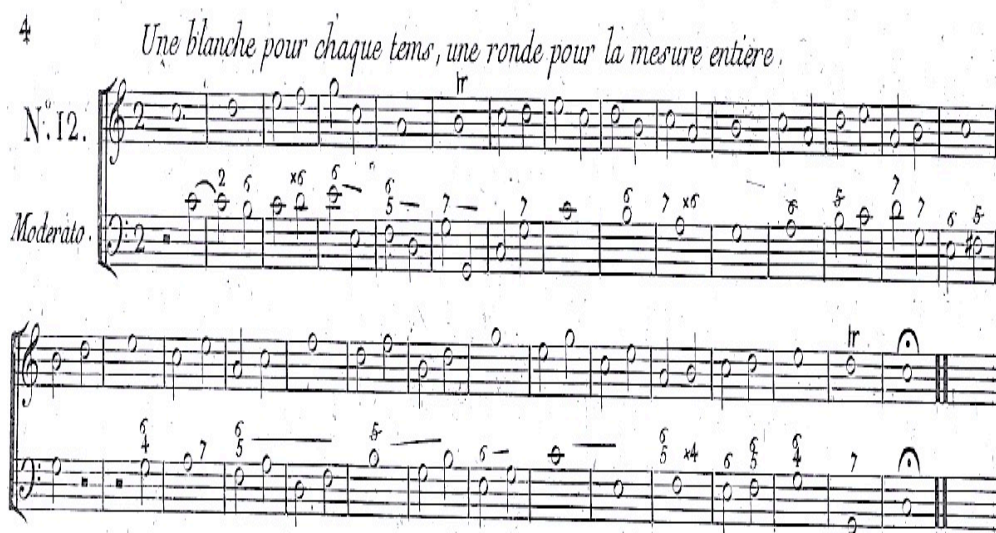


Figura 2.2. Ejemplo de *solfeggi* con su melodía principal y su bajo cifrado, p. 4.<sup>14</sup>

Aunque en apariencia los cifrados de estos solfeos sean parecidos a los símbolos de los bajos continuos, su interpretación no lo es. Los cifrados de estos solfeos deberían ser interpretados siguiendo las reglas de los *partimenti*<sup>15</sup> por lo tanto, no sólo estarían ofreciendo únicamente un sus-

<sup>14</sup> Si comparamos el *solfeggio* de la Figura 2.1 y el *solfeggio* de la Figura 2.2 observamos que mientras que en la 2.2 aparecen los bajos cifrados, en la Figura 2.1 se presupone al intérprete la capacidad de ejecutarlo sin cifrado.

<sup>15</sup> Los *partimenti* son unos bajos cifrados o sin cifrar y fueron el principal método de instrucción musical desde el siglo XVI hasta principios del XIX. A través de los *partimenti* se enseñaba armonía, contrapunto e improvisación. Giorgio Sanguinetti publicó la obra *The Art of Partimento* (2012) en la que se presenta por primera vez un estudio completo sobre los *partimenti*; ofrece guías al lector para su realización, detalla el origen histórico, y presenta sus múltiples variaciones e interpretaciones. El mismo Gjerdingen (s.f.) también ofrece las conclusiones del proyecto sobre la recuperación de estos métodos de instrucción del siglo XVII y XVIII en este espacio web con contenido interactivo. También es destacable la obra *Counterpoint and Partimento: Methods of Teaching Composition in Late*

tento armónico, sino un modelo en la conducción de las voces, reglas para las cadencias y secuencias, y fundamentos de contrapunto.

### Secuenciación de la entonación

Y con respecto al otro punto que hemos señalado previamente, veamos ahora qué importancia tiene la secuenciación de la entonación. Los principios teóricos previos a los solfeos tienen como finalidad presentar dos elementos fundamentales, la *gamma* (Figura 2.3) y las *entonaciones*:



Figura 2.3. Gamma de do mayor, p. 1.

Estos dos elementos son las unidades mínimas en las que se estructuran los ejercicios de solfeo. Por ese motivo, antes de empezar con las diferentes lecciones, en el pequeño compendio de principios teóricos se expone el nombre de las notas, y el concepto de *gamma*. El concepto de *gamma*<sup>16</sup> de la

---

*Eighteenth-Century Naples* (Tour, 2015). Recomendamos al lector que consulte el artículo de libre acceso publicado por el mismo Peter van Tour (2017) donde ejemplifica cómo implementa los *partimenti* en sus clases de educación auditiva con alumnos de enseñanzas superiores.

<sup>16</sup> «**Gamma:** Sinónimo de *Escala*. Era el nombre del sonido más grave (el *sol*) del antiguo sistema musical (V.G. *griega*). Llamóse dicha cuerda, ya antes de Guido d'Arezzo, *Hypoproslambanomenos*. Señalábase con la tercera letra del alfabeto griego, que llamaban *gamma*, y como esta letra se ponía al principio de la escala, dió el nombre á ésta, que subsiste, todavía, actualmente» (Pedrell, 1894).

época coincide con el actual término de *escala*<sup>17</sup>. La escala que primero se presenta es la de *do* mayor y será a partir de esta jerarquía de sonidos que el alumno también aprenda el nombre de las notas en la clave de *sol*. Sin embargo, el término *entonación* al que hace referencia la obra es muy diferente al que aparece en los diccionarios actuales<sup>18</sup>. El *Diccionario Técnico de la Música* (Pedrell, 1894) describe *entonación* de la siguiente manera:

La acción de entonar.- Su efecto. – La acción de producir un sonido musical con exactitud adquiere por la costumbre de la audición unida á su correspondiente teoría; la entonación no puede comprenderse, pues, si no se oye de viva voz ó no se toma de un instrumento.\* Corresponde esta enseñanza al maestro y forman la base de este estudio las siguientes materias:

- 1.<sup>a</sup> El conocimiento de la ESCALA;
- 2.<sup>a</sup> El de los INTERVALOS;
- 3.<sup>a</sup> El de los ACCIDENTES ó ALTERACIONES;
- 4.<sup>a</sup> El de los MODOS ó FÓRMULAS DE ESCALAS;
- 5.<sup>a</sup> El de los TONOS, con el de la ESCALA NATURAL, y de las ARTIFICIALES.

Comprobamos cómo la definición de *entonación*, hasta el asterisco (\*) que hemos añadido, corresponde con la definición actual del término. Sin embargo, la segunda parte de la definición, matiza que el estudio de la

---

<sup>17</sup> «**Escala** [Al. *Tonleiter, Skala*; Fr. *gamme, échelle*; Ing. *scale*; It. *scala, gamma*] Una colección de notas dispuestas en orden de la más grave a la más aguda o de la más aguda a la más grave. Las notas de cualquier música en la que la altura sea determinada pueden reducirse a una escala. El concepto y su utilización pedagógica han sido especialmente prominentes en la historia de la música occidental» (Randel, 1984).

<sup>18</sup> «**Entonación:** (1) El grado de precisión con el que se produce la altura en una interpretación, especialmente entre los ejecutantes de un grupo. (2) Un sistema de afinación, como la entonación justa. (3) Las primeras notas de una fórmula salmódica y otra forma de canto llano, que tiene la función de establecer la afinación correcta para lo que ha de seguir y que la cantan, por tanto, los solistas para preparar la entrada del coro» (Randel, 1984).

entonación está dividido en 5 apartados: la escala, los intervalos, las alteraciones accidentales, los modos y los tonos. Este orden de las materias que conforman la base de las entonaciones resulta determinante ya que, la gradación de las dificultades de los ejercicios de solfeo de la obra que estamos analizando, sigue exactamente esta correlación. De esta definición, se deduce que el conocimiento de la escala será la primera materia dentro del estudio de las entonaciones. En el compendio teórico de esta obra se presentan las dos primeras materias que conforman las entonaciones:

- El conocimiento de la escala.
- El conocimiento de los intervalos.

A su vez, el estudio de los intervalos se presenta asociado a los grados de la escala. Como podemos observar en la *Figura 2.4*, los intervalos se presentan, partiendo siempre de la tónica y por orden ascendente. Empiezan por el intervalo de segunda, luego tercera, cuarta, y así sucesivamente hasta llegar hasta el intervalo de octava.



Figura 2.4. Intervalos de la gamma de do mayor, p. 1.

Cuando llegamos al intervalo de octava, se presenta el acorde de tónica desplegado de manera ascendente, esta circunstancia nos indica que desde el comienzo, la instrucción de la música se basaba en una concienciación de la tonalidad a través de sus elementos más característicos y determinantes. En el presente trabajo no vamos a ejemplificar los siguientes niveles de concreción que conllevaría el estudio de las entonaciones (alteraciones accidentales, modos y tonos) en toda la obra pero animamos al lector a que lo corrobore con la definición que nos ofrece Pedrell. No obstante, hemos querido destacar este aspecto porque esta secuenciación se plasma por primera vez en este tratado de solfeo y ejercerá una determinante influencia en las obras posteriores de solfeo y dictado musical como veremos más adelante.

## **2.2. El nacimiento del solfeo como disciplina**

Los conservatorios nacieron en el siglo XVI en Italia y el término –del latín *conservare*, conservar o preservar– hacía referencia a un hospicio. En una sociedad en la que la familia y la posición social lo eran todo, un huérfano necesitaba destacar con alguna habilidad para labrarse un porvenir alejado de la pobreza. Por eso, no era suficiente con aprender música, los niños tenían que alcanzar una destreza que les permitiese desenvolverse con fluidez en los diferentes ámbitos en los que la música tenía presencia: la iglesia, la corte o el teatro de ópera. En el siglo XVIII los conservatorios complementaban sus ingresos ofreciendo los servicios de sus jóvenes músicos; estos ingresos posibilitaron la incorporación de profesores destacados e hicieron que los conservatorios italianos se convirtieran en



referentes de la enseñanza musical. Muchos de los conocidos compositores italianos de los siglos XVII y XVIII estuvieron asociados a los conservatorios bien como estudiantes, como profesores, o como ambos. La mayor parte de los conservatorios italianos cerraron sus puertas a finales del siglo XVII pero la idea de las escuelas de música se había extendido ya a otros países. El género de la ópera italiana se impuso en todo el panorama internacional y muchos centros consideraban la instrucción italiana como el modelo de referencia a seguir (Ritterman, s.f.).

En Francia, la iglesia pierde el predominio sobre la educación musical y desde finales del XVIII empieza la edad dorada de los conservatorios como instituciones de educación musical. En 1795 se funda el Conservatorio de París, el cual forma parte de un ambicioso proyecto, impulsado por las autoridades revolucionarias, para instalar escuelas de música por toda Francia. El Conservatorio de París ejerció un rol modélico en la institucionalización de la enseñanza musical. Otras naciones copiaron este modelo de conservatorios estatales; entre los primeros conservatorios, que aún siguen existiendo, se encuentran el de Praga (1811), la *Hochschule für Musik und darstellende Kunst* de Viena (1817), la *Royal Academy of Music* de Londres (1822), el *Real Conservatorio Superior de Música* de Madrid (1830), el *Conservatoire Royal* de Bruselas (1832) o la *Hochschule für Musik* de Leipzig (1843) entre otros. Los conservatorios responden a una creciente profesionalización de la música y sus enseñanzas (Chassain-Dolliou, 1995; Christensen, 2001, p. 60 y ss; Hondré, 1995; Mongrédien, 1986, pp. 11–33; Ritterman, s.f.; Randel, 1984).

### 2.2.1. *Principes Élémentaires de Musique* – 1799

La obra *Principes Élémentaires de Musique* es el primer método oficial de solfeo que adopta el Conservatorio de París. Al igual que el resto de tratados del Conservatorio, el tratado de solfeo, fue escrito por reconocidos compositores que, además, formaban parte de la plantilla de profesores del centro. Entre ellos figuran: Agus, Catel, Chérubini, Gossec, Langlé, Lesuer, Méhul o Rigel. La obra está dividida en dos libros, el primero de 310 páginas y el segundo de 366. Ambos se editaron en 1799, cuatro años después de la fundación del Conservatorio de París. El primer libro lo componen tres partes:

- Principios elementales de la música.
- Compendio de los principios fundamentales seguidos de gammas y solfeos fáciles.
- Selección de solfeos de progresiva dificultad.

Mientras que el segundo libro lo componen dos partes:

- Selección de solfeos a dos partes.
- Selección de solfeos a tres, cuatro y cinco partes.

La influencia que ejerce esta obra en los posteriores tratados de solfeo es evidente y sirve como arquetipo: su estructura y concepción se toman como punto de referencia en las publicaciones que le suceden. Al igual que en el tratado anterior, vamos a focalizar la atención en estos tres aspectos:

1. La inclusión de un compendio teórico a los solfeos.
2. La interrelación de la armonía y la melodía.

3. La gradación de las dificultades, que está determinada por las entonaciones y la tonalidad.

### Inclusión de la teoría

En primer lugar, una de las principales novedades que incorpora este tratado respecto al tratado *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée* es que el compendio de principios teóricos que precede a los solfeos es mucho más extenso y detallado.

ARTICLE I.	Du son.....	Page	1.
ARTICLE II.	De la musique.....		2.
ARTICLE III.	Des caracteres representatifs des sons, ou des notes de musique.....		2.
ARTICLE IV.	De la position des notes, et de la portée.....		3.
ARTICLE V.	Section I <sup>re</sup>		
	Des sept notes de la musique, de leurs noms et de l'ordre qui leur est assigné.....		4.
	Section II <sup>me</sup>		
	Composition et division de la gamme diatonique; de l'intervalle, du ton, et du demi-ton.....		5.
ARTICLE VI.	Des clefs et de leur usage.....		7.
ARTICLE VII.	Concernant les degrés et les intervalles.....		12.
ARTICLE VIII.	Section I <sup>re</sup>		
	Du mot ton et de ses différentes acceptions.....		22.
	Section II <sup>me</sup>		
	Des signes d'altération appellés dièse, bémol, et bécarré.....		22.
ARTICLE IX.	Des modes.....		27.
ARTICLE X.	De la modulation.....		32.
ARTICLE XI.	Des genres.....		34.
ARTICLE XII.	Des mesures.....		37.
ARTICLE XIII.	De plusieurs autres signes.....		43.
	ABRÉGÉ Des principes élémentaires de musique.....		1.
	Gammes.....		2.
	Intonations dispositives.....		16.
	Exercices ou solfèges.....		36.
	Leçons sur la clef d'ut 1 <sup>re</sup> ligne.....		60.
	Leçons sur la clef d'ut 3 <sup>me</sup> ligne.....		203.

Figura 2.5. Índice de la primera parte de *Principes Élémentaires de Musique*.

El compendio de principios teóricos que acompaña a *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée* sólo incluye unas breves indicaciones que presentan la escala y los intervalos. Sin embargo, los conceptos que se exponen en *Principes Élémentaires de Musique*, como podemos ver detallado en la *Figura 2.5*, abordan primero cuestiones teóricas más generales (el sonido, la música, la notación, la notación en el pentagrama) y después otras más técnicas (modos, alteraciones, modulaciones, etc.).

Hay que tener presente que los progresos de la teoría musical entre 1600 y 1800 son numerosos. Hasta el 1660 predomina el sistema hexacordal establecido por Guido D'Arezzo, sin embargo a partir de esa fecha se cuestionó la idoneidad de este sistema principalmente por las dificultades que presentaba en las modulaciones. De hecho, muchos *solfeggi* napolitanos se caracterizaban por una elaborada y rápida ornamentación y para la interpretación de estos ejercicios floridos se utilizaban vocales –en especial la *a* y la *e*– debido a las dificultades que presentaba el sistema hexacordal de Guido para este tipo de ejercicios<sup>19</sup>. Este fue sin duda uno de los principales motivos por los que el Conservatorio de París adoptó el nuevo método *do-re-mi-fa-sol-la-si-do*. En menos de un siglo, el solfeo experimentó transformaciones súbitas: en 1660 ve la primera fase de su modificación y a finales del XVIII (con la publicación de *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée*) la segunda que todavía hoy prevalece. Este cambio de paradigma queda

---

<sup>19</sup> Baragwanath, a partir de las conclusiones que esta obteniendo sobre la investigación que lleva a cabo sobre los *solfeggi* (*The Solfeggio Tradition: A Forgotten Art of Melody in the Long Eighteenth Century*, pendiente de publicación) ha elaborado un documento ilustrativo, *How to solfeggiare the eighteenth-century way: a summary guide in ten lessons* (s.f.), en el que ejemplifica estos aspectos de manera instructiva y práctica.

reflejado en la estructura y presentación de los solfeos del tratado que a continuación se analiza (Houle, 2000; Lescat, 1991; Vanhulst, 1972).

### **Acompañamiento y fenómeno sonoro**

En segundo lugar, tratemos ahora la interrelación de la melodía y la armonía. Los solfeos no sólo eran ejercicios para aprender los giros típicos, también se basaban en canciones conocidas del repertorio de las *vaudevilles*, las *brunettes* y las canciones populares de las óperas y las óperas cómicas (Lescat, 1992). El interés era múltiple ya que las canciones no eran simples ejercicios vocales sino que eran ejemplos estilísticos que estaban representados por una melodía contextualizada en una armonía afín. Con respecto a esta interrelación, en el prefacio de *Principes Élémentaires de Musique* se expone que el principio fundamental de la música es la unión de la melodía y la armonía independientemente de si el género fuera vocal o instrumental<sup>20</sup>. Este principio es el que prevalece en todas y cada una de las lecciones que se presentan en el método: todos los solfeos están provistos por un bajo cifrado y el carácter de este acompañamiento varía para que así el alumno se acostumbre a cantar junto con más voces y que ello no le perturbe su correcta interpretación.

Además, también se indica que uno de los aspectos sobre los que se ha de trabajar desde la primera lección es la percepción de la tonalidad.

---

<sup>20</sup> «La Mélodie et l'Harmonie composent toute la musique dont le son est par conséquent l'unique principe. On appelle Musique VOCALE, celle qui est composée sur des paroles et à la convenance des voix; on nomme Musique INSTRUMENTALE, celle qui n'est composée que pour les instruments: mais au fond la musique est un, et dérive des mêmes principes» (CNMDF, 1810, Article II).

## MODULATIONS NATURELLES D'UN MORCEAU DE MUSIQUE.

### Modulations dans le Mode Majeur.

La première Modulation conduit à la Dominante Mode Majeur; on module ensuite dans le Mode Mineur Relatif du Ton Principal; on passe à la Médiante Mode Mineur, ou à la Seconde Note du Ton, également Mode Mineur; on va à la Sou-Dominante Mode Majeur; on revient à la Dominante, d'où on passe enfin au Ton Primitif, dans lequel le morceau de musique se termine.

### Modulations dans le Mode Mineur.

La première Modulation conduit au Mode Majeur Relatif, ou à la Dominante Mode Mineur; (quelques fois on passe à celle-ci avant d'aller à l'autre.) On revient pendant un moment au Ton Principal pour aller ensuite à la Sou-Dominante, puis à la Sixte; on repasse encore au Relatif Majeur, d'où on retourne enfin au Ton Primitif dans lequel on termine le morceau de musique.

**N.B.** Cet ordre de Modulations est souvent interverti; mais cependant les compositeurs ne pourront jamais sortir de ce cercle donné, tant qu'ils voudront moduler dans des Tons Naturels ou analogues au Mode Majeur, ou au Mode Mineur.

Cette notion, sur les Modulations d'un morceau de musique, est essentielle aux élèves pour connaître les Tons, en les suivant pas à pas dans la route qu'ils parcourent au moyen de la Modulation.

Figura 2.6. Indicaciones sobre las modulaciones en los diferentes modos, *Article X*, s.p.

La percepción de la tonalidad ha de ser sensorial y se ha de reconocer a través de los siguientes fenómenos: la sensible, el acorde perfecto, la relación dominante-tónica, la cadencia sobre la tónica y la cadencia sobre la dominante. Se enfatiza la importancia que tiene este contenido en la formación del alumno ya que se considera fundamental reconocer sensorialmente en todo momento el tono y el modo en el que discurre la música. Y es aquí donde se presenta explícitamente la modulación. Aunque la modulación aparece de manera velada en las primeras lecciones a través del acompañamiento –como podemos observar en el texto de la *Figura 2.6*– se insta a que los alumnos se familiaricen desde el principio con las modulaciones más habituales. Dentro de las modulaciones, se distingue entre las modulaciones propias que parten de

un modo mayor<sup>21</sup>, y las modulaciones propias que parten de un modo menor<sup>22</sup>.

### Secuenciación de la entonación

El tercer aspecto que vamos a destacar es cómo la gradación de las dificultades del tratado está de nuevo determinada por las entonaciones y la tonalidad. Del mismo modo que en *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée*, el concepto de entonación queda implícito en la secuenciación de todas las lecciones de esta obra. La entonación, a su vez, se subdivide en los 5 apartados que hemos visto previamente que son: la escala, los intervalos, las alteraciones accidentales, los modos y los tonos. En este tratado tampoco se acompañan indicaciones dirigidas al profesor, y la disposición de los solfeos se concibe para que, siguiendo el orden previsto, sirvan como modelo de instrucción.

Al igual que en *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée*, en las primeras lecciones –como podemos ver en la *Figura 2.7*– se presenta la primera materia que conforma la *entonación*, que es la escala de *do* mayor. En la primera lección 1 –dentro de la *Figura 2.7*– se presenta la escala de *do* mayor, de manera ascendente y descendente, y el nombre de las notas que constituyen esta escala se adjunta en la parte superior. Este hecho corro-

---

<sup>21</sup> Si la pieza estuviera en *do* mayor las modulaciones habituales serían las siguientes y en este orden: *do* mayor – *sol* mayor – *la* menor – *mi* menor – *re* menor – *fa* mayor – *sol* mayor – *do* mayor. Es decir: I – V – vi – iii – ii – IV – V – I.

<sup>22</sup> Si en cambio, la pieza estuviera en *la* menor las modulaciones habituales serían las siguientes y en este orden: *la* menor – *do* mayor/*mi* menor – *la* menor – *re* menor – *fa* mayor – *do* mayor – *la* menor. Es decir: i – III/v – i – iv – VI – III – i.

bora que los conceptos teóricos que se presentan siempre están ligados a la práctica musical.

La reafirmación de la tonalidad, de manera implícita, se refuerza con la entonación del acorde perfecto de tónica, *Intonation de l'accord parfait*, como podemos ver en las lecciones 2, 3, y 5, que aparecen en la *Figura 2.7*. En este grupo de lecciones, en el cual se incide en la asimilación de la escala de *do mayor*, se observa cómo se introducen diferentes acompañamientos armónicos a un mismo motivo melódico para que el alumno se familiarice con diversas modulaciones, giros estilísticos propios, y conducción de las voces.

2

**ECHELLE DIATONIQUE, ou GAMME**

N. 1. Ut Re Mi Fa Sol La Si Ut

La Clef n'ayant à sa suite aucun signe d'altération, le ton est en UT Majeur.

En montant. 5 4 3 6 5 6 5 3 3 3 7

Ut Si La Sol Fa Mi Re Ut Ut Ut Intonation de l'accord parfait.

En descendant. 6 6 5 4 6 6 5 3 5 6 5 7

2.

GAMME procédant par blanches et avec extension.

Intension 7

5 + 4 6 + 8 8 + 4 6 + 8 3 - 3 6

Accord parfait.

6 5 + 8 6 5 3 (0) 3 6 6 6 5 7



Figura 2.7. Lecciones 1, 2, 3 y 5, pp. 2-3.

La segunda materia que establece el estudio de las entonaciones son los intervalos. Al igual que en *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée*, los intervalos que se presentan son los propios de la escala de *do* mayor. Al principio la melodía discurre por grados conjuntos (intervalos de 2ª) y por los intervalos constitutivos del acorde de tónica. Más adelante, los intervalos se presentan de manera individualizada en función de su calificación: primero los de tercera, luego los de cuarta, y así sucesivamente hasta llegar hasta el intervalo de octava. Como observamos en la *Figura 2.8*, primero se llega al intervalo por grados conjuntos desde la nota de partida hasta la nota de llegada para después trabajarlo sin ese sustento:



- ALTERACIONES.

Como tampoco lo hemos hecho en *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée*, en el presente apartado no vamos seguir ejemplificando las diferentes materias que engloba el estudio de las entonaciones (alteraciones accidentales, modos y tonos). Del mismo modo, animamos al lector a que corrobore que la secuenciación de los solfeos de esta obra sigue el orden prescrito por las entonaciones.

Por lo que respecta al ritmo, queremos destacar cómo se presentan las figuraciones rítmicas nuevas: primero se parte de un elemento melódico que se conoce –en este caso la escala, *Figura 2.9*– y se utiliza la repetición de los mismos modelos y secuencias en toda la lección. Las figuraciones nuevas se presentan a modo de combinaciones –*Combinaison*– como observamos en la *Figura 2.9*

The image shows a musical score for a guitar exercise. It consists of three systems of music, each with a treble and bass staff. The first system is labeled '10. 1ª Combinaison.' and includes the text 'GAMME avec deux combinaisons.' and 'ALLEGRETTO'. The second system is labeled '2ª Combinaison.' and the third system continues the piece. The bass line is heavily fingered with numbers 1-5, and there are some slurs and accents. The treble line is mostly quarter and eighth notes.



institución para servir a la liturgia pierden progresivamente su hegemonía. Además, en el Concordato de 1851 se prescribe la obligatoriedad de que sólo los que pertenezcan al clero puedan ser y ejercer como músicos en las capillas. Como consecuencia de esta nueva cláusula, la calidad y la cantidad de músicos en la iglesia merma considerablemente. Los cabildos debían contratar a músicos ajenos a las catedrales para las festividades en las que la solemnidad del culto requería una orquesta y supuso una reducción de los músicos en las iglesias: un maestro y un organista, un tenor y un coro de niños. Debido a estas circunstancias la música civil pasa a ser el principal motor de la actividad musical española. La separación paulatina entre el estado y la iglesia provocará la relegación de las instituciones eclesiásticas y con ellas, las capillas musicales que durante siglos habían sido las promotoras de la educación musical. (Casares, 1999; Casares y Alonso, 1995; Pérez Castillo, s.f.)

En este contexto surge el Real Conservatorio de Música de María Cristina, inaugurado en Madrid en 1830, que se convertirá en una pieza fundamental en el desarrollo de la educación musical reglada en España. Por primera vez se crea un organismo estatal que regula el funcionamiento de las enseñanzas musicales:

El REY nuestro Señor (que Dios guarde) se ha dignado resolver que se erija por primera vez en España un Colegio superior y general de enseñanza de la ciencia y el arte de la Música vocal é instrumental. (RCMMC, 1831, Prólogo)

Su consecuencia más inmediata será la homogeneización progresiva de los métodos y de las asignaturas. En 1829, María Cristina de Borbón-Dos Sicilias llega procedente de Nápoles para casarse con su tío, el actual rey de España, Fernando VII. El primer conservatorio de España llevará su

nombre, y copiará las bases del conservatorio de Nápoles cuyas enseñanzas versaban en torno a la ópera. Para llevarlo a cabo, nombrará al cantante de ópera italiano Francesco Piermarini como primer director del centro. El centro se establece con la necesidad de equiparar, al menos de manera institucional, el atraso reconocido que sufría la educación musical con respecto a otros países, como podemos comprobar en el Reglamento interior del conservatorio:

Cuando todas las naciones de primera nota tienen Establecimientos públicos de enseñanza y protección de este estudio (...). Pues si por desgracia la Música ha padecido hasta ahora entre nosotros el mismo retardo de protección (...) ¿no debía la Música recobrar los olvidados títulos de su nobleza, pulirse y rehabilitarse como los tesoros largo tiempo enterrados, ó como el heredero de un ilustre Nombre á quien una sentencia de justicia saca y eleva del estado de abyección é incultura en que yacía á los honores de la Cámara régia?  
(RCMMC, 1831, Prólogo)

A lo largo del siglo, el centro cambia de nombre, por circunstancias políticas, y también de domicilio. Pasa por varias crisis graves y así mismo asumirá las reformas y mejoras debidas a la acción de personas como Es-lava, Arrieta o Monasterio. Los acontecimientos sociales repercuten directamente en su organización de manera que cada etapa política se traduce en un nuevo reglamento adaptado a los requerimientos del régimen establecido. Destacamos los dos primeros reglamentos, el de 1831 y el de 1857, por la relación que tienen con el objeto de estudio del presente trabajo:

2. Principios del solfeo en España: Contexto pragmático y epistemológico

<b>Reglamento interior de 1831</b>	<b>Reglamento orgánico provisional de 1857</b>
<p>- Primer documento que regula un Conservatorio de Música en España. El Conservatorio depende de la corte. La existencia de socios protectores lo enlaza con los ámbitos sociales de mayor prestigio, incluida la aristocracia. El Conservatorio es considerado por estas clases sociales como el medio idóneo para formar a los músicos (instrumentistas, cantantes, bailarines y actores) que deben intervenir en el espectáculo lírico-dramático.</p>	<p>- Supone una prolongación de la etapa anterior en lo que respecta a la vinculación del Conservatorio con la corte. La nueva dependencia real se manifiesta en el nombramiento de directores ligados al mundo de las artes pero no al de la Música, los cuales constituyen un puente social entre la corte y el Conservatorio.</p>
<p>- No existe un plan de estudios estructurado que contenga asignaturas y número de cursos. Se diferencian los dos tipos de enseñanza a impartir: la destinada a aficionados y a profesionales. Esta distinción no se desarrollará plenamente hasta la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, un siglo y medio más tarde. Los aspectos curriculares se irán especificando en los Reglamentos posteriores.</p>	<p>- Se observa un talante menos autoritario, evidenciado en la participación de un mayor número de profesores en las Juntas Facultativas, lo que permitirá la intervención de todos ellos en la toma de decisiones que anteriormente eran competencia exclusiva del director.</p>
<p>- En este período comienza a producirse una transformación social que conduce a la constitución de un público burgués cada vez más interesado por el hecho musical en sus diferentes facetas.</p>	<p>- Concreta numerosos aspectos: requisitos de ingreso referentes a estudios previos, la interacción entre las enseñanzas generales y las del Conservatorio, la distribución de las clases, el régimen de exámenes y de concurso a premios, la concreción del número máximo de convocatorias, las titulaciones susceptibles de expedirse y las categorías del profesorado.</p>
<p>- Se origina una demanda de formación musical en los años sucesivos.</p>	<p>- La principal aportación será la determinación del primer plan de estudios musicales, estructurado en torno a dos modalidades de enseñanza; la</p>

En ambos reglamentos se obligaba a los profesores a seguir un «método ó tratado» previamente aprobado por el director, que a su vez, era el único que podía introducir modificaciones en el mismo. Esta prescripción queda ilustrada en el prólogo del reglamento del conservatorio:

Los métodos ó tratados para la enseñanza de cada ramo de la Música en el Conservatorio, se presentarán por cada maestro al Director, sin cuya aprobacion no podrán usarse. (...) ARTÍCULO 1º Cada uno de los Maestros presentará á la aprobacion del Director el método ó tratado que piense seguir en la enseñanza de su clase. (...) ART 7º Los Maestro no alterarán en nada los métodos ó tratados facultativos aprobados para la enseñanza por el Director; pero este será árbitro de aprobar ó no las alteraciones que aquellos le consulte, y de hacer por su solo juicio las que crea oportunas. (RCMMC, 1831, Prólogo)

Esta circunstancia pone de manifiesto la permanencia de un método, su continuidad y su inexorable aceptación –*argumentum ad verecundiam*–. Cabe recordar que los métodos del conservatorio también establecían un canon –y una homogeneización en la enseñanza– por el hecho de ser el único centro oficial de enseñanzas musicales del país. Este punto tiene mucha importancia en nuestro estudio ya que, como veremos en el *Capítulo 3. Hilarión Eslava: La sistematización del solfeo como disciplina en España* la obra de solfeo de Eslava será el tratado oficial del conservatorio de Madrid por más de 30 años.

### **2.3.1. Nuevos ámbitos de la instrucción musical**

La ópera como espectáculo deja de ser algo esporádico y palaciego. Los conciertos públicos facilitan el contacto social con la música y se buscan medidas para que la música deje de ser únicamente dominio de unos po-



cos. La música abandona los salones de los nobles para desenvolverse también en las salas de la burguesía y las salas de concierto. Al aumentar los ámbitos de uso de la música, crece cuantiosamente la demanda de músicos. Esto hace que se creen instituciones para una educación musical abierta. El Estado, hasta 1830, no tomará iniciativas para divulgar la educación musical, siendo las Asociaciones de Amigos del País, las Academias, los Municipios y Diputaciones las que mantendrán viva esta actividad (Sarget Ros, 2004).

Al Conservatorio de Madrid le siguieron los de otras ciudades<sup>23</sup>. En Barcelona se creó el del Liceo en 1838 y la Escuela Municipal de Música en 1886. En Bilbao funcionó una Academia de Música, sostenida por el Ayuntamiento, de 1878 a 1882; el Conservatorio Vizcaíno es de 1920. En Valencia, el Ayuntamiento estableció en 1869 algunas escuelas de solfeo: en 1875 se enseñaba música en las escuelas de artesanos. La creación del Conservatorio, en 1879, se debió a la iniciativa de la Sociedad Económica de Amigos del País, con la colaboración de la Diputación y el Ayuntamiento. En Zaragoza, hubo una Escuela de Música en 1890, seguida del Conservatorio Aragonés, cuarenta años más tarde. En Málaga, el compositor Eduardo Ocón Rivas fundó en 1870 la Sociedad Filarmónica, que se transformó en un verdadero Conservatorio. El de Sevilla nació en 1889. Aún así, el Conservatorio de Madrid es, durante todo este período, el único centro estatal de enseñanza musical oficial con validez académica. Esto lo convierte en el paradigma principal de la educación musical nacio-

---

<sup>23</sup> Para una mayor profundización en la fundación de los conservatorios como instituciones en España recomendamos al lector consultar: Aviñoa, Carbonell, y Cortès, 2000; Caffarena, 1965; Campo, 1985; Fontestad, 2005; Sopeña, 1967; Taboada, 1890.

nal durante el siglo XIX. El resto carece de reconocimiento oficial y de una normativa específica que guíe sus actuaciones (Sarget Ros, 2004)<sup>24</sup>. Sin embargo, fruto de esta apertura se publican tratados y métodos que responden a una nueva clientela<sup>25</sup>.

Muchos de los libros de solfeo que vamos a estudiar están precedidos de una introducción en la que se advierte sobre el nivel de profundidad de sus contenidos. Zamacois (1973, p. 134) en referencia a la profundidad de los contenidos musicales tratados en estos manuales diferencia dos corrientes:

- En la primera, el aprendizaje de los rudimentos mínimos de la notación es suficiente para poder leer una partitura y así tocar un instrumento.
- En la segunda, la música es concebida como un complejo lenguaje en el que la lectura de las notas es sólo el punto de partida hacia su comprensión.

Destacan estos comentarios que ilustran la primera postura de una manera llamativa:

Valero y Romero (ca.1857, p. 1) argumentan que su libro está tan bien detallado que no necesita más que una persona con unos conocimientos mínimos para implementarlo: «Los profesores de música, las madres de familia y cualquiera otra persona que tenga algunos conocimientos en el

---

<sup>24</sup> Este artículo de Sarget Ros se centra en la enseñanza de los conservatorios en el siglos XIX y complementa y sintetiza los monográficos dedicados a los conservatorios de Valencia, Madrid, Barcelona y Málaga.

<sup>25</sup> Ver el capítulo 4. *Métodos en los que aparece el dictado musical como estrategia complementaria al solfeo en España.*

arte, podrían enseñar por este método, el que todo está previsto y simplificado».

Abrantes (1879, introducción), por su parte, dirige su método únicamente a las personas que quieren aprender los mínimos rudimentos de la música para tocar un instrumento:

Unos quieren desde luego ser perfectos artistas, y se disponen á trabajar arduamente y vencer todas las grandes dificultades que se les presenten. [...] Otros quieren saber menos y no trabajar tanto; para estos es para quienes escribo mi método. La larga esperiencia que he tenido en enseñar y dirigir orquestas en varios pueblos me ha echo comprender esta necesidad. Estoy convencido de que el que no aspira á vencer las ultimas dificultades del arte, tiene bastante con él [con su método].

De estas afirmaciones se puede extrapolar otro concepto de *música*: deja de ser un lenguaje porque no interesa su comprensión sólo interesa su ejecución. En el lado opuesto, en la segunda postura están los músicos, teóricos, y pedagogos que consideran esa posición inconcebible y casi una profanación de la música en tanto arte, y así lo manifiestan en sus obras de solfeo:

Gomis (ca.1826, introducción) señala que el aprendizaje de un instrumento no es más que un medio para lograr un doble objetivo: enseñar música y formar el oído:

Que es lo que se trata de lograr? es solo el merito de vencer sus dificultades adquiridas por un trabajo puramente material? [...] No, las lecciones todas contienen un canto agradable y susceptible de la mayor espresion, procurando formar el oido al mismo tiempo de enseñar la musica.

Eslava (1855, p. 5), en el prólogo de su *Método de Solfeo* denuncia la falta de profesionalidad de muchos profesores: «La instrucción de este ramo está muchas veces encomendada á profesores de 2º orden, que por celosos que sean, cometen faltas graves en el modo de practicar el método que se proponen seguir».

Dos años después, Aliaga (1847, p. 3) cuestiona la utilidad del aprendizaje de la teoría de la música si ésta no tiene también una dimensión cognitiva: «La teoría por sí sola, da de ella una idea incompleta; porque mientras convence al entendimiento de la exactitud de sus principios, no sensibiliza en el oído, como lo hace el ejercicio y la práctica».

Estas advertencias se repiten casi veinte años después: Baños (1886, p. XIV) atiza con ironía aquellos métodos de solfeo que presentan el solfeo como algo complementario para la interpretación de un instrumento:

Circulan con más ó menos fortuna [métodos de solfeo], ostentando en la portada esta extraña divisa: *Para tocar sin necesidad de solfeo* (!...¡...). Tales métodos, se distinguen de los que NO SON *para tocar sin necesidad de solfeo*, solamente en que no se sabe para qué son; es decir, que ofrecen la extraña y ridícula particularidad de no revelar en ninguna de sus páginas, cuál sea la misión que puedan venir á cumplir.

Esta sucinta ejemplificación es suficiente para mostrar que la dialéctica en torno a la profundidad de los tratados de solfeo era un tema controvertido y que distinguía los propósitos de los diferentes métodos de solfeo. Y no sólo eso, ese debate es una manifestación de la escisión que sufrió la instrucción musical del ámbito litúrgico. La instrucción musical en el ámbito litúrgico estaba indisolublemente asociada a la práctica instrumental, la composición y el canto. De hecho, el solfeo en sus inicios se concibe

como un ejercicio dentro del ámbito eclesiástico que se complementa con otros ejercicios que también aspiraban a desarrollar la comprensión musical en todos sus aspectos y vertientes. El hecho que el solfeo aparezca en su origen reunido en una compilación únicamente de solfeos, no nos da información de su implementación pero sí de cuál era su concepción y cómo se organizaban los contenidos. Sin embargo, los nuevos escenarios que planteaba la música no requerían una formación tan completa de los músicos. Pero, ¿qué contenidos o destrezas eran o no necesarias? Esta cuestión divide a los diferentes autores de los métodos de solfeo y origina diferentes planteamientos.



## Capítulo 3

### Hilarión Eslava: La sistematización del solfeo como disciplina en España

Hilarión Eslava es una figura clave en la historia de la educación musical en España: tras la institucionalización de la música en el Conservatorio de Madrid, Eslava es el primero en diseñar un conjunto de obras que sistematizan y planifican las enseñanzas musicales en su conjunto. Su *Método de Solfeo* (1845) es el primer tratado oficial adoptado por el Conservatorio de Madrid, único centro donde se impartía la enseñanza reglada musical en esa época. En su *Método de Solfeo* hace referencia explícita al arte de *escribir la música dictada*: aparece dentro de la tercera parte del libro y dedica una amplia explicación a su concepción y práctica. El dictado musical está supeditado a la práctica del solfeo, por lo tanto, la disposición y la gradación del *Método de Solfeo* es clave para entender cómo deriva el dictado musical.

### 3.1. Influencia e interrelación de sus obras didácticas

Hilarión Eslava<sup>1</sup> (Burlada, Navarra, 1807 – Madrid, 1878) fue una de las figuras más destacadas del panorama musical del siglo XIX. Fue maestro de capilla, compositor, pedagogo, director de coros, organizador musical, publicista, historiador y musicólogo<sup>2</sup>. Educado al amparo de la catedral de Pamplona, formó parte del coro y estudió piano, órgano, violín y composición. En 1828 fue nombrado maestro de capilla de la catedral de El Burgo de Osma, se ordena sacerdote en Sevilla y, posteriormente en 1844, le nombran maestro de la Capilla Real de Madrid. En 1854 es nombrado profesor del Conservatorio de Madrid e inspector de sus enseñanzas. Su influencia y relevancia en esta institución se consuman con su nombramiento como director en el año 1866. Tras este nombramiento, Eslava impulsa la profesionalización de las enseñanzas musicales: todas sus obras didácticas fueron adoptadas como textos oficiales en dicho centro.

---

<sup>1</sup> Puesto que el objeto de este estudio no versa en torno a la vida de esta ilustre personalidad, nos limitamos a señalar los hechos que ponen de relieve su autoridad como músico y la repercusión de sus obras didácticas. Se remite al lector que así lo desee a estos trabajos para que descubra otras facetas de esta influyente personalidad musical: *Hilarión Eslava: Algo Más Que Unas Pegadizas Lecciones De Solfeo: Homenaje Al Compositor En El Centenario De Su Muerte* (Costas, 1978); *Eslava, Su Vida y Sus Obras* (Esperanza, 1890); *Historia de la música española* (Gómez, 1988); *Estudio Bio-Bibliográfico De Don Hilarión Eslava, Músico y Maestro De Músicos Navarro (1807-1878)* (Hernández y Viana, 1978); *Catálogo Provisional De Las Obras De Hilarión Eslava* (López y Científicas, 1978); *Monografía De Hilarión Eslava* (Preciado, 1978); Eslava (Sage, s.f.).

<sup>2</sup> Destaca por sus dimensiones la gran colección de obras *Lira sacro-hispana*. Este trabajo es una antología de música religiosa publicada en diez volúmenes que contiene la producción coral religiosa de compositores españoles desde el siglo XVI hasta el XIX. Hasta ese momento, no se había utilizado un criterio científico para la recuperación de partituras. Es por ello, que se le considera como icono de la edición musical española del siglo XIX. Junto con Francisco Asenjo Barbieri, establecen las bases de la musicología en España, aunque será más adelante con Felipe Pedrell cuando ésta alcance un mayor auge.



Hernández y Viana (1978, p. 33) detallan algunas de sus obras pedagógicas más relevantes<sup>3</sup>:

- *Método de solfeo*<sup>4</sup>.
- *Tratado de armonía*.
- *Tratado de contrapunto y fuga*.
- *Tratado de melodía*.
- *Tratado de instrumentación*.
- *Memoria histórica de la música religiosa*.
- *Tratado sobre los géneros de la música*.

Como ya se ha visto en el *Capítulo 2.3. El Conservatorio de Música de Madrid*, la regularización de la enseñanza musical adquiere un nuevo relieve tras la creación de este centro en 1830. Además a partir de 1857, los profesores estaban obligados a utilizar el libro que se hubiera pautado para tal fin. Todos los tratados de Eslava, incluido el *Método de solfeo*, fueron libros oficiales durante más de 30 años (Preciado, 1978, p. 222).

### 3.1.1. La comprensión musical y la finura del oído

Antes de abordar el apartado 3.2. *El Método de Solfeo* queremos destacar un rasgo común que Eslava prescribe en sus obras didácticas: la compren-

---

<sup>3</sup> Hernández y Viana no concretan el año de publicación o implementación quizá por la dificultad que supone: sirva como precedente el estudio que lleva a cabo Preciado (1978, p. 218) para determinar el año de edición del *Método de Solfeo*. Indica que el solfeo de Eslava comenzó a imprimirse y distribuirse por entregas en Madrid el año 1845 y que existe un manuscrito sin fecha titulado *Método de Solfeo de Don Hilarión Eslava, Maestro de Capilla*. Preciado expone que la primera parte del método tiene como fecha de publicación el 13 de julio de 1845 y la cuarta parte el 9 de octubre de ese mismo año. Sabemos que la 2ª edición de toda la obra completa tiene lugar en Madrid en 1855.

<sup>4</sup> Este es el libro objeto de nuestro estudio.

sión musical a través de la comprensión sensorial y el desarrollo de la *finura del oído*. El autor recurre constantemente a la comprobación a través de la escucha como indicativo y referente a la hora de reconocer un nuevo concepto, comprenderlo, e integrarlo dentro del aprendizaje. Aunque los libros estén plasmados en papel y se perciba su contenido a través de la vista, Eslava insiste en que se produzca siempre una comprobación auditiva de lo que está escrito. La instrucción musical estará, pues, siempre supeditada a la asimilación a través de la audición y la práctica al teclado. Así, puede apreciarse este planteamiento en su tratado de armonía:

Al principio el discípulo ejercita únicamente la memoria y el oído con el conocimiento de los acordes, sus combinaciones y la modulación. Luego añade á ese estudio el movimiento de las voces [...] de modo que llegue á fijar en su imaginación el efecto y fisonomía de cada acorde, de cada combinación y de cada modulación. Para conseguir esto, es necesario que el discípulo toque al piano repetidas veces los ejemplos, y si fuese necesario, los trasporte también á otros tonos escribiéndolos antes. Si no lo hace así, y se contenta únicamente con ver los acordes y sus combinaciones en el papel, no los comprenderá jamás. (Eslava, 1861a, p. 16)

Para Eslava la enseñanza musical debe estar enfocada primero a la comprensión auditiva y luego, y solo para los que quieren continuar sus estudios, a la conceptualización de los contenidos teóricos. Tanto en el fragmento anterior como en el siguiente, que aparece su tratado de contrapunto y fuga, pone en evidencia la interrelación de las materias:

Después que el discípulo haya trabajado un contrapunto, debe examinar su armonía en conjunto, no solo con la vista, sino también con el oído, ejecutándola al piano. Este es el medio de saber si el enlace ó sucesión de las armonías está bien ó mal,

para corregir los defectos que pudiesen haberse cometido. (Eslava, 1864, p. 4)

Estas reflexiones ilustran el reiterado énfasis que se hace sobre la comprensión a través del oído y la praxis. Además, a través de estos fragmentos, vislumbramos que esta comprensión también incluye una comprensión inequívoca y más profunda sobre el teclado a través del transporte.

Otro concepto fundamental que pretende desarrollar con las directrices de sus métodos es la *finura del oído*. Esta expresión tan poética, *finura del oído*, hace referencia al juicio estético, es decir, a la sensibilidad por patrones y jerarquías de orden superior. Eslava lo define de la siguiente manera: «La finura del oído es un don de la naturaleza aunque susceptible de perfeccionarse por medio del arte» (Eslava, 1855, p. 115). Por ello, en su obra didáctica categoriza los diferentes elementos musicales y los sistematiza para que el alumno sea capaz de aprehender el estilo y cultivar el buen *gusto*. Eslava opina que, por este motivo, las obras didácticas no deben ser una excepción y que también los ejercicios, aunque compuestos *ex profeso*, tiene que ser un referente estético:

[En otros métodos] observé cantos que el discípulo tomaba de memoria sin aprender á medir ni entonar, y en este lecciones demasiado duras que dañaban no solo al desarrollo de la organizacion ó educacion del oido, sino tambien al gusto y aficion naciente del discípulo. (Eslava, 1855, p. 4)

En este texto advertimos que Eslava reprobaba la *dureza de la melodías*. Si leemos sus escritos didácticos, sabremos que una melodía es dura cuando no sigue el *principio tonal*. El *principio tonal* lo compone una serie de reglas que versan sobre cómo establecer una tonalidad y cómo modular a otras.

Lo ejemplifica y desarrolla en su tratado de armonía aunque, *grosso modo*, lo expone de esta manera:

La ley ó principio tonal aplicado á la melodía, consiste en que todos los cantos en sus giros y cadencias deben conservar la idea y sentimiento del tono anteriormente determinado, ó que destruido este, determinen y fijen otro nuevo. De esto se deduce que toda canturia que no conserve la idea del tono primitivo, ni determine otro nuevo, es antitonal, contraria á la tonalidad, mala y de consiguiente prohibida. (Eslava, 1861a, p. 11)

Este abstracto concepto lo concreta a través de un ejemplo musical, *Figura 3.1*, que a su vez acompaña una explicación<sup>5</sup> con los defectos que predominan en cada uno de los enlaces. Constatamos cómo sus indicaciones inciden en el establecimiento de la tonalidad<sup>6</sup> desde el aspecto melódico, rítmico y armónico.

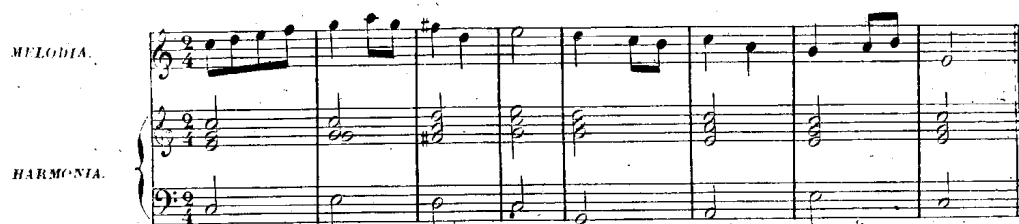


Figura 3.1. Melodía que rompe con las reglas que establece el principio tonal, p. 6.

<sup>5</sup> «1º En el compas 3, tanto en la melodía como en la armonía, se destruye el tono de do, no se determina otro, y se vuelve bruscamente al primitivo. 2º En los cuatro compases últimos hay tal vaguedad tonal en la melodía y armonía, que el oído pierde toda idea de tono determinado 3º En los compases 3-4 y 7-8, además de haber falta tonal, la hay también rítmica, como se verá luego al tratarse de las cadencias» (Eslava, 1861a, p.7).

<sup>6</sup> Efectivamente, un pilar fundamental de la obra de Eslava, es la *tonalidad*. Este concepto es el eje que estructura el conjunto de sus obras. Él mismo define la tonalidad en estos términos: «Tonalidad: es la relación sucesiva y simultánea de los sonidos que comprende la escala del sistema musical. La tonalidad que usamos hoy, y que llamamos moderna para distinguirla de la antigua, que es la del canto llano, tiene dos modos mayor y menor, como lo sabe todo solista» (Eslava, 1861a, p. 6).

El conjunto de sus tratados está concebido de manera que unas obras encabalgan los contenidos de las otras. En todas ellas el *principio tonal* está presente y el grado de profundidad de los contenidos varía en función de la disciplinas. Se presupone al haber acabado el solfeo, una comprensión implícita del *principio tonal*, es decir, de las tensiones y resoluciones propias de la tonalidad, de las modulaciones más familiares, etc. Como podemos constatar en su tratado de armonía, da por supuesto esos conocimientos para empezar el estudio de la armonía:

[...] suponiendo ya que el discípulo tiene todos los conocimientos teóricos y prácticos que se contienen en mi método de solfeo ú en otro semejante. (Eslava, 1861a, p. 15)

Puntualiza que el arte también incluye una parte elemental y práctica a la que llama *mecanismo*. Considera *mecanismo* a la sistematización de un conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para desarrollar la fluidez. La aclaración que aparece de este término en el tratado de composición reza así:

Todos los ramos del arte musical tienen una parte elemental y práctica que llamamos *mecanismo*. Los estudios que el cantante y el instrumentista hacen, para doblegar aquél su voz y éste su instrumento á todas las exigencias vocales ó instrumentales, pertenecen al mecanismo. El vencimiento de todo género de dificultades mecánicas constituye lo que llamamos dominio del instrumento. La palabra *mecanismo* en este sentido no excluye la parte intelectual que debe acompañar á la mecánica en esos estudios, sino que, siendo ésta la principal y la que requiere mucho tiempo y constancia para vencerla, recibe de ella la denominación. El cantante y el instrumentista entienden muy

pronto lo que es, por ejemplo, una *nota filada*<sup>7</sup>; pero tardan semanas y meses en aprender á ejecutarlas con cierta perfección. (Eslava, 1864, p. 6)

Notamos que la definición de este término incide en el proceso y en las fases consustanciales a la asimilación de una técnica desde la concienciación. Remarca que la repetición será infértil si no hay una reflexión acerca de lo que se está intentado asimilar. Sin embargo, expresa ciertas reticencias al aplicar este mismo concepto de *mecánica* al solfeo:

Del mismo modo el solfista comprende en poco tiempo los valores y entonaciones de las notas; pero necesita diaria y larga práctica para llegar á vencer las diversas combinaciones y dificultades que pueden presentársele. Verdad es que en el estudio del solfeo esas dificultades, cuyo vencimiento requiere larga y continuada práctica, no constituye verdadero mecanismo en la genuina acepción de esta palabra; pero le damos ese nombre por la analogía que tiene esa parte elemental con la del cantante y del instrumentista. (Eslava, 1864, p. 7)

Este enunciado, que aparece en su tratado de composición, nos resulta muy revelador puesto que de una manera encubierta establece diferentes niveles de aprendizaje: por una parte la conceptualización de los contenidos, es decir, su comprensión a través de la notación; y por otra, la capacidad de interpretar esos mismos contenidos, o la capacidad de reconocerlos auditivamente en diferentes contextos musicales. Aunque el mismo autor pone en entredicho la analogía entre el mecanismo de un instrumento y la del solfeo, la hemos querido incluir puesto que evidencia la complejidad del aprendizaje de esta materia y la incapacidad del autor para especificar

---

<sup>7</sup> «**Filar un sonido:** Acción de prolongarlo y sostenerlo procurando emitir la voz sin tomar aliento durante el espacio de tiempo que debe durar la acción de este efecto vocal» (Pedrell, 1894).

más elementos que confluyen en este proceso. Además, presupone inamovible su secuenciación de las dificultades puesto que la única variante que señala para la consecución del aprendizaje es el factor tiempo.

### 3.2. El Método de Solfeo

Eslava representa un nexo de unión entre las enseñanzas musicales que se profesaban en el ámbito litúrgico y la incipiente enseñanza reglada de la música que tenía lugar en el conservatorio. Sus tratados engloban la vertebración de los estudios teóricos desde un conocimiento práctico y una comprobación empírica de los mismos. La implementación de su *Método de Solfeo* se pone en práctica en un ámbito de uso con características diferentes de aquel en que fue concebido como podemos comprobar en la introducción del mismo método:

Por espacio de 15 años he practicado la enseñanza del Solfeo como obligación de mi destino de Maestro de Capilla: en este tiempo no solo he analizado todo lo mejor que se ha publicado en este ramo, sino que también lo he practicado con mis discípulos, para conocer á fondo lo bueno y malo que estas obras contenían. (Eslava, 1855, p. 3)

Esta afirmación nos indica que su etapa previa como maestro de capilla resultó fundamental para que conociera de forma práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia. Además de esta influencia, en el prólogo de su *Método de Solfeo* también reconoce secundar las directrices de

los modelos de instrucción franceses entre los que destaca a Garaudé<sup>8</sup>, Fétis<sup>9</sup> y Panseron<sup>10</sup>:

Muchos son los tratados elementales de Solfeo que han visto la luz pública de algún tiempo á esta parte; entre ellos descuellan como los mas perfectos los de M.M. Garaudé, Fétis y Panseron publicados en Francia. (Eslava, 1855, p. 3)

Lo primero que advertimos es una falta de concreción en las indicaciones de los métodos de solfeo a los que hace referencia. Aunque señala los autores, hemos comprobado que estos autores no tienen sólo una obra de solfeo publicada. Tras revisar el catálogo de los tres autores, creemos que

---

<sup>8</sup> Garaudé, Alexis de (Nancy, 1779 – París, 1852), compositor y profesor de canto francés. Estudió composición con Cambini y Reicha y canto con Garat y Crescentini en París. En 1816 es nombrado profesor de canto del conservatorio de París, puesto que mantendría hasta su jubilación. Es uno de los profesores de canto y franceses más influyentes y famosos del siglo XIX. En sus composiciones de canto, impulsa una mayor riqueza armónica en la elaboración de los acompañamientos. Al prolongado debate y confrontación entre la escuela francesa y la italiana, él sugiere una síntesis de ambas en su *Méthode de chant* (1809) (Mongrédién y Gosselin, s.f.).

<sup>9</sup> Fétis, François-Joseph (Mons, 1784 – Bruselas, 1871), compositor, profesor y musicólogo belga. En 1821 es nombrado profesor de contrapunto en el conservatorio de París y en 1833 es nombrado primer director del conservatorio de Bruselas y Maestro de Capilla de la corte del rey Leopoldo I. Fue uno de los críticos musicales más influyentes del siglo XIX y sus tratados teóricos todavía hoy tienen una gran relevancia. Su incesante trabajo como musicólogo y tratadista le valieron el reconocimiento internacional por su labor como pedagogo. Destaca su *Biographie universelle des musiciens* (1835-44), su nutrida biblioteca y su amplia colección de instrumentos antiguos, legados tras su muerte al conservatorio de Bruselas; a día de hoy se pueden contemplar en el museo del propio conservatorio (Ellis, s.f.).

<sup>10</sup> Panseron, Auguste (Mathieu) (París, 1795 – París, 1859), compositor y profesor francés. Estudió música primero en el seno familiar y más tarde en el conservatorio de París. En 1813 obtiene el Prix de Rome con la cantata Herminie. Tras una larga temporada en Italia, regresa a París donde decide enfocar su carrera a la docencia. Es en esta faceta donde adquiere una gran reputación. Es nombrado profesor del conservatorio de París en 1826 y partir de esta fecha publica un gran número de obras pedagógicas enfocadas al solfeo y al canto. Fueron sus obras las que se utilizaron durante mucho tiempo como obras oficiales no solo en el conservatorio de París, sino también en muchos otros países donde fueron traducidas y adoptadas. (Hibberd, s.f.)



las obras a las que hace referencia son, por su similitud y afinidad las siguientes:

- *Solfège avec la basse chiffrée, ou, Nouvelle méthode de musique* (Garaudé, ca.1817).
- *Sur la solmisation et le solfège* (Fetis, 1827).
- *l'ABC musical ou solfège des enfants* (Panseron, ca.1840).

Tras analizarlos hemos constado que siguen los mismos principios enunciados en los primeros métodos de solfeo franceses vistos en el *Capítulo 2*. Es decir, presentan una secuenciación basada en el concepto de entonaciones, la secuenciación rítmica es muy similar, en todas las lecciones hay acompañamientos, y la teoría está entremezclada con los solfeos.

Eslava tenía una visión global dada su polifacética actividad profesional como compositor, maestro de capilla, profesor, director de conservatorio, historiador y erudito. El método se convirtió en un referente, una obra clave aclamada entre sus coetáneos como reconoce el prólogo de este método de solfeo:

Unos quieren desde luego ser perfectos artistas, y se disponen á trabajar arduamente y vencer todas las grandes dificultades que se les presenten. Estos, desde luego deben dedicarse á los métodos de Solfeo completos; recomendado por mi parte el del Sr. D. Hilarion Eslava, y los Ejercicios de entonacion y medida de su discipulo Sr. D. José Pinilla. (Abrantes, 1879, introducción)

Como hemos visto, en el apartado 2.3.1. *Nuevos ámbitos de la instrucción musical* en referencia a la distinción en la profundidad de las enseñanzas del solfeo, el *Método de Solfeo* de Eslava se posiciona como el tratado de

referencia para aquellos que quieran aprender no sólo los rudimentos más elementales, sino que quieran hacer un estudio más pormenorizado. No es casualidad que también halague el método su discípulo y colega, José Pinilla<sup>11</sup> ya que secunda la línea establecida por Eslava y propone además ejercicios específicos para reforzar la entonación. Con respecto al *Método de Solfeo*, el mismo Pinilla, expresa su admiración de esta manera:

Al elegir el Método de nuestro inolvidable y querido maestro D. Hilarión Eslava para que sirva de obra de texto y de base al tecnicismo musical que hemos adoptado para nuestros discípulos, creemos muy conveniente hacer aquí un ligero análisis de las condiciones que, a nuestro entender, han dado fama tan universal a aquella obra modelo. [...] En resumen, y para hacer ver claramente el objeto que nos proponemos en este ligero análisis, diremos algunas de las muchas innovaciones que contiene el Método de Eslava sobre los que precedieron, y que le hacen muy superior a todos los publicados hasta el día. (Pinilla, 1880, introducción)

Las palabras de Pinilla rezuman zalamería aunque lo cierto es que, como señala Preciado (1978, pp. 218-260), el método seguía vigente a finales del siglo XX «todavía hoy se sigue reeditando y utilizando en las clases de lenguaje musical. Su éxito lo confirman sus reediciones». Y actualmente, en el 2017, el *Método de Solfeo* ha conseguido tener presencia en las más conocidas tiendas online de venta de libros y partituras<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Se verá en detalle en el *Capítulo 4.3.1. José Pinilla y Pascual – 1880*

<sup>12</sup> Encontramos el método en stock no sólo en la mayor tienda online, Amazon, sino también en reconocidas librerías de música especializadas como Di-Arezzo o Musicroom.

### 3.2.1. Concepción de la obra

Al igual que todos los demás tratados escritos por Eslava, el *Método de Solfeo* está precedido por un elaborado exordio. En él se justifica el interés de la obra y se expone el plan de trabajo. El *Método de Solfeo* consta de 202 páginas y se divide en cuatro partes<sup>13</sup>, explicadas y justificadas por el propio autor en el prólogo. En las dos primeras partes se presentan los solfeos acompañados de teoría que queda ejemplificada en las lecciones. En la 3ª parte se introducen las instrucciones para aprender a escribir música dictada –tras estas indicaciones, ya no hay más referencias al dictado musical–. Y en la 4ª parte se incide en solfeos con cambios de clave y con dificultades melódico rítmicas considerablemente más exigentes.

Más que una buena o mala secuenciación del método, lo destacable es que hay una estructura lógica que responde a un criterio que se ha expuesto previamente. No olvidemos que no siempre fue así, como ya hemos visto, los solfeos de *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée* (1772) eran un apoyo al profesor y este debía también componer ejercicios adicionales y complementarios que respondiesen en cada momento a las necesidades del alumno o del grupo. Como vemos, el dictado musical está concebido dentro de la progresión del estudio del solfeo. Por este motivo, resulta fundamental tener presente cómo presenta Eslava el solfeo y cuáles son las principales aportaciones que hace con respecto a los tratados anteriores. Para ello, nos vamos a servir de la *Teoría Completa del Solfeo* de José Pinilla (1880), coetáneo y discípulo de Eslava. Este es un documento muy relevante puesto que en él detalla las principales innovaciones del método de

---

<sup>13</sup> El solfeo de Eslava comenzó a imprimirse y distribuirse por entregas en Madrid el año 1845 (Preciado, 1978, p. 218).

Eslava desde la perspectiva de un coetáneo. A través de 26 epígrafes describe los cambios que presenta el *Método de Solfeo* de Eslava con respecto al corpus de tratados publicados en España hasta esa fecha. Por este motivo, para presentar el *Método de Solfeo* de Eslava hemos aprovechado los epígrafes de Pinilla y los hemos agrupado en tres bloques en función del contenido al que hacían referencia: 3.2.2. *Teoría, organización y praxis*, 3.2.3. *Entonación*, 3.2.4. y *Ritmo y métrica*<sup>14</sup>.

### 3.2.2. Teoría y organización

*Poner la teoría necesaria en cada lección y no reunida. Dar todas las definiciones con las condiciones convenientes. Recopilar en una sola lección todo lo referente a una parte del Método (Pinilla, 1880).*

El *Método de Solfeo* se diferencia del resto de tratados por la manera en que integra la teoría y los solfeos. Existe, pues, una interrelación y una inmediata aplicación de la teoría que se enuncia. De esta manera la teoría queda ilustrada y ejemplificada<sup>15</sup>. Además se recomienda al profesor la

---

<sup>14</sup> Para facilitar la comprensión de estos apartados se ha optado por poner en cursiva el texto de Pinilla al principio de cada uno de los apartados. Los enunciados de Pinilla se contrastarán con ejemplos del *Método de Solfeo* de Eslava y añadiremos notas aclaratorias sobre terminología ahora en desuso o con un significado diferente al actual extraídas del *Diccionario Técnico de la Música* (1894) de Pedrell.

<sup>15</sup> Como queda patente en el siguiente extracto, hasta ese momento, no había una tendencia clara al respecto: «Censura M. Fetis con razón á Rodolfo porque este preguntaba á sus discipulos *en que linea se colocaba la clave de sol*, sin haber explicado lo que era clave; pero M. Fetis al escribir sus Solfeos hizo precederlos de una teoria general aislada, demasiado estensa, incomodo al maestro por su colocacion, y demasiado dificil al discipulo; de modo que si Rodolfo pecaba por defecto, Fetis lo hace por esceso. Para evitar estos inconvenientes es necesario que el maestro, siguiendo las advertencias de mi método, no estienda sus explicaciones mas que á las novedades que progresivamente vayan apareciendo en el discurso de las lecciones; observando el orden de explicar, en

presentación previa de la teoría en la manera de *preguntas y respuestas*: «no debe omitir el maestro en lección alguna la explicación de su teoría en preguntas y respuestas, antes de empezar á practicarla» (Eslava, 1855, p. 6). El compendio teórico, como vemos, no es una mera exposición cerrada y en él se proponen estrategias para aplicar la teoría. Se deduce que estas pautas se introdujeron como consecuencia de las continuadas observaciones que hacía durante su ejercicio como profesor. Estos nuevos elementos, sirva la *Figura 3.2* como ejemplo de lo que queremos explicar, son contextualizados en la partitura: esta indicación aparece en el encabezado y aclara el nuevo signo que aparece en la partitura.


PUNTO DE REPOSO, vulgarmente CALDERON, es un semicírculo con un punto en medio, que colocado debajo ú encima de una nota ó silencio, sirve para interrumpir momentaneamente el discurso musical, suspendiendo el compas: véase  (1)

Figura 3.2. Calderón – Nota aclaratoria.

A su vez, esta definición remite a un pie de página en el que se amplía la definición de este nuevo elemento para deleite del ávido lector: «También se le da el nombre italiano *Fermata* (detención) pero este, además de significar el punto de reposo, incluye el caso de ejecutar la voz ó instrumento alguna paso *ad libitum*» (Eslava, 1855, p. 21). Esta es tan sólo una de las muchas digresiones que ofrece la obra. Estas indicaciones complementarias están dispuestas tanto en los encabezados como en los

---

primer lugar lo que corresponde al *sonido*, y en segundo al *tiempo*; cuidando de que el discípulo prenda exactamente las definiciones que se dan en este tratado» (Eslava, 1855, p. 6).

pies de página y, aunque no forman parte del contenido propio de la lección, establecen nexos con otras disciplinas y pretendían ser un acicate que espolearan la indiferencia del alumno.

A modo de recapitulación, al final de cada una de las cuatro partes que integran el método, presenta lecciones compuestas que sintetizan las dificultades que previamente se han expuesto de manera separada. Estas lecciones recogen las dificultades rítmicas y melódicas como podemos ver en la *Figura 3.3*:



Figura 3.3. Lección en la que se recopilan las dificultades expuestas en la 1ª parte, p. 49.

Otro aspecto muy destacable de este método es que incorpora indicaciones para su praxis e incide reiteradamente en su implementación. Como indica en la primera recomendación<sup>16</sup>, lo más importante será la correcta entonación de la escala de *do* mayor y la lectura correcta de todas las notas que comprenden la escala en la clave de *sol*. Una vez el alumno adquiera cierta destreza e independencia en la afinación, el compás y la

<sup>16</sup> «Ahora el Maestro, despues que el discipulo comprenda bien la clave y los signos que contiene la 1ª leccion segun las definiciones y explicacion que hemos dado, le enseñará á entonarla cantando con él, y cuidado que la afinacion sea mui esacta: Luego pasará á esplicar lo que respecta al *tiempo*, que es el compas, y lineas divisorias, concluyendo por solfear la leccion con compas: este mismo orden debiera observarse tambien con esactitud en las siguientes.» (Eslava, 1855, p. 6).

emisión de la voz, el profesor debe ejercer de guía en el estudio de las lecciones. Eslava considera que para la interpretación de un ejercicio, el alumno debe seguir unas pautas que le ayuden a simplificar el proceso: lo primero que ha de tener claro el alumno son todos los signos de notación que aparecen en la partitura; después debe ser capaz de cantar solamente las entonaciones de la melodía; y por último, solfeará la melodía también con el ritmo pero en un *tempo* muy lento<sup>17</sup>. Tal es la importancia que le otorga a este proceso que recomienda su práctica bajo la supervisión del profesor hasta que el alumno tenga la suficiente destreza en la afinación, el compás y la emisión de la voz<sup>18</sup>. De estas directrices vislumbramos la importancia del profesor sobre todo en las primeras fases de la enseñanza.

*Desterrar nombres ridículos; como suspiros, aspiraciones, volatas, etc. Variar los nombres, impropios hoy, de semibreve, mínima, etc. Tomar como base los cuatro aires principales para conocer bien los demás. Innovación de reducir a dos clases las notas de adorno, dándolas su verdadero timbre y evitando dificultades inútiles* (Pinilla, 1880).

---

<sup>17</sup> «Quando el discípulo esté seguro en la afinacion esacta de las primeras lecciones, en la igualdad del compas, y en la emision pura de la voz, le instruirá en el modo de estudiar, haciendole practicar este estudio delante de él mismo, hasta que conozca bien los tramites que se deben observar, que son los siguientes 1º. Conocer bien el significado de todos los caracteres que la leccion contiene. 2º estudiarla respecto al sonido, entonandola sin compas, y teniendo cuidado de recurrir á la escala cuando no hai seguridad en los intervalos disjuntos 3º solfearla con la medida del compas, cantandola al principio despacio, repitiendo varias veces aquellos trozos que presentan mas dificultad, y concluyendo por decirla toda á su debido aire» (Eslava, 1855, p. 6).

<sup>18</sup> «El discípulo debe abstenerse de hacer estudio alguno por si solo, hasta que el maestro conozca que el oido del principiante está seguro en la afinación.» (Eslava, 1855, p. 6)

Este tratado también tuvo un papel decisivo en la homogeneización de la terminología musical que todavía hoy sigue vigente<sup>19</sup>. Eslava sigue, una vez más, la tradición francesa y en esta ocasión adopta la nomenclatura relativa a la figuración musical de: negra, blanca, o corchea<sup>20</sup> en detrimento de *semibreve*, *breve*, o *mínima*<sup>21</sup>. Y adopta el término *silencio* en vez de los también habituales *suspiros* o *aspiraciones*<sup>22</sup>. Esta estandarización también se aplica a los *aires*<sup>23</sup>, es decir, a los términos relativos al tempo. Se seguirán utilizando los términos italianos pero se agrupan en cuatro gran-

---

<sup>19</sup> Se sugiere que, para comprobar la evolución de la nomenclatura musical se consulte la obra *Méthodes et traités musicaux en France, 1660-1800* (Lescat, 1991) en el que se estudian y se analizan cada uno de los tratados de cada disciplina desde 1660 hasta 1800; y *Meter in music, 1600-1800: performance, perception, and notation* (Houle, 2000). En España contamos con el estudio de Francisco León Tello *Estudios de historia de la teoría musical* (1962) pero el ámbito de estudio se centra en los tratadistas la Edad Media.

<sup>20</sup> «He adoptado la denominación francesa respecto á las figuras, como la mas clara propia y sencilla. Es sumamente impropio y aun ridiculo llamar *breves y semibreves* á las de mayor duracion. Estos nombres solo pueden tener lugar en la primitiva musica de *facistol*, escrita con macsimas y longas desterrada ya enteramente» (Eslava, 1855, p.8).

<sup>21</sup> «**Semibreve ó redonda:** Una de las siete *figuras* usadas en la música moderna. Vale doble que la *mínima* ó la *blanca*. La *Semibreve*, como lo indica su nombre, en la antigua notación negra ó cuadrada valía la mitad de la *Brevis* ó *Breve*. Era la figura de nota sobre la cual debía pasar, deslizarse la voz. Dividiase en *mayor* y *menor*: la mayor valia dos tercios de la brece perfecta, y la menor el otro tercio. Correspondia á nuestra *redonda*. En la notación moderna ha suplantado á la *breve* como signo de unidad de *medida*» (Pedrell, 1894).

<sup>22</sup> «**Suspiro:** Entre otras acepciones: Pausa ó silencio. – El pito pequeño de vidrio del que sale un sonido agudo y penetrante» (Pedrell, 1894).

«**Aspiraciones:** Se da generalmente este nombre á los silencio ó pausas de corchea, semicorchea, fusa y semifusa» (Pedrell, 1894).

Según Eslava: «los nombres de pausa, aspiracion y suspiro son impropios, y no expresan su significado como la palabra *silencio* (Eslava, 1855, p. 9).

<sup>23</sup> «**Aire, tiempo ó movimiento.** Puesto que los tiempos del compás pueden ser más lentos ó más vivos, se fija el grado de celeridad que el compositor ha querido que se les dé por medio del movimiento que él les señala, valiéndose para este fin de ciertas palabras italianas que lo indican aproximadamente y que se ponen junto á la clave, ó cuantas veces se inicia ó varía un movimiento. Los movimientos, tiempos ó aires principales son Lento, Moderado y Vivo. (...)» (Pedrell, 1894).



des bloques: *allegro*, *andante*, *adagio* y *lento*<sup>24</sup>. Por último, se establece que las notas de adorno quedarán simplificadas en dos grupos en función de si recaen sobre el tiempo fuerte en su interpretación o en tiempo débil y con una métrica libre<sup>25</sup>.

*Método claro de transportar y fingir claves* (Pinilla, 1880).

*Fingir claves*<sup>26</sup> hace referencia a lo que hoy en día denominamos transporte mental o leído. Este transporte consiste en interpretar una obra musical en una tonalidad distinta, más grave o más aguda, de la que está escrita. En este tipo de transporte se conserva la posición de las alturas en el pentagrama pero cambia la clave de lectura. A consecuencia de este procedimiento, la lectura resultante de las claves hace que no siempre esté

---

<sup>24</sup> «Hay 4 aires principales, que son *Allegro* (aprisa) *Andante* (muy moderado), *Adagio* (despacio) y *Largo* (muy despacio). Las modificaciones que estos reciben se hallarán en el discurso de estos solfeos y en la tabla que está al fin» (Eslava, 1855, p. 19).

<sup>25</sup> «A dos clases se reducen todas las notas de adorno conocidas con los diversos nombres de *apoyatura*, *doble apoyatura*, *mordente*, *grupo*, *medio grupo*, *circulo* y *simicirculo* [...] Tal vez parecerá á algunos demasiado reducida esta clasificacion; pero bien considerada la naturaleza de dichas notas, creo que no hay otra ni mas sencilla ni mas regular. En las notas de adorno, ó nos apoyamos sobre ellas al ejecutarlas, ó las decimos rápidamente deteniéndonos en ellas el menor tiempo posible» (Eslava, 1855, p. 83).

<sup>26</sup> «**Fingir clave.** A veces se hace preciso considerar las notas escritas como si lo estuviesen más altas ó más bajas de lo que aparecen, cuya operación, que se llama *transportar*, se hace *fingiendo clave*. Esta operación consiste en figurarse mentalmente que rige otra clave diferente de la que hoy existe. La voz es el único de los instrumentos que no tiene necesidad de trasportar, aunque conviene practicar como enseñanza el transporte por ser una operación muy complicada no conociendo la armonía. Todo instrumentista se ve obligado á *trasportar* ó *fingir clave* cuando por una ú otra causa debe ejecutar más alto ó más bajo lo que tiene á la vista. Sucede esto siempre que acompaña á un cantante cuya extensión de voz no se acomoda bien á la música que tiene que cantar. Sin embargo, un cantante se verá, en lo general, en la precisión de trasportar con la voz, si se acompaña él mismo trasportando, y un instrumentista no tendrá tal necesidad si puede cambiar oportunamente el tono del instrumento, recurso muy limitada que solo algunos, muy pocos instrumentos tienen» (Pedrell, 1894).

en su tesitura real. El transporte, incluso ahora en los estudios profesionales de música, resulta una de las materias que más les cuesta asimilar a los alumnos. Por ello, destaca la presentación visual de este concepto a través de diferentes ejemplos, *Figura 3.4*:

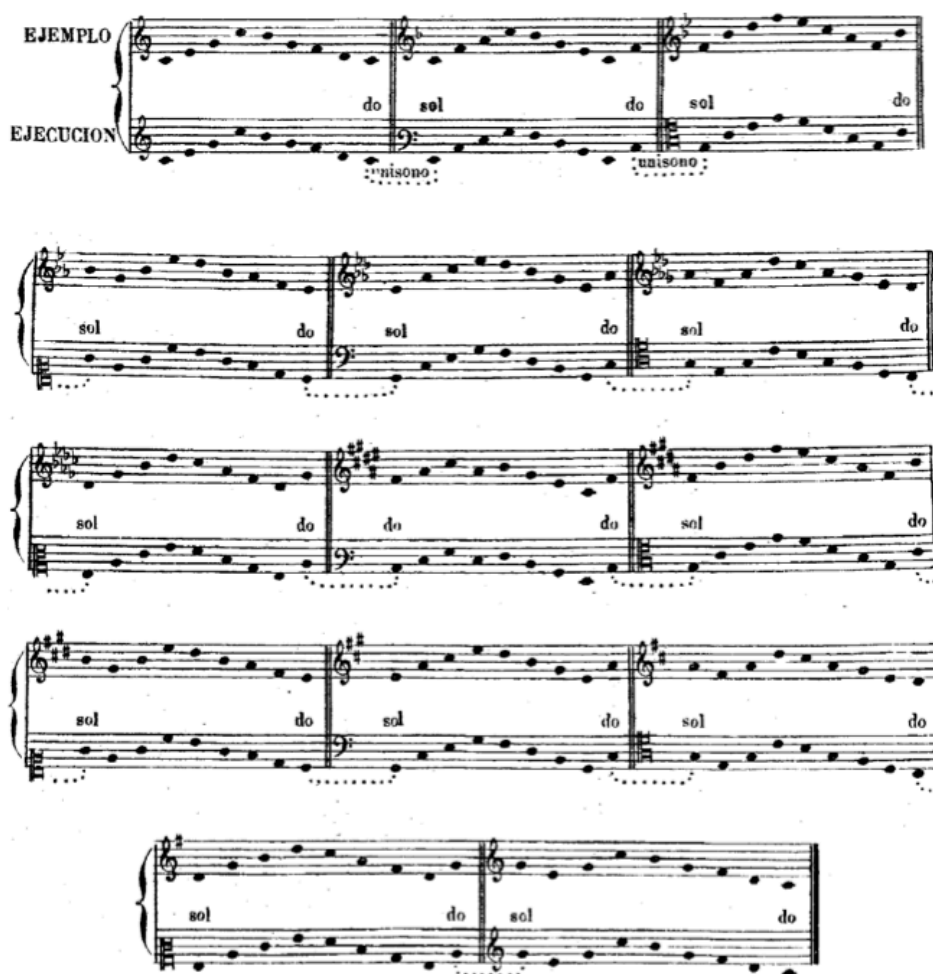


Figura 3.4. Método para llevar a cabo la «ficción de claves» o el actual solfeo relativo, pp. 176-177.

Esta ejemplificación del transporte mental llama la atención porque, en todos los casos, la tonalidad de llegada es *do* mayor:

Como los 24 ó 26 tonos que se usan en música no tienen mas que dos modos, uno mayor y otro menor, con los mismo intervalos en sus escalas que el de *do* mayor y su relativa *la* menor, escogieron los antiguos un medio para facilitar en el solfeo la entonacion de los tonos que llevan una ó mas alteraciones propias: este medio es el sistema que llamamos *ficcion de claves*, que consiste en trasportar con dicha ficcion al tono de *do* mayor ó *la* menor todos los demas tonos, sin que por esto se altere en nada la entonacion. (Eslava, 1855, p. 177)

Y es que, en este apartado, hace referencia a lo que hoy llamamos solfeo relativo: mediante este método se persigue un conocimiento de la melodía a través de las funciones tonales. *Do* mayor será el modelo a seguir para el resto de escalas mayores, mientras que *la* menor será el modelo a seguir para las escalas menores. De esta manera, se presupone que el alumno también ha interiorizado las funciones asociadas a los nombres de las notas.

### 3.2.3. Entonación<sup>27</sup>

*Dar una idea de la buena emisión de la voz en el estudio del Solfeo. Componer las lecciones en la corta extensión de una oncena* (Pinilla, 1880).

Los educación musical, antes vinculada a la liturgia y a la escolanía, exigía una gran flexibilidad vocal. Sin embargo, el paradigma que se estableció tras la institucionalización del conservatorio condicionó la readaptación de los solfeos para que todos los alumnos pudiesen progre-

---

<sup>27</sup> Para entender este apartado es necesario tener presente el concepto de *entonación* que hemos presentado en el apartado 2.1. *Precedentes del solfeo como disciplina: los solfeggi*

sar independientemente de sus habilidades vocales<sup>28</sup>. En los antiguos *solfeggi* las indicaciones relativas a la colocación y emisión de la voz se transmitían *viva voce*, es decir, no están especificadas en la partitura. Además, la técnica vocal se guardaba con recelo ya que era motivo de distinción entre un profesor y otro. En las capillas, los niños del coro también recibían de manera oral instrucciones al respecto. Además, no olvidemos que, en esa época, tener buena voz, es decir tener una buena impostación natural, era un requisito indispensable para permanecer en el coro del ámbito litúrgico. Por ello, y aunque las principales indicaciones con respecto a la emisión de la voz son eminentemente prácticas, Eslava indica que «debe prohibirse al solfista todo esfuerzo violento, pues basta para el *solfeo* cantar á media voz» (Eslava, 1855, p. 12) y refuerza estas indicaciones con las consecuencias que puede tener una mala emisión de la voz desde los inicios de la instrucción musical: «[...] evitar los resultados funestos que se ven con frecuencia en muchos que acostumbran, mientras dura el estudio del *solfeo*, á emitir defectuosamente la voz, llegan á inutilizarse despues para el estudio del *canto*» (Eslava, 1855, p. 10).

Adicionalmente, Eslava critica una práctica que, todavía en la actualidad, muchos profesores de solfeo realizan en su día a día: «Uno de los defectos mas comunes y perjudiciales en la enseñanza del Solfeo es el guiar al discipulo con la voz ó con el instrumento» (Eslava, 1855, p. 6). Con este reproche, trata de evitar que los alumnos aprendan únicamente por imitación ya que va en detrimento de un aprendizaje consciente. Esta ma-

---

<sup>28</sup> Eslava comenta al respecto: «Para que este metodo pueda servir á toda clase de personas, he tenido el cuidado de componer todas las lecciones de modo que ninguna esceda de la estension de una oncena» (Eslava, 1855, p. 6).

nera de enseñar una melodía, es decir, superponer esa misma melodía con el piano o con la misma voz del profesor, es contraproducente, tal y como señala sagazmente Eskelin (2009).

*Calcular bien la progresión en medida<sup>29</sup> y entonación. El modo claro y progresivo de cómo se llega al conocimiento práctico de los intervalos en las lecciones. Tratar las alteraciones del modo más fácil y natural (Pinilla, 1880).*

El concepto y la secuenciación de la *entonación* se basa literalmente en el planteamiento de los métodos franceses antes estudiados. Sin embargo, los ejercicios son ligeramente diferentes y eso es lo que vamos a ver. Existe un trabajo específico de las entonaciones. Primero se debe aprender la escala por grados conjuntos y de memoria, *Figura 3.5*. Sobre todo al principio, es primordial que el alumno se acostumbre a escuchar la escala, no de manera aislada, sino con un bajo armónico que se interprete al piano.

---

<sup>29</sup> «**Medida**. Término de comparación por medio del cual el hombre puede medir, dividir, subdividir, etc. , el tiempo. – Acción de medir. – En música, sinónimo de compás. – Nombre de las reglas musicales que estableces las relaciones de los sonidos entre sí en cuanto á su duración. La respiración es el prototipo de la medida musical y la generadora del ritmo. Consta de dos instantes fisiológicos: la inspiración y la espiración, la *thesis* (acento fuerte) y el *arsis* (acento débil), el *dar* y el *levantar* del compás musical. Esta es la medida *binaria*; la *ternaria* redobla la duración del primer instante. De estos dos géneros típicos de medida llamados *simple* ó *sencilla* se derivan todas las restantes llamadas *compuestas*. V., además, NOTACIÓN NEGRA Ó CUADRADA» (Pedrell, 1894).

LECCION 1.

LECCION 2.

LECCION 3.

Detailed description of the musical notation: The figure shows three lessons of piano accompaniment for a scale. Each lesson consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. Lesson 1 is marked '1.' and includes a circled '(1)' in the treble staff. Lesson 2 is marked '2.' and Lesson 3 is marked '3.'. Fingerings are indicated by numbers 1-5 in the treble staff and 1-5 in the bass staff. The scale is written in a major key with a common time signature. The notes in the treble staff are: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The notes in the bass staff are: C3, B2, A2, G2, F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1, F1, E1, D1, C1.

Figura 3.5. Acompañamientos sugeridos para la escala, p. 9.

Después, se estudiarán los diferentes intervalos siempre de la misma manera: en la lección en la que se presenta el intervalo nuevo, primero se llega por grados conjuntos de la nota más grave a la más aguda del intervalo. En la siguiente lección, se estudia el intervalo sin esta ayuda *—sin preparación—* que ha permitido al estudiante construir una referencia lógica para su entonación.



El acompañamiento de la escala de *do* mayor –*tono natural*<sup>30</sup>– que hemos visto en la *Figura 3.6*, deberá preceder a todas las lecciones que se canten en el método. Se propone ese acompañamiento pero también se insta a hacer otras armonizaciones siempre que respete la correcta conducción de las voces. Además, cuando se presente una nueva tonalidad, se deberá acompañar la escala con una armonización al piano que realce la mejor sonoridad de ese ámbito de octava y se deberá hacer evidente las analogías entre el *tono natural* (*do* mayor) y la nueva tonalidad que se estudie.

Para tal cometido, el profesor que esté a cargo de la clase requiere un dominio del teclado, de la armonía y del acompañamiento. Por ello, Eslava recalca que la formación del profesor es crucial para que la transmisión de las enseñanzas musicales adquiera relevancia. Del mismo modo, critica a los profesores que carecen de la preparación suficiente:

Aunque es cierto que en España hay buenos maestros de solfeo, no lo es menos que la instrucción de este ramo está muchas veces encomendada á profesores de 2º orden, que por celosos que sean, cometen faltas graves en el modo de practicar el método que se proponen seguir. (Eslava, 1855, introducción)

Una muestra de la cuestionable formación de los profesores es el tratado *Acompañamientos (fácil) al método de Solfeo de Eslava* (Echeverría, ca.1884). El libro se compone exclusivamente de las resoluciones escritas de los bajos de las lecciones originales que plantea Eslava. Para ilustrar esta circunstancia hemos elegido las tres primeras lecciones del libro de Eslava, *Figura 3.7*, y las realizaciones que escribe Echeverría de las mismas

---

<sup>30</sup> «Naturales. (Tonos) Los que se forman de la escala diatónica modelo de *do mayor* y de su relativo menor, *la*, porque no llevan *sostenido* ni *bemol* en la clave, aunque este último tienen alteraciones propias armónicas y accidentales melódicas peculiares de su modo. V. ALTERACIONES» (Pedrell, 1894).



lecciones, *Figura 3.8*. Llama la atención que los acompañamientos de Echeverría, no incluyan siquiera la melodía que han de cantar los alumnos.

The image shows three musical exercises, each consisting of a treble and a bass staff. The exercises are labeled 'LECCION 1', 'LECCION 2', and 'LECCION 3'. The treble staves contain a sequence of notes, and the bass staves contain a sequence of notes with fingerings written below them. The exercises are arranged vertically on the page.

LECCION 1: Treble staff has notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. Bass staff has notes C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. Fingerings: 3, 5, 5, 5, 4, 6, 6, 6, 7, 5.

LECCION 2: Treble staff has notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. Bass staff has notes C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. Fingerings: 3, 6, 2, 6, 6, 3, 6, 2, 6, 6, 7, 5, 6, 6, 3, 6, 6, 4, 7, 5.

LECCION 3: Treble staff has notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. Bass staff has notes C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. Fingerings: 4, 3, 6, 6, 6, 4, 7, 5.

Figura 3.7. Lecciones con los bajetes escritos por Eslava, p. 9.

### Leccion 1.<sup>ra</sup>



### Leccion 2.<sup>a</sup>



### Leccion 3.<sup>a</sup>



Figura 3.8. Acompañamientos realizados a las lecciones de Eslava, p. 3.

Según Eslava, la falta de conocimientos se debe al cambio de perfil del profesor de solfeo: «hasta ahora la mayor parte de nuestros buenos músicos han sido educados en las Catedrales y Colegiatas por Maestros de Capilla, que enseñaban el solfeo como una de las obligaciones de sus destinos» (Eslava, 1855, p.5). Y es que, antes de la aparición de los conservatorios, la instrucción musical estaba encomendada a los maestros de capilla. Ser maestro de capilla suponía un reconocimiento y un cargo de prestigio en la época e implicaba un excelente dominio del arte de la

composición y de la dirección. Mientras que la enseñanza musical estaba ligada a la iglesia, los maestros de capilla se ocupaban de la instrucción de los chavales.

*Comparación de unos tonos con otros, para facilitar la entonación de los que llevan más de tres alteraciones (Pinilla, 1880).*

El método de Eslava también aborda con ingenio la relación entre los tonos mayores con el mismo nombre. Tomemos como ejemplo la tonalidad de *mi* mayor y *mib* mayor, *Figura 3.9*.

Figura 3.9. Comparación de *mib* mayor y *mi* mayor para facilitar la entonación, p. 142.

Advertimos que incluye esta novedosa estrategia para mejorar la comprensión: primero el alumno ha de cantar la lección en el tono de *mib* mayor, seguidamente, la cantará en *mi* mayor. A través de este paralelismo el alumno descubre en primera persona que ambas melodías tienen la misma sonoridad relativa. Con este ejercicio también se pretende que el alumno tome conciencia de las relaciones tonales y que, antes de empezar a cantar, tenga claro que las alteraciones no son más que una consecuencia

lógica de las modulaciones o inflexiones que se plantean a lo largo de la partitura.

*Complemento difícilísimo a dos voces* (Pinilla, 1880).

No es exagerado que califique Pinilla estos ejercicios a dos voces como ejercicios de gran dificultad. Pongamos como ejemplo el *Estudio 1*, Figura 3.10. En primer lugar, el alumno ha de interpretar una de las voces mientras que otro alumno canto la otra. En la siguiente interpretación, el profesor determinará ciertos puntos en la partitura y, cuando el alumno llegue a estos, cambiará de voz. El objetivo de este ejercicio es que se desarrolle la agilidad de leer en diferentes claves. Por último, se propone que se canten los ejercicios en los tonos homónimos.

Figura 3.10. Solfeo a dos voces con bajete sin cifrar, p.181.

### 3.2.4. Ritmo y métrica

*Facilitar las lecciones, subdividiéndolas. Modo de facilitar la medida en los compases de amalgama. Vencer dificultades de medida por reducción de lecciones anteriores. Explicar perfectamente las partes fuertes y débiles en todos los compases (Pinilla, 1880).*

Para Eslava, es muy importante que el alumno aprenda a partir de la lógica que se desprende de la notación. Esto queda reflejado en las estrategias que ofrece para interpretar la métrica con precisión, *Figura 3.11.* y *3.12.* La subdivisión visual de las lecciones resulta de gran ayuda para que el alumno conozca los mecanismos para interpretar de manera autónoma las lecciones. Además, el paralelismo entre el compás de 6/8 y el de 3/8 resulta muy clarificador y ayuda a crear vínculos entre los contenidos que se han trabajado y los que se presentan nuevos.

The image shows a musical score with two staves. The top staff is labeled 'Ejecución marcando los tercios.' and the bottom staff is labeled 'Ejecución en 3 por 8.'. Above the top staff, there are four groups of notes with fingerings: 'al dar. 1 2 3', 'al alzar. 1 2 3', 'al dar. 1 2 3', and 'al alzar. 1 2 3'. The music is in G major and 6/8 time.

Figura 3.11. Subdivisión visual de las lecciones, p. 90.

De manera similar al recurso anterior, para simplificar la dificultad de los compases de amalgama presenta la partitura de esta manera, *Figura 3.12:*

Moderato.

LECCION 39

Figura 3.12. Representación de los tiempos mediante cifras y barras de compás auxiliares para facilitar la comprensión de los compases de amalgama, p. 157.

La *reducción de las lecciones* consiste en presentar una melodía que ya ha sido estudiada a través de una figuración exactamente proporcional a la ya vista. Observemos un ejemplo de esta estrategia en la melodía original de la lección 21, *Figura 3.13*, y en la melodía reducida, lección 30, *Figura 3.14*. En este caso, a todos los valores rítmicos de la lección reducida se le ha aplicado a un cambio proporcional de 2:1:

Andante. (1)

LECCION 21

Figura 3.13. Ejercicio de reducción rítmica. Lección original, p. 20.

REDUCCION DE LA LECCION 21.

Andante.

LECCION 30.

Figura 3.14. Ejercicio de reducción rítmica. Lección reducida, p. 26.

*Comparación de los compases antiguos con los modernos (Pinilla, 1880).*

Como ya hemos señalado en el apartado anterior, el autor aprovecha los encabezados y los pies de página para añadir todo aquello que cree relevante para enriquecer el aprendizaje de los solfeos. En este caso muestra cuál es el origen del compás de compasillo:

(1) El origen de escribirse el compasillo con un semicírculo así C ó  $\phi$  es porque los antiguos lo calificaron de imperfecto; suponiendo que el ternario era únicamente perfecto, por lo cual lo designaban con un círculo completo, de este modo  $\odot$   $\oplus$

Figura 3.15. Ilustración y analogía entre los compases, p. 8.

### 3.2.5. El dictado musical

## TERCERA PARTE.



### DEL MODO DE ESCRIBIR LA MUSICA DICTADA.

Figura 3.16. Rótulo que da nombre a la sección dedicada al dictado musical.

La tercera parte del *Método de Solfeo* empieza con una única sección de dos páginas titulada *Del modo de escribir la musica dictada*. El texto se estructura en tres partes diferenciadas:

- En la primera se define el concepto y se exponen los resultados que ha tenido su práctica hasta el momento.

- En la segunda parte el autor describe los beneficios que desde su experiencia el dictado musical, como estrategia de aprendizaje, puede reportar.
- Y en la tercera parte, la más extensa, se detalla su implementación en el aula y se ofrecen recomendaciones para su óptima aplicación.

Se define *música dictada* como la habilidad de transcribir la música que está sonando en ese mismo momento o aquella que se recuerda<sup>31</sup>. El autor advierte que la combinación de elementos y sutilezas de la música hacen de la transcripción sea un proceso de considerable dificultad. Ante esta circunstancia Eslava propone pormenorizar los elementos y focalizar la audición en la entonación y en el ritmo.

Aunque se especifica que existen dos variantes en su aplicación –la primera es paralela al aprendizaje del solfeo, y en la segunda se plantea el ejercicio de dictado una vez se haya adquirido cierta fluidez en el solfeo– en su obra, el dictado se practica una vez el alumno tiene unos conocimientos consolidados en la lectura de las notas, la entonación y el ritmo. Previene al lector de que, si los alumnos no tienen la suficiente destreza en el solfeo, la práctica del dictado musical podría absorber demasiado tiempo. Sin embargo, desde su experiencia opina que el ejercicio de dictado musical no requerirá un trabajo específico si al alumno se le da bien el solfeo.

---

<sup>31</sup> «Se llama así el arte de saber *notar* una pieza de música que se está oyendo, ó que después de oirla se ha retenido en la memoria, ó que se compone de propias ideas» (Eslava, 1855, p. 115).



Ya hemos dicho que el ritmo y la entonación serán los dos elementos que se tendrán en cuenta para valorar la idoneidad del dictado como estrategia. Por lo tanto, si un alumno presenta dificultades en la asimilación de alguno de ellos, entonces el dictado podría convertirse en un recurso útil. Además de considerarlo como una buena estrategia para los alumnos con dificultades específicas relativas al ritmo o a la entonación, también aboga por el dictado en la enseñanza colectiva por su sencillez y porque permite repasar las lecciones solfeadas previamente.

Con el fin de facilitar y agilizar el ejercicio, el dictado presentará siempre las mismas pautas en su praxis:

- Tendrá una longitud de al menos 8 compases.
- Contendrá dificultades análogas a las que previamente se hayan repasado.
- El ámbito melódico de los dictados debe estar comprendido en la octava que va desde el *do3* al *fa4*, Figura 3.17:

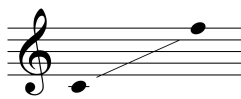


Figura 3.17. Ámbito melódico de los dictados.

Ejemplifica estas pautas tomando como referencia las primeras lecciones<sup>32</sup> donde el alumno tendría que estudiar las seis primeras lecciones, *Figura 3.18.*

The image displays four musical exercises, each consisting of a treble and bass clef staff. The exercises are labeled 'LECCION 1' through 'LECCION 4'. Each exercise features a sequence of notes with corresponding fingerings indicated by numbers 1 through 7. Exercise 1 starts with a circled '1' and a '3' in the bass staff. Exercise 2 has fingerings like '3 6 2 6 6 3 6 5 2 6 6 7 3 4 6 6 3 6 6 4 7 3'. Exercise 3 has fingerings like '4 3 6 6 6 4 7 3'. Exercise 4 has fingerings like '6 7 3 4 3 3 7 3 5 3 7 3 4 3 6 6 4 7 3'. The notation includes various note values and rests, typical of early guitar pedagogical materials.

<sup>32</sup> «El Maestro asigna v. g. de repaso al discipulo las 6 lecciones primeras que no contienen mas que redondas, blancas, sus respectivas pausas, y las entonaciones de intervalos conjuntos; dadas por el discipulo dichas lecciones» (Eslava, 1855, p. 116).

The image shows two musical lessons, labeled 'LECCION 5' and 'LECCION 6'. Each lesson is presented as a system of two staves: a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment line (bass clef). Lesson 5 features a vocal line with a sequence of notes and a piano accompaniment with fingerings 5 and 6. Lesson 6 features a vocal line with a sequence of notes and a piano accompaniment with fingerings 2, 3, 4, 5, 6, 7, and 8.

Figura 3.18. Primeras lecciones de solfeo, pp. 9-10.

Las dificultades de los dictados trabajados deberán ser similares a las que aparecen en estas lecciones. Antes de empezar el dictado, el profesor debe indicar el tono, el modo, el compás y el tempo. Además, el profesor hará saber por qué nota empieza.

La partitura quedaría, pues, tal y como aparece en la *Figura 3.19*:

The image shows two empty musical staves. The top staff has a treble clef and a common time signature (C). The bottom staff is also empty.

Figura 3.19. Boceto I. – Indicaciones que se adjuntan en la partitura antes de empezar el dictado.

Primero el alumno ha de centrar su atención en identificar todas las indicaciones referentes a la métrica y la rítmica. En las primeras escuchas debe anotar únicamente las diferentes figuraciones que aparecen en el dictado, *Figura 3.20*. Para ello, el profesor debe dictarlo de esta manera «[el profesor] lo dirá sin nombrar las notas, (talareando) y haciéndolas todas en un mismo sonido, y batiendo el compas con claridad».

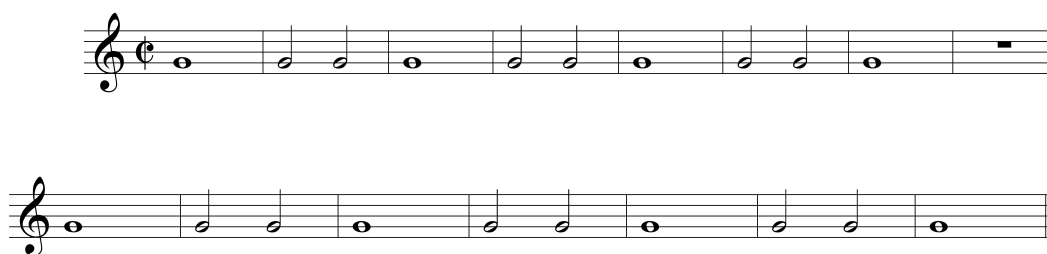


Figura 3.20. Boceto II. – Transcripción rítmica del dictado.

Después se volverá a repetir de nuevo pero esta vez se ha de prestar atención a la entonación:

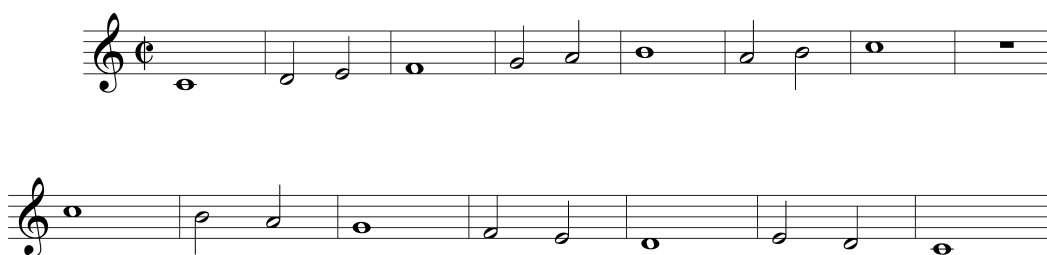


Figura 3.21. Boceto III. – Fusión del anterior *Boceto II* con las entonaciones propias del dictado.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> El dictado que hemos adjuntado lo hemos compuesto siguiendo las indicaciones ofrecidas por el autor. Los bocetos que aparecen en las anteriores figuras han sido añadidos para facilitar la comprensión de las indicaciones puesto que en el texto está desprovisto de ilustraciones.

Hasta aquí ha expuesto el procedimiento habitual. Sin embargo, el profesor ha de observar la progresión de los alumnos y, en función de ella, incrementar la dificultad de los dictados teniendo en cuentas estas sugerencias:

Seguirá de este modo en las lecciones sucesivas hasta que el discípulo lo haga con prontitud y facilidad: entonces el Maestro dejará al discípulo que por si mismo determine también el *compas*, que aquel habra tenido la precaución de no batirlo, y que no le será á este difícil hallarlo, atendiendo al sentido de las partes fuertes; ensayando sucesivamente el de 2, 3 y 4 partes, y eligiendo por fin el que convenga. Vencido esto en otra serie de lecciones, deberá pasar á determinar el *aire*; y cuando esto le sea fácil, concluirá por determinar también el tono. (Eslava, 1855, p. 116)

Concluye el apartado dedicado a los dictados con esta contundente apreciación:

Habiendo manifestado el plan que debe seguirse en este estudio, creo inútil estenderme mas en esplicaciones, pues que las ya dadas son suficientes para que el discípulo pueda ir haciendo este estudio progresivamente todo el tiempo que al Maestro parezca conveniente. (Eslava, 1855, p. 116)

El laconismo con el que termina la sección no permite profundizar en la materia. Únicamente ofrece pautas muy básicas para el nivel más elemental. A continuación sintetizamos los principales conceptos que se pretenden consolidar:

1. Nombre, orden y entonación de las notas de la escala, tanto ascendente, como descendente.
2. Consolidación las relaciones tonales de *do* mayor.

3. Dentro de *do* mayor, percepción de la modulación a los tonos vecinos como modulaciones afines.
4. Progresivo aprendizaje del ritmo, siempre supeditado a la entonación.

Estas escuetas indicaciones contrastan con la profundidad con que aborda las diferentes estrategias que propone para ilustrar la teoría y enriquecer la comprensión del solfeo. Como hemos visto en el *Apartado 3.1*, la educación musical está supeditada a la asimilación a través de la audición y de la práctica al teclado. En el resto de sus obras recurre al concepto *finura del oído* y la idea fundamental que extraemos es que se puede perfeccionar a través del *arte*. Por lo tanto, el desarrollo del oído musical parte del fenómeno sonoro en su totalidad: todas las lecciones de solfeo están concebidas para ser cantadas con su respectivo acompañamiento armónico y la melodía será una parte más del discurso sonoro, no un fin en sí mismo. Los movimientos melódicos propios de la tonalidad, las relaciones de tensión y su natural resolución serán aprendidos por deducción a través de las lecciones cantadas. No se concibe la formación del oído musical desde un único abordaje, por lo tanto, el dictado musical no es una estrategia *sine qua non* para la mejora de la *finura del oído*.

## Capítulo 4

### Métodos en los que aparece el dictado musical como estrategia complementaria al solfeo en España

El *Método de Solfeo* de Eslava (1845) marca un precedente en España y se convierte en el referente a seguir. Sin embargo, la apertura gradual de la música y la creciente demanda de músicos propicia la publicación de tratados y métodos adaptados a otras situaciones de aprendizaje. Los tratados analizados en el presente capítulo serán los siguientes:

#### Previos al de Eslava:

1837 – *Gramática musical*. Roca y Bisbal, Barcelona.

#### Posteriores al de Eslava:

1847 – *Cartilla de música*. Aliaga López, Madrid.

1867 – *Método completo y elemental de solfeo*. Camps y Soler, Madrid.

1902 – *El libro de musica y canto*. Vancell y Roca, Barcelona.

#### Epítomes de Eslava:

1880 – *Teoría completa del solfeo*. Pinilla, Madrid.

1886 – *Teoría musical*. Pérez Quero, Jaén.

1907 – *Apuntes musicales*. Velasco de Velasco, Guadalajara

## 4.1. Métodos previos al de Eslava

Este apartado sólo lo compone un único libro, la *Gramática musical* de Juan Baustista Roca y Bisbal (1837). Como veremos a continuación, esta gramática no sigue los preceptos canónicos establecidos por el solfeo como disciplina. Se trata pues, de un método que sintetiza una serie de conceptos mínimos para el aprendizaje de los rudimentos musicales. Este libro es interesante porque da testimonio y hace patente la apertura de los métodos de instrucción en la enseñanza musical. Por ello, también será relevante ver cuáles son los parámetros que se consideraban básicos para la formación musical.

### 4.1.1. Juan Bautista Roca y Bisbal – 1837

La *Gramática musical* de Roca<sup>1</sup> (1837) es el primer tratado que hace alusión implícita al dictado musical. La definición que figura en el libro del término *buen oído* sólo incluye distinguir entonaciones y el compás. Se concibe el dictado como un ejercicio para mejorar la transcripción de la música y el requisito previo para empezar con este ejercicio es saber cantar la escala de *do* mayor. El dictado musical parte de canciones populares aprendidas de memoria, *solfeo mixto*, y el primer ejercicio que se propone es la escritura en papel de esas melodías. Se tiene en cuenta la complejidad que entraña la transcripción, y por ello se focaliza la atención en los diferentes elementos de la música: primero la figuración, luego el compás y, por último, la entonación. No se busca la perfección sistemática y se

---

<sup>1</sup> Como constatan Albet y Alier (1973) no hemos encontrado referencias que nos revelen más detalles de la vida de Juan Bautista Roca: «la escasísima bibliografía que



presuponen errores en la transcripción. Conforme el alumno adquiere fluidez en este ejercicio también se sugiere el estudio de las claves como ejercicio preparatorio al transporte. Veamos a continuación los detalles del método que acabamos de exponer.

### Concepción de la obra

<b>INDICE</b>	
<b>DE LO QUE CONTIENE CADA LECCION.</b>	
	<i>Pag.</i>
LECCION I. Introduccion , láminas , ejercicio de la leccion.	33
LECCION II. De la pauta musical , del nombre de las notas , y de la disposicion de las llaves.	36
LECCION III. De los signos que alteran las entonaciones.	40
LECCION IV. De los intervalos . Cuestiones.	43
LECCION V. Del compas.	49
LECCION VI. De la sincopa y ligadura.	53
LECCION VII. Del movimiento.	54
LECCION VIII. De los tonos.	55
LECCION IX. De los modos.	58
LECCION X. De los adornos.	61
LECCION XI. De algunos signos accesorios.	64
LECCION XII. El modo de arreglar las cantinelas á compas.	<i>Lám.</i> xxiv
LECCION XIII. De la transposicion.	69
LECCION XIV. Con todas las llaves , y en diferentes compases.	<i>Lám.</i> xxvii

Figura 4.1. Índice de la obra de Roca y Bisbal.

La obra está dividida en 14 lecciones mediante las cuales se quiere iniciar al alumno en los rudimentos de la música. Esta gramática no está destinada a un público concreto y por ello se matiza en el subtítulo *Obra utilísima para los que quieran aprender la musica, resumen para los que la saben,*

é *introducción para todos los métodos*. La obra, de 159 páginas de extensión, incluye un discurso preliminar titulado *Reseña histórica de los progresos de la música*, y como epílogo un *Diccionario* en el que se definen términos utilizados en el transcurso de la misma y otros nuevos que amplían y dotan de una mayor profundidad al conjunto de la obra. En el índice, *Figura 4.1*, se puede observar que los títulos de las lecciones son descriptivos y ofrecen una síntesis de los contenidos.

Todas las lecciones siguen la misma estructura: primero se expone la teoría, a continuación se ejemplifican los contenidos a través de láminas, y por último, se facilitan unos ejercicios específicos relacionados con lo estudiado. El autor argumenta que el aprendizaje de la música era meramente práctico y que no había «un conocimiento lógico de los principios» (Roca, 1837, p. 7). Por este motivo, uno de los principales objetivos de la obra es «obligar á que discurra el discípulo» (Roca, 1837, p. 7), es decir, dotar de una base teórica el saber práctico. En el glosario aparece la definición del término *gramática* y se observa cómo coincide su significado con lo que hoy se denomina *teoría de la música*:

La gramática musical es la reunion de las reglas de la Música que se pueden aprender y enseñar: con ella se demuestra el justo tratamiento de los sonidos en su union, y el modo de envestir sus ideales con una forma que satisface al entendimiento. (Roca, 1837, p. 116)

Al saber meramente práctico le llama *rutina* y este concepto hace referencia a la incapacidad de relacionar la interpretación musical con una conceptualización de la misma:

Muchos ejemplos pudieran citarse de algunos que después de haber solfeado mucho tiempo, no saben cantar solo una lección

de semínimas; y de otros que se creen muy instruidos en la Música, é ignoran tal vez las cosas mas esenciales de la ciencia. (Roca, 1837, p. 10)

La emblemática máxima que aparece en el frontispicio ejemplifica las pretensiones y la línea que va a seguir la obra, *Figura 4.2*. La máxima que aparece en la *Figura 4.2* reza así: «La rutina perpetúa la ignorancia y entorpece los progresos trazando un círculo a la imaginación. Hora es ya de que lo destruyamos».



Figura 4.2. Litografía, p. 2.

Observamos que esta cita reincide en el concepto de *rutina* al que antes hacíamos referencia. Al comienzo de la obra, el autor justifica que un aprendizaje basado únicamente en *la rutina* inmoviliza el pensamiento crítico:

El espíritu de la rutina se arraiga y se perpetúa con tanta facilidad, que á cada paso se encuentran hombres bien avenidos con él, declamando contra las ideas que no se conforman con las suyas. Mas los hombres sensatos, de aquellos hablo que reflexionan las cosas con madurez, juzgarán si en una ciencia tan difícil é intrincada como la Música, debe ó no desterrarse la rutina. (Roca, 1837, p. 9)

Este concepto de *rutina* podría ser un término semánticamente análogo al de *mecanismo*<sup>2</sup> que utiliza Eslava. Mientras que Roca considera la *rutina* como algo peyorativo y alejado del verdadero arte, Eslava valora el *mecanismo* como una parte indispensable que conduce a conceptualizaciones superiores. Además de hacer referencia a la *rutina*, Roca también destaca la complejidad que supone tener que teorizar sobre un estímulo que nos llega a través del oído:

Si es un absurdo reducir los principios de una ciencia como la Música á una hoja de papel, no lo es menos escribirlos en un libro voluminoso lleno de reflexiones ociosas. (Roca, 1837, p. 7)

Y ante esta insoslayable dificultad, en su obra justifica que se ha optado por ofrecer unas pautas simples y concisas:

Las lecciones se esplican con frases lacónicas, separadas las unas de las otra á manera de axiomas. Esta disposicion tienen por objeto poder clasificar mejor las materias, y que se retengan en la memoria. [...] El orden y claridad de las materias y la inmediata aplicacion de los ejemplos, ya por las cuestiones que

---

<sup>2</sup> Ver apartado 3.1.1. *La comprensión musical y la finura del oído.*

obligan á reflexionar al discípulo sobre lo que va aprendiendo.  
(Roca, 1837, p. 8)

Además, critica aquellas obras donde se incluye una teoría que no incide en la reflexión de los conocimientos:

En todas ellas los principios no se ponen mas que para completar un solfeo; por manera que el discípulo no aprende jamás por el racionio ó por el análisis, y sí unicamente repitiendo lo que el profesor le ha dicho. (Roca, 1837, p. 7)

Y rechaza aquellos trabajos en los que no se despierte la perspicacia del discípulo y por el contrario se adormezca el intelecto con memorizaciones exentas de reflexión:

Las obras escritas en diálogos, donde el discípulo aprende de memoria las respuestas, y acaso las preguntas como un paraguay. Sin el conocimiento ecsacto y completo de los principios de una ciencia, por mas que se estudie se llegará con mucha dificultad á la perfeccion. (Roca, 1837, pp. 7-8)

En esta obra no se incluyen solfeos tal y como se han visto en las obras anteriores. Hasta ese momento, se consideraba un ejercicio de solfeo todo aquel que tuviera una línea melódica y un acompañamiento armónico. Sin embargo, en este libro aparecen melodías, *Figuras 4.3, 4.4, y 4.5*, y un compendio de teoría. Lo paradójico es que se abogue por dotar a la práctica musical también de una dimensión teórica pero se le prive a esa práctica, los solfeos, de un elemento esencial, la armonía.

### **Concepción explícita del dictado musical**

A lo largo de la obra hay dos aspectos que hacen referencia directa al objeto de estudio del presente trabajo: el primero es la definición del tér-

mino *oído*, y el segundo son unos ejercicios de transcripción a partir de melodías populares que aparecen en la lección XIII.

En primer lugar, en el glosario de términos aparece la entrada *oído* aunque aparece definida con estas escuetas palabras: «Tener un oído fino, delicado, justo y capaz de distinguir las entonaciones y el compás» (Roca, 1837, p. 136). Esta definición, a pesar de su extremada concisión, desvela que los elementos de la música implicados en el *oído fino* residen únicamente en el plano horizontal de la música: el ritmo, la agógica, y la melodía. Con los atributos *delicado* y *fino*, quizá se refiera a la articulación, pero lo que no cabe duda es que esta definición no incluye la armonía.

En segundo lugar, dentro de esta gramática encontramos en la lección XIII, *De la transposición*, un ejercicio en el que el alumno debe transcribir melodías populares previamente memorizadas:

Los aires nacionales colocados en la lección XII, son unos excelentes ejercicios para conocer lo que sabe el que aprende. El profesor podrá proporcionar otros según la capacidad y aplicación de los discípulos, y estos cuando estén algo instruidos en las entonaciones, escribirán todos los trozos de Música que sepan de memoria. Por lo que á mi toca puedo asegurar que me he maravillado más de una vez de lo mucho que se adelanta con este estudio. (Roca, 1837, p. 9)

Titula la lección *Ejercicios complementarios. Lo primero de todo es arreglar los compases* (Roca, 1837, p. 70). En las Figuras 4.3, 4.4, y 4.5, el autor presenta 10 canciones populares que el alumno ya conoce para que escriba la figuración correspondiente y barre correctamente los compases según el compás propuesto. Se desconocen las canciones a las que hace referencia pero, dentro de este trabajo, se valora la aparición de este ejercicio como una estrategia explícita relacionada con la transcripción musical.

Posteriormente, esta práctica se conocerá como *solfeo mixto*. Como indica Lavignac en la introducción de su obra (ca.1914, p. XI) el *solfeo mixto*<sup>3</sup> «es una especie de lazo de unión entre el Solfeo y el Dictado, que en ciertos casos puede dar muy buenos resultados. Consiste en hacer aprender de memoria al alumno las lecciones de solfeo, cualquiera melodias ó frases musicales que ha de reconstruir enseguida y escribir de memoria». A partir de estas canciones populares, propone una serie de ejercicios destinados a reforzar también la caligrafía musical<sup>4</sup>. Como también observamos en los tratados que hemos estudiado previamente, la transcripción de la música está supeditada al conocimiento previo de la entonación de la escala de *do mayor*<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Este concepto se verá en detalle en el apartado 5.2. *El método de dictado musical de Lavignac – ca.1914.*

<sup>4</sup> «Se aprenderán estas leccioncitas de memoria, despues se ensayará escribiéndolas, y ultimamente las comparará con las piecitas que estén escritas correctamente» (Roca, 1837, p. 71).

<sup>5</sup> «Se ejercitará tambien en escribir la Música que se le dictare, empezando este estudio desde que sepa entonar la escala. Asimismo se acostumbrará á escribir la Música de memoria, y seguirá este método en todos los trozos que aprende, hasta que los escriba correctamente y con facilidad» (Roca, 1837, pp. 71-72).

## LECCION XII.

### Ejercicios complementarios

lo primero de todo es arreglar los compases.

The image displays three sets of musical exercises, numbered 1, 2, and 3, each consisting of two staves. Exercise 1 is in 2/4 time and features a sequence of eighth and sixteenth notes. Exercise 2 is in 3/4 time and includes a variety of note values and rests. Exercise 3 is in 2/4 time and shows a more complex rhythmic pattern with many sixteenth notes. Each exercise concludes with a double bar line and a repeat sign.

Figura 4.3. Litografía 24, s.p.



4. Métodos en los que aparece el dictado musical como estrategia complementaria al solfeo en España



Figura 4.4. Litografía 25, s.p.



Figura 4.5. Litografía 26, s.p.

Para introducir la lectura de claves se parte primero de canciones o melodías conocidas y de material previamente trabajado. De este modo, sólo los alumnos que tengan consolidados los ejercicios anteriores transcribirán melodías en diferentes claves.



Figura 4.6 Litografía 27, s.p.

Observamos que las pautas relativas a la manera de llevar a cabo la transcripción son muy escasas: únicamente se señala que el alumno ha de conocer previamente la escala de *do* mayor. Se indica que la manera de reducir la dificultad de la transcripción es empezar por canciones conocidas a las cuales se les ha desprovisto de los valores rítmicos aunque sí que se proporciona el compás. El ejercicio posterior que propone a esta transcripción rítmica es el cambio entre las 7 claves (clave de *sol* en 2ª, clave de *fa* en 4ª, clave de *fa* en 3ª, clave de *do* en 1ª, clave de *do* en 2ª, clave de *do* en 3ª, y clave de *do* en 4ª). Aunque las indicaciones son muy conci-

sas, como el propio autor adelantaba en el prólogo, queremos destacar que en un libro de estas dimensiones y con el único propósito de abarcar los contenidos más indispensables, incluya un apartado dedicado a la transcripción musical.

## 4.2. Métodos posteriores al de Eslava

Este apartado lo componen 3 obras: la *Cartilla de música*, de Aliaga López (1847); el *Método completo y elemental de solfeo*, de Camps y Soler (1867); y *El libro de música y canto*, de Vancell y Roca (1902). Estas tres obras tratan de manera muy dispar el dictado musical. Sin embargo tienen en común que las indicaciones relativas al dictado musical son escasas y poco precisas en su implementación. A continuación veremos cómo presentan el dictado musical, si secundan la estructura establecida por Eslava, o si la varían, y cómo lo hacen.

### 4.2.1. Matías Aliaga López– 1847

La *Cartilla de Música*<sup>6</sup> de Matías Aliaga López<sup>7</sup> (1847), aunque es una obra reducida a los conceptos básicos, sigue las pautas canónicas de instrucción musical marcadas por los métodos de solfeo franceses y el método de Eslava. La entonación es el concepto que rige los solfeos y se

---

<sup>6</sup> En la segunda edición de la obra, en 1851, se cambió el título a «El mas barato de los solfeos, o sea, la música puesta al alcance de todas las inteligencias y fortunas». Sin embargo, el contenido es el mismo que en la primera edición.

<sup>7</sup> Matías Aliaga López (1805 – 1881) nace en Yecla en el seno de una familia humilde. Durante su niñez estudia órgano y con el paso de los años será maestro de capilla en la parroquia de su localidad natal. Entre sus obras encontramos: *Observaciones sobre el origen, naturaleza y progreso de la música y sobre las personas que a ella se dedican* (1852) y *Resumen musical en diez lecciones para poder cantar, y tocar cualquier instrumento* (1860). (García, 1991)

refrenda la escala de *do* mayor como el primer elemento que se ha de aprender. Aunque no se refiere explícitamente al *dictado musical*, su obra incide en la comprensión de la música y critica que detrás de la memorización no haya una reflexión de lo que se interpreta. En la introducción, el autor advierte de que su método no es adecuado para el músico que busque una formación profesional, y justifica que responde a las demandas de un alumnado cada vez más heterogéneo. A pesar de las limitaciones de la obra, muchas de las explicaciones crean vínculos con la práctica instrumental y busca la comprensión auditiva de los conceptos. Veamos a continuación los detalles del método.

### **Concepción de la obra**

La *Cartilla de Música* consta de 85 páginas y está dividida en 2 secciones: la primera es un compendio de teoría articulada en 30 lecciones, y la segunda está formada por 108 ejemplos y ejercicios que ilustran y complementan las lecciones. La obra está precedida por una *Introducción*, y por un *Catálogo* de 4 páginas que lleva por título *De los signos y términos técnicos de la música y una idea del uso de ellos*. El libro está dirigido a los «amateurs, en particular a aquellos que se ocupan por diversion y no como profesores» (Aliaga, 1847, p. 4) y según el autor, se diferencia del resto de tratados por la claridad, la sencillez y la concisión de las explicaciones. Se define la música en estos términos:

La *Música* en cuanto establece sobre principios las combinaciones del *tiempo* y del *sonido*, es una ciencia que podría llamarse matemática: en cuanto expresa con distintas denominaciones y *signos* aquellas combinaciones, es un verdadero idioma; y en cuanto enseña las reglas para multiplicar, variar y valuar aque-

llas combinaciones y sus *signos*, es un arte de los mas encantadores, cuya progresion manifiesta la de la civilizacion de los pueblos. Considerado bajo el segundo y ultimo extremo, daré en esta Cartilla una instruccion breve, compendiosa, y util en términos teóricos y prácticos, deseoso de llenar las esperanzas de mis lectores. (Aliaga, 1847, p. 15)

De esta definición percibimos que, al igual que Roca, Aliaga advierte al lector que su obra se caracteriza por la simplicidad y la concisión. Es decir, ambos autores justifican una propuesta sesgada y parcial con los principios mínimos que, a su juicio, son básicos para poder conceptualizar los rudimentos de la notación. Aunque la *Cartilla de Música* (1847) tiene como objetivo facilitar y acercar al alumno a los principios esenciales de la música, el autor alerta de que esta simplificación en el aprendizaje de la música conlleva una limitación en sus resultados, tal y como podemos observar en la siguiente afirmación:

Cuando mi amigo D.F.F. me exigió la composición de una cartilla de música al alcance de todas las inteligencias, en todas edades, observé que me pedia un trabajo de muy poco resultado, si solo me limitaba á la instruccion teórica. (Aliaga, 1847, p. 3)

Se plantea, pues, la dicotomía entre la música práctica y la música teórica. Señala la *facilidad* con la que cualquier persona es capaz de memorizar una melodía pero la *dificultad* que conlleva la comprensión y teorización de los elementos que la componen:

Es admirable el regalo que en esta materia hizo Dios á la criatura para su recreo y aprovechamiento, la cual agradecida, le alaba en himnos y canticos, haciendo ostentacion de su magestad y grandeza. Pero del mismo modo que hay facilidad en muchos para cantar y tocar de memoria lo que oyen, hay

dificultad en otros para entender y practicar los sonidos que se aplican al silabario *do re mi fa sol la si do*. (Aliaga, 1847, p. 8)

Aunque el autor, como maestro de capilla y organista, reconoce que la música sólo puede llegar a ser comprendida mediante las conjeturas y reflexiones que se efectúan en el transcurso de la interpretación:

La teoría en la música por sí sola, da de ella una idea incompleta; porque mientras convence al entendimiento de la exactitud de sus principios, no sensibiliza en el oído, como lo hace el ejercicio y la práctica, los primores que nacen de la combinación de los sonidos; convirtiéndose en el gran número de *melodías* y *armonías* que constituyen la riqueza inagotable de sus secretos. (Aliaga, 1847, p. 3)

Este punto confirma que no se delega la comprensión de la música a una mera obra teórica. Su libro responde a la petición de acercar los rudimentos de la música a aquellos que se contenten con un conocimiento superfluo de la materia. En la obra *Observaciones sobre el origen, naturaleza y progreso de la música, y sobre las personas que á ella se dedican* (Aliaga, 1852) nos acerca al concepto que tiene el autor de una persona con un *oído eficazmente armónico*:

El aspirante a la composición musical, que viene ya predispuesto a sentir las consonancias, dotado de un oído eficazmente armónico, el cual presiente las armonías dirigidas por los primeros pasos naturales de la modulación sencilla, cuando ya ha oído algunas piezas sacras ó retazos de ópera. Entonces, con las manos en la frente, sobre un teclado ó sobre el diapason de una guitarra, recuerda pasajes de aquellas piezas oídas, ensaya entradas y salidas de tonos diferentes, por acordes los mas comunes ó extraños, mayores y diminutos, pasando así embebido las horas, los días y las semanas. (Aliaga, 1852, p. 54)

Este pasaje es muy ilustrativo ya que, no delega la percepción de la música a una materia o estrategia, sino que queda integrada en la práctica diaria y en la reflexión de lo que se oye e interpreta. Observamos como estas indicaciones únicamente podrían hacer referencia a un músico con unos conocimientos sólidos. Por el contrario, en esta breve referencia, no se hace mención a cómo desarrollar ese *oído* desde los primeros estadios del aprendizaje. En esa misma obra establece una interesante comparación entre un mero instrumentista y un intérprete:

El estilo es el genio de la ejecución, es el arte con que se consigue dar fisonomía á las ideas y transmitir las sensaciones. Hay tanta distancia entre el simple ejecutor y el verdadero artista, como entre un charlatán y un gran orador. Un hábil ejecutor en cualquier instrumento puede llegar á ser un mediano artista: solo estudiando con cuidado las obras de las antiguas escuelas de España, de Italia y de Alemania; las obras de Hayden, Mozart, Meyerbeer, Clementi, Ducsseck, Cramer, Beethoven, Hummel, etc., y las obras de los buenos compositores modernos, es como podrá formarse un verdadero sistema y adquirir originalidad en el estilo, novedad en el carácter, exactitud en los aires y precisión en las ejecuciones laboriosas. [...] Las principales variaciones de la música están comprendidas en las modificaciones del sonido y del movimiento. Existen sin embargo una porción de variedades intermedias que forman un lazo entre el *pianissimo* y *fortissimo*, entre el movimiento mas lento y el mas vivo; y solo observando escrupulosamente los acentos indicados, estudiando las combinaciones, y procurando dar colorido a la frase musical, fijando exactamente los movimientos señalados por los autores, por la tradición y por el gusto, es como puede también llegarse á poseer el arte de interpretar los diferentes compositores. (Aliaga, 1852, p. 53)



Advertimos en esta exposición que la diferencia entre un intérprete y un instrumentista es que el intérprete tiene la capacidad de aprehender y transmitir el estilo de una composición; además, se servirá de una lectura minuciosa y de las infinitas sutilezas que proporcionan la dinámica y el tempo. A su vez, estas variantes se harán siempre acorde al gusto y a la tradición. Esta interesante distinción refuerza la idea de la ruptura que estaba sufriendo la homogeneización en la instrucción musical. Estas posturas ilustran la disyuntiva que plantea el autor en sus obras: por una parte, publica una obra (1847) en la que reduce los contenidos musicales a su mínima expresión, y por otra, defiende en otra obra (1852) la instrucción musical basada en la práctica consciente y en la profundización en todos los detalles que conllevan la práctica, la escucha y la recreación musical.

### **Estrategias relacionadas con el dictado musical**

En la *Cartilla de Música* de Matías Aliaga (1847) no aparece de manera explícita el dictado musical. Sin embargo, en las lecciones de solfeo, plantea ejercicios donde se proponen desafíos y estrategias que inciden en la constatación del fenómeno sonoro mediante el análisis de los elementos y no través únicamente de la vista o de la mecanización sin una previa reflexión.

Para facilitar la presentación de estos ejercicios y observar la correlación con las estrategias, se han dividido en dos bloques: los ejercicios centrados en la entonación (Lección I y Lección XXIII) y los ejercicios que inciden en el ritmo (Lección V, Lección VI, y Lección XI). Esta presentación, como advertimos, no se corresponde con la secuenciación que hace el autor. En

la obra se presentan ambos conceptos mezclados pero sin una aparente relación entre unos y otros. Antes de ver en detalle estos apartados queremos destacar que, como hemos señalado en la obra de Roca (1837), en esta obra tampoco se incluyen solfeos tal y como se ha visto en las obras anteriores. Hasta ahora se consideraba un ejercicio de solfeo todo aquel que tuviera una línea melódica y un acompañamiento armónico. En esta obra aparecen melodías pero desprovistas de acompañamientos o cifrados (Figuras 4.7, 4.8, y 4.9).

### *Entonación*

Lección I<sup>8</sup>: En la primera lección se reafirma el planteamiento enunciado por los solfeos franceses y por Eslava. La entonación es el primer elemento que se expone y sigue la gradación de materias que le es propia: primero se aprende la escala de *do* mayor, e inmediatamente después los intervalos diatónicos propios que de ella se derivan, luego las alteraciones, después los modos y por último, los tonos. Debido a las reducidas dimensiones de la obra, no desarrolla en profundidad estos conceptos pero sí observamos que siguen el orden que acabamos de señalar.

Lección XXIII: Esta lección se compone de 4 preludios, como podemos advertir en la *Figura 4.7*. Son estudios en los que se trabaja únicamente la entonación, por eso, solo aparecen las cabezas de nota. En el preludio de la *Figura 4.7* la primera secuencia de sonidos que aparece es la escala de *do* mayor ascendente y descendientemente; a partir del segundo pentagrama

---

<sup>8</sup> El texto que acompaña a la lección es el siguiente: «En la lección primera de esta cartilla debe quedar el oído asegurado de las entonaciones de *grado* y *salto* por los diferentes rumbos de que es susceptible la escala, dividida en intervalos» (1847, p. 10).

la melodía se mueve por grados conjuntos y en el siguiente compás se introducen los intervalos de 3ª; de manera irregular comprobamos cómo también se incorporan los intervalos de 4ª, 5ª, 6ª y 8ª.

**Preludio 1º**

The image shows a musical score for 'Preludio 1º'. It consists of six staves. The first staff is a vocal line with the lyrics: 'do re mi fa sol la si do do si la sol fa mi re do'. Below the first two staves, there is a piano accompaniment line with the letter 'A' and a fermata. The number '86' is written to the left of the second staff. The piano accompaniment continues on the remaining four staves, with 'mor' and 'A' markings at the end of the piece.

Figura 4.7. Preludio 1º – Ejercicio de entonación, p. 59.

Además de estos preludios, en los que se vislumbra de manera condensada la secuenciación del concepto de entonación, en los últimos ejercicios del libro, se presentan lecciones de solfeo, *Figuras 4.8 y 4.9*, todas ellas precedidas por un pentagrama en el que se le indica al alumno que cante la escala ascendente de la tonalidad y lo enlace con el acorde desplegado de esa misma tonalidad.

Escala de Do mayor.

Figura 4.8. Solfeo en *do* mayor con su correspondiente escala y acorde de tónica, p. 65.

Escala de La mayor.

Figura 4.9. Solfeo en *la* mayor con su correspondiente escala y acorde de tónica, p. 67.

Llama la atención que no se incluya ningún ejercicio en el modo menor. Hubiera sido muy esclarecedor comprobar cómo habría resuelto las

diferentes variantes que presenta el modo menor siguiendo el esquema presentado.

### Ritmo

Lección V<sup>9</sup> y VI: En estas lecciones se pretende que el alumno no marque el compás sin tener una constatación de la relación entre la distribución del compás y el análogo movimiento del brazo. Para ello, como se observa en la *Figura 4.10*, se pretende que el alumno relacione el plano visual con la proporción espacial de cada uno de los valores rítmicos. El ejercicio 17 resuelve a golpe de vista las dos posibilidades iniciales en que aparece la figuración: la primera unida con corchetes, como el primer tiempo; y la segunda sueltas, como en el segundo, tercer y cuarto tiempo.

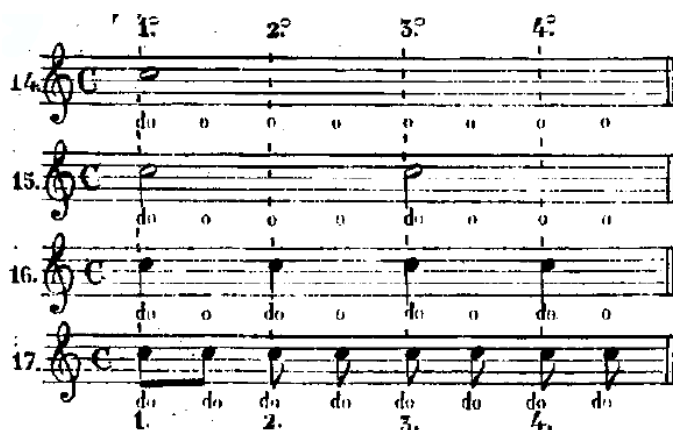


Figura 4.10. Distribución espacial de los tiempos y las diferentes figuraciones, p. 38.

<sup>9</sup> El texto que acompaña a la lección es el siguiente: «Serie de concordancias traídas á un ejercicios seguido, para acostumbrarse á medir los valores, alternando las clases de notas. Esta leccion puede medirse por movimiento ú oscilaciones de *semicorchea*, de *corchea*, y de *semimínima* ó *negra*, teniendo sumo cuidado de mover la mano en los tiempos ó partes con toda igualdad» (Aliaga, 1847, p. 19).

En el siguiente ejercicio, *Figura 4.11*, también se plantea la emisión de golpes de voz en las subdivisiones con el fin de facilitar la posterior incorporación del grupo de cuatro semicorcheas. Como se advierte, la atención está centrada en el ritmo y no en la entonación; conforme avanzan los ejercicios –y presumiblemente la comprensión del discípulo– también se añaden diferentes entonaciones:

The figure consists of eight musical staves, numbered 18 to 25, illustrating vocal exercises. Above the first staff, four subdivisions are labeled: 1°, 2°, 3°, and 4°. Vertical dashed lines connect these subdivisions to the notes on the staves below.

- Staff 18:** A single note 'do' followed by a series of small circles representing subdivisions.
- Staff 19:** A note 'do' followed by a series of small circles, with a 'do' syllable placed above the 3rd subdivision.
- Staff 20:** A series of notes, each with a 'do' syllable below it.
- Staff 21:** A series of notes, each with a 'do' syllable below it.
- Staff 22:** A series of notes, each with a 'do' syllable below it. Below the notes are four groups of fingerings: 1., 2., 3., and 4.
- Staff 23:** A series of notes with fingerings 1..2..3..4, 1...2...3...4, and 1..2..3..4 below them.
- Staff 24:** A series of notes with fingerings 1..2..3..4, 1...2...3...4, and 1..2..3..4 below them.
- Staff 25:** A series of notes with fingerings 1..2..3..4, 1...2...3...4, and 1..2..3..4 below them.

Figura 4.11. Emisión de golpes de voz en las subdivisiones, p. 39.



los silencios, percuta interiormente un sonido que le sirva para seguir la pulsación.

(a) Al entrar en medida los silencios de corchea y de semicorchea, conviene aplicarles interiormente una letra v. g.

mi a re a mi a fa a

Figura 4.13. Introducción de los silencios a fin de mantener la pulsación interna, p. 41.

Lección IX<sup>12</sup>: En la *Figura 4.14* observamos las analogías visuales con las que pretende facilitar la comprensión de las síncopas. A tenor de lo que reza en la lección, este par de ejercicios se realizarían con unas indicaciones agógicas específicas. En los ejercicios 42 y 43, el tempo será el doble de rápido que en los ejercicios 44 y 45; o a la inversa, el tempo de los ejercicio 44 y 45 será el doble de lento que en los ejercicios 42 y 43.

<sup>12</sup> El texto que acompaña a la lección es el siguiente: «Serie de las notas *sincopadas* para las cuales concurren mentalmente las *notas ligadas* á las que imitan; por manera, que un sincopado y su equivalente en legado no se diferencia al oído (...) En estos ejemplos se notará la utilidad que resulta de la reducción mental ó sistema de oscilaciones, para la práctica de las notas con *silencios*, con *puntillos*, *ligadas* y *sincopadas*» (Aliaga, 1847, p. 21).





Figura 4.14. Presentación visual de las síncopas, p. 42.

Advertimos que estos ejercicios van más allá de la mera recopilación y exposición de solfeos. A pesar las reducidas proporciones de la obra y de la limitación de ejercicios, percibimos también que acompaña una serie de indicaciones que guían la praxis y que refuerzan la percepción consciente de algunos elementos relacionados con la entonación y del ritmo. No obstante, lo más llamativo es que, este esfuerzo por incidir en la conciencia musical del alumno, está sesgado intencionadamente. Los ejercicios están desprovistos de acompañamientos y las indicaciones que se ofrecen únicamente están centradas en la percepción de la melodía y el ritmo.

#### 4.2.2. Óscar Camps y Soler – 1867

El *Método de completo y elemental de solfeo* de Camps y Soler<sup>13</sup> (1867) es un método idéntico al de Eslava en su fundamentación y en su morfología ya

---

<sup>13</sup> Óscar J. Camps y Soler (1837 – 1899?) fue un compositor, pianista y musicólogo nacido en Alejandría (Egipto) aunque pasó su niñez e inicia sus estudios musicales en Florencia (Italia). Tras viajar por Francia y Escocia se establece en Madrid en 1860 donde se dedica a la enseñanza, y a la publicación de trabajos en periódicos. Tradujo al castellano la obra de Berlioz *Gran Tratado de Instrumentación y Orquestación* (1860). En 1864 se traslada a Toro (Zamora) donde se dedica a la enseñanza durante cuatro años. Es aquí donde escribe el libro objeto de nuestro estudio, *Método completo y elemental de solfeo* (1867), y *Teoría musical ilustrada* (1867). Como muchos otros escritores y compositores españoles de la época, Camps emigra de España y pasa sus últimos veinte años de vida

que interrelaciona la teoría con la práctica de los solfeos. La concepción explícita del dictado musical coincide con las indicaciones expuestas también por Eslava y se diferencia en que hace especial énfasis en la escritura y en la caligrafía musical. Veamos a continuación los detalles del método.

### **Concepción de la obra**

El *Método de completo y elemental de solfeo* consta de 116 páginas y está dividido en tres partes. El desarrollo del libro, su fundamentación, los contenidos trabajados, y las estrategias que aborda, son idénticos a las expuestas por Eslava en su *Método Completo de Solfeo*. Es decir, la teoría está integrada en los solfeos, los solfeos han sido escritos *ex profeso* para el método, responden a una secuenciación lógica para la comprensión de la tonalidad, los solfeos están acompañados con bajos con cifrado, etc.<sup>14</sup>

### **Concepción explícita del dictado musical**

Al final de la obra incluye un apéndice (Camps, 1873, pp. 113-114) en el que se concretan las indicaciones para *Escribir la música al dictado*, y estas recomendaciones están ilustradas con ejemplos musicales para facilitar su comprensión. El texto se divide en tres partes: en la primera se explica qué es la música dictada; en la segunda parte se detallan las indicaciones referentes a la caligrafía que el alumno debe asimilar antes de empezar

---

(1879-1899) en Manila donde enseña, compone y escribe en la revista *El Comercio de Manila*. Entre su repertorio cuenta con obras para órgano, piano, así como muchas canciones, zarzuelas y destaca la ópera *Esmeralda* (1873). (Casares, 1999; Alonso, 1998, pp. 413 y ss)

<sup>14</sup> La fundamentación de este método de solfeo no se va a detallar puesto que, en esencia, sigue los mismos principios que el tratado de Eslava.

con la práctica de los dictados; y por último, en la tercera se concretan las pautas para escribir música al dictado.

Se define *Escribir música al dictado* como «un ejercicio útil y esencial para familiarizarse con el conocimiento de la teoría, para el desarrollo de la práctica y para fomentar y escitar el oído» (Camps, 1873, p. 113). Y es que, como vamos a ver a continuación, el dictado musical en primera instancia será un ejercicio que ayude de manera práctica a consolidar la caligrafía y la corrección en la escritura. Camps destaca que antes de empezar con la práctica del dictado musical, el alumno ha tener un dominio de la escritura musical. Este énfasis queda reflejado en que, más de la mitad del apartado dedicado al dictado, está destinado a la descripción de las indicaciones caligráficas como vamos a ver a continuación.

En primer lugar, Camps incide en el trazo pulcro de los elementos geométricos relativos a la notación musical, *Figura 4.15*, como son las líneas divisorias de los compases, las plicas de las notas, y las líneas adicionales.



Figura 4.15. Indicaciones para trazar las líneas divisorias, las plicas de las notas, y las líneas adicionales, p. 113.

En segundo lugar, centra la atención en la caligrafía de las cabezas de nota y sus particularidades en función de su posición en el pentagrama y

de si las cabezas son negras o blancas. En la *Figura 4.16* percibimos que el nivel de ejemplificación es tal que resulta incluso redundante. Más que indicaciones que incidan en la lógica de la escritura, se ilustran todas las combinaciones posibles de cabezas de nota negra y blanca en todas las posiciones del pentagrama y fuera de él con líneas adicionales.

3º Formación de las notas blancas 1. rasgo  segundo  nota entera  cuidese que la línea ó espacio pase por medio de la nota 

4º Notas blancas con líneas adicionales  formense antes las líneas y despnes las notas  
formese antes la nota y agreguense despnes las líneas.

5º Notas negras en el pentá-grama y con líneas adicionales  primero se hacen las notas y luego se añaden las líneas.

Figura 4.16. Indicaciones para trazar las cabezas de nota, p. 113.

En tercer lugar, ilustra cómo deben colocarse las plicas y las *líneas horizontales gruesas*, *Figura 4.17*:

6º Ejercicio de negras  antes se forma la nota y luego se traza la línea vertical a la derecha, ó izquierda y blancas 

7º Líneas horizontales gruesas 

antes se marcan las notas luego las líneas verticales y por ultimo las horizontales 

Figura 4.17. Indicaciones para trazar las plicas y las *líneas horizontales gruesas*, p. 113.

Y por último, se adjuntan imágenes con la correcta escritura de las diferentes claves, los silencios, las alteraciones accidentales, los compases, y otros caracteres menos usuales en la notación musical, *Figura 4.18*:



Figura 4.18. Escritura de otros caracteres de la notación musical, p. 113.

Las indicaciones relativas a la práctica del dictado se resumen en los siguientes puntos:

- El maestro le deberá indicar al alumno la clave, el tono y el compás del dictado.
- Se le solfeará una lección breve y fácil y se repetirá 3 ó 4.
- El instrumento con el que se dictará será la voz.
- Las entonaciones serán naturales y fáciles para el alumno.
- La gradación de la dificultad debe ser progresiva.
- Los dictados deben de tener una extensión de entre 8 y 12 compases.
- Primero se trabajarán los compases simples y conforme se tengan éstos consolidados, los compuestos.

- Cuando se añaden nuevas tonalidades al dictado, éstas deben seguir el orden marcado por la armadura.
- Conforme avanza la pericia del estudiante se debe incrementar la dificultad del dictado de la siguiente manera: dictar sin repeticiones, dictar fragmentos más largos.

El detalle con que se incide en la caligrafía, contrasta con las vagas indicaciones que se destinan a la práctica del propio dictado. Lo que más llama la atención es que no diga en qué momento se ha de empezar. Por las pautas relativas a la praxis, el dictado sólo se puede empezar una vez se tenga una mínima destreza de la conceptualización de la música. Es decir, el sonido primero se asimila a través de la notación, y sólo cuando hay un conocimiento suficiente acerca de la notación, es cuando se puede llevar a cabo su análoga conceptualización auditiva. El hecho que el dictado esté estrechamente ligado a la caligrafía y a la escritura musical, nos hace cuestionar si, todos los puntos de la caligrafía que se han expuesto, pueden ser desarrollados a través del dictado musical tal y como está planteado en la praxis. Esta descompensación en el detalle con que se plantean los conceptos relativos a la notación y la poca concreción con que se incide en la conceptualización auditiva, proyecta una clara disimilitud entre estas dos destrezas.

### 4.2.3. Juan Vancell y Roca – 1902

*El libro de música y canto* de Vancell<sup>15</sup> (1902) hace constantes referencias al atraso musical en España y se compara la situación con otros países en los que la educación musical gozaba de un mayor reconocimiento. Señala el divorcio entre la teoría y la práctica musical y la poca relación que existía entre la enseñanza de la música y el fenómeno sonoro en sí. La teoría, el solfeo y el dictado van a la par y se complementan, por ello, se hacen dictados desde la primera lección. Los dictados incluyen canciones populares de la época junto con lecciones cortas y ejercicios compuestos *ex profeso*. Los dictados son utilizados como ejercicios para mejorar la escritura y la caligrafía musical, y su finalidad no es lograr la perfección del ejercicio mediante la reiteración, sino focalizar la atención en determinados elementos de la música: la entonación y el ritmo, pero también la dinámica y la articulación. Los dictados se interpretan a través de su vocalización. En el libro no se incluyen acompañamientos a las lecciones y el piano no se utiliza a lo largo del libro. Veamos a continuación los detalles del método.

---

<sup>15</sup> Como hemos advertido en la introducción, este es el único método que está destinado a la educación primaria y está incluido en el presente trabajo para dar testimonio de que el *dictado musical* como estrategia de aprendizaje también tuvo también incidencia en otros ámbitos educativos. De esta manera, dejamos esta línea de investigación abierta para futuros trabajos. Como señalan Cox y Stevens (2011) es la primera obra que incluye el dictado musical como estrategia en la educación primaria. Sarfson (2007) resalta además que la obra de Vancell es pionera por incluir metodologías activas basadas en la práctica musical y en el estudio del fenómeno sonoro.

## Concepción de la obra

*El libro de música y canto* es una obra escrita por Vancell y Roca, maestro normal y profesor de la asignatura de la Escuela Normal Superior de Maestros de Barcelona. Su libro está destinado a cubrir la primera etapa de la enseñanza musical en la educación primaria. Sarfson<sup>16</sup> (2007) destaca la relevancia de este método dentro de la pedagogía musical por ser uno de los primeros en ejemplificar la práctica musical activa. La obra se divide en tres partes: la primera está constituida por 7 capítulos en los que se desarrollan los *Preliminares fundamentales*; la parte central la conforman 26 lecciones; y la última sección es un resumen de 5 capítulos donde se sintetizan e interrelacionan los contenidos aparecidos a lo largo de la obra.

En el transcurso del método, la teoría aparece entrelazada con solfeos a una, dos y tres voces. Sin embargo estos solfeos están desprovistos de acompañamientos al piano. Es muy posible que hiciera esta adopción teniendo en cuenta que quizá no todas las aulas tuvieran piano. Creemos muy probable que incluya prácticamente desde las primeras lecciones solfeos a dos voces para suplir esta carencia y facilitar así una mejor comprensión del fenómeno sonoro en todas sus dimensiones, incluida también la armónica. Como podemos ver en esta lección a 2 voces, *Figura 4.19*, la segunda voz emula a un acompañamiento pianístico.

---

<sup>16</sup> Recomendamos al lector que consulte esta obra para conocer más a fondo la concepción de la obra y las innovaciones que aporta.



**Amor de Madre.**

Letra do C. A. Imendia.

122. *Viv. Allegretto*

*Duo.*

123.

*p* *ff* *p*

Quien á

su ma . dre no a . ma Die ne muy mal

Figura 4.19. Canción con textura de melodía acompañada, p. 87.

A lo largo de las lecciones también observamos cómo se presentan diferentes modelos de textura entre los que destacamos: la melodía acompañada, *Figura 4.19*, la textura homofónica a dos voces, *Figura 4.20*, y una combinación de texturas, *Figura 4.21*.

Solfése y vocalíse cada parte separadamente.

*Con calma.*

*DUO.*

33. Cò. mo de ma. má Pa. gar la bon

34. dad!... Cò. mo de pa. pá Pa. gar la amis. tad?

Figura 4.20. Canción con textura homofónica a dos voces, p. 44.



Figura 4.21. Combinación de texturas en las canciones propuestas, p. 119.

### Concepción explícita del dictado musical

El dictado musical aparece al final de cada capítulo como herramienta para comprobar que los contenidos teóricos, la entonación y el ritmo de cada lección, han sido asimilados. Los dictados están adaptados a los contenidos que se trabajan en las diferentes lecciones, por eso, no hay una sistematización en su praxis. Las indicaciones relativas al dictado musical son escuetas y poco precisas, y no se especifica de qué manera proceder para su correcta aplicación. Sirvan algunos de los dictados que aparecen en el transcurso de la obra –Figura 4.22, 4.23 y 4.24– para ilustrar estas particularidades.

EJERCICIO DE DICTADO. 7.

do → si → do → la → sol

si → la → la → do → la → si → do do → do do si → do → si

la si la do la si do

El Maestro dictará vocalizando el ejercicio y los niños lo escribirán en el mismo libro ó en papel pautado.

Figura 4.22. Ejercicio de dictado de la I lección, p. 35.

DICTADO. 145.

la si do la si y si do re si do la y do si la sol fa mi sol

la mi re mi y sol la sol fa mi sol do mi fa mi re y fa mi do la sol la si do re mi do

Figura 4.23. Ejercicio de dictado de la XIX lección, p. 102.

EJERCICIO DE ESCRITURA Y DICTADO. — (El Maestro lo dictará, como siempre, vocalizando.)

54.

do re → mi mi fa sol → la si → sol do do

do si la → fa fa → la sol mi fa → la la sol sol mi fa sol sol re → mi do

mi sol la → do do si → sol si do sol sol mi sol mi fa → la re → si do

Figura 4.24. Ejercicio de dictado de la VII lección, p. 55.

Gracias a estas figuras observamos que el autor utiliza un metalenguaje que sustituye la notación musical convencional. En estos ejemplos observamos estas características:

- Nombre de las notas sobre el pentagrama.
- Sobre el nombre de las notas aparecen unos números que hemos deducido que hacen referencia al valor que se le quiere asignar a cada uno de estos sonidos, siendo 1 la negra,  $\frac{1}{2}$  la corchea y 2 la blanca. Estos números se combinan con los silencios que sí que aparecen con la notación musical y con las ligaduras de prolongación.
- Indicaciones de dinámica: aparecen las abreviaturas de los términos italianos y los reguladores.
- Aparecen flechas con dirección ascendente y descendente que deducimos que indican la dirección del intervalo.


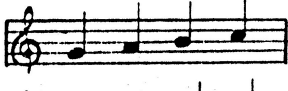

Nos cuestionamos cuál podría ser el motivo por el cual Vancell utilizó estas indicaciones en vez de utilizar la notación convencional. Una hipótesis podría ser que así, el maestro podía optar por hacerles escribir a los alumnos en un papel aparte o en el propio libro. Si se les hiciera escribir a los alumnos en un papel aparte, ¿por qué no utilizar la notación convencional, facilitando así la lectura del maestro?, ¿acaso por miedo a que los alumnos tuvieran la posibilidad de copiarse? Y si les hiciese escribir en el libro, ¿qué sentido tendría hacer un dictado donde se puede deducir, sin necesidad de escuchar, la respuesta correcta?

Otra característica destacable es que la secuenciación de esta obra rompe con la tradición de los tratados anteriores donde la entonación y la

lectura de la escala de *do* mayor eran lo primero que se debía aprender. En esta obra, por el contrario, se empieza con la nota *sol* por ser esta la nota que da nombre a la clave. A partir del *sol*, presenta el segundo tetracordo de la escala de *do* mayor, es decir, *sol – la – si – do*. El primer elemento que se añade a estas 4 notas es la dinámica a través de los dos términos principales: *forte* y *piano*. Como se observa en la *Figura 4.25*, el dictado está propuesto como ejercicio para distinguir diferentes dinámicas y también como estrategia para diferenciar articulaciones, *Figura 4.26*.

N.—La *intensidad* es aquella cualidad en virtud de la cual un sonido es fuerte ó flojo, fuerza ó intensidad que depende de la amplitud de las vibraciones del cuerpo sonoro.

M.—Muy bien. Ahora debo deciros que la intensidad que se quiere dar á los sonidos se marca en Música por medio de letras: si es mucha la intensidad con una *f* que quiere decir *fuerte* ó *con fuerza*; cuando no se pone ningún signo se entiende *intensidad media* ó *regular*, y cuando la intensidad ha de ser poca ó el sonido muy débil se pone una *p* abreviatura de *piano*, palabra italiana que quiere decir flojo ó débil. Así:

Mucha intensidad. . . .	
Intensidad media. . . .	
Poca intensidad. . . .	

PROCEDIMIENTO INTERROGATIVO. — ¿Por qué cualidad dos sonidos de un mismo tono se diferencian en ser el uno fuerte y el otro débil? — ¿De qué depende la cualidad de la intensidad? — ¿Qué instrumento nos da idea de ella? — ¿Cómo se indica la intensidad que se quiere se dé á un sonido? — ¿Qué letra se emplea para indicar la mayor intensidad? — ¿Cuál para la intensidad media y cuál para la mínima?

EJERCICIO DE DICTADO. — Escribir cualquier sonido con las indicaciones de intensidad.

Figura 4.25. Ejercicio de dictado enfocado a la discriminación de dinámicas, p. 19.

DICTADO. 77.

Figura 4.26. Ejercicio de dictado enfocado a la discriminación de la articulación, p. 68.

El estudio de la escala de *do* mayor y los intervalos propios de la escala se trabajan de manera similar al método de Eslava. Sin embargo, la característica más destacada es que el estudio de los intervalos tiene una aplicación inmediata a través de canciones populares, *Figura 4.27*.

La niña  
ridícula



19. *Con prisa*

Figura 4.27. Canción popular donde se aplican los intervalos estudiados, p. 90.

Primero se presentan los intervalos de 2ª de la escala de *do* mayor, *Figura 4.28*; y seguidamente los de 3ª y los de 4ª, *Figura 4.29*:

*Clasificación de los intervalos escala diatónica.*

La diferencia de tono entre un grado y su inmediato superior ó inferior se llama segunda ascendente y descendente, respectivamente. 14.

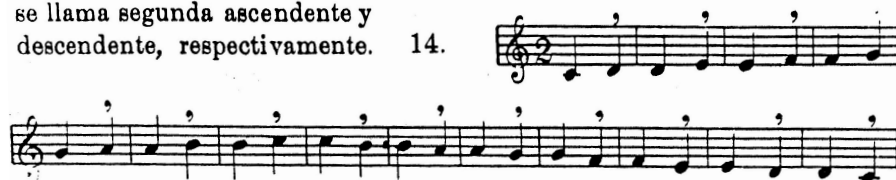
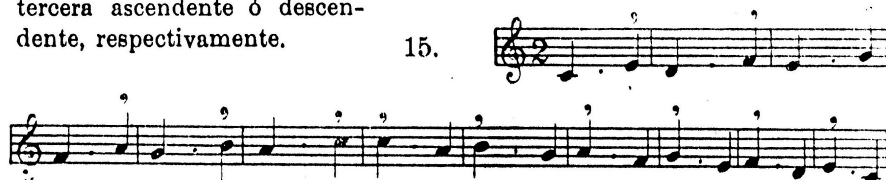


Figura 4.28. Intervalos de 2ª dentro de la escala mayor diatónica, p. 39.

El intervalo de un grado á su tercero superior ó inferior se denomina tercera ascendente ó descendente, respectivamente. 15.



El intervalo de un grado á un cuarto superior ó inferior se denomina cuarta ascendente ó descendente. Ejemplos: 16.

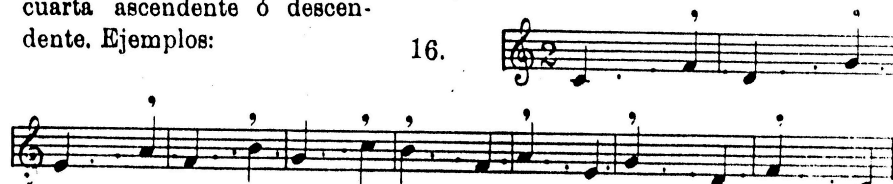


Figura 4.29. Intervalos de 3ª y 4ª dentro de la escala mayor diatónica, p. 40.

En estos intervalos no se especifica su calificación (mayor, menor, justo o aumentado) ya que esta distinción aparecerá sólo al final de la obra

cuando se presenta el modo menor y queda justificado a través de analogías entre la calificación de los intervalos y la constitución de cada modo.

### 4.3. Epítomes de Eslava

El *Método de Solfeo* de Eslava asienta un precedente en España: el estudio del solfeo expuesto por los tratados franceses es enriquecido por Eslava con variadas estrategias que afectan a diferentes aspectos del aprendizaje. A su vez, la estructura del libro se desmarca claramente de todos los tratados previos publicados en España. Recordemos que los cambios más destacados que incorpora su método fueron la sistematización y la gradación explícita de la entonación y el ritmo, y la homogeneización e incorporación de teoría musical al solfeo. El *Método de Solfeo* de Eslava es el modelo de referencia para los tratados que se escriben en España posteriormente en diferentes ámbitos educativos; prueba de ello es que muchos libros estaban dedicados a su persona, se editaban y distribuían libros con las realizaciones de los acompañamientos a sus lecciones de solfeo, e incluso se basan en sus preceptos pero lo simplificaban. Este último caso, es el que vamos a ver en este apartado: son los epítomes de Eslava que incluyen el dictado musical. Las 3 obras que vamos a detallar son: la *Teoría completa del solfeo* de Pinilla (1880); la *Teoría Musical* de Pérez Quero (1886); y los *Apuntes musicales* de Velasco de Velasco (1907).



### 4.3.1. José Pinilla y Pascual – 1880

La *Teoría Completa del Solfeo* de José Pinilla y Pascual<sup>17</sup> (1880) circunscribe su obra al mismo concepto de *entonación y música dictada* que expone Eslava, sin embargo, a diferencia del método de Eslava –concebido para ser trabajado de manera lineal– Pinilla considera que el solfeo se puede trabajar de una manera más pormenorizada. Esta separación responde a una clientela de alumnos y un perfil de profesores más heterogéneo. No aboga por la utilización de un solo método y recomienda el uso de ejercicios complementarios que respondan a las necesidades específicas de cada alumno. Al igual que Eslava, Pinilla recalca que el nivel de los profesores de solfeo es deficiente. Veamos a continuación los detalles del método.

#### Concepción de la obra

La *Teoría Completa del Solfeo* consta de 131 páginas y está dividida en tres partes que responden a la división prevista en los tres cursos en que se dividía la asignatura de solfeo<sup>18</sup>. La obra está precedida por un apartado titulado *Advertencias, observaciones y breve análisis del solfeo* donde se presenta y justifica el plan de la obra. Seguidamente le precede otro subapartado titulado *Breve análisis del método de solfeo del Maestro Eslava* en el que se explican los motivos por los que el *Método de Solfeo* de Eslava es el más

---

<sup>17</sup> José Pinilla y Pascual (Logroño, 1837 – Madrid, 1902). Compositor y autor de varios tratados de solfeo y de armonía. Discípulo de Eslava y catedrático numerario de solfeo en el Conservatorio de Madrid, fue desde 1864 profesor de armonía. En 1865 fundó una escuela de armonía, contrapunto, fuga y composición por correspondencia. Fue caballero de la orden de Carlos III en 1881 (Casares, 1999).

<sup>18</sup> «[...] conteniendo respectivamente la teoría que corresponde a cada año o curso de los tres en que está dividida esta asignatura» (Pinilla, 1880, Prólogo).

idóneo<sup>19</sup>. Aunque ensalza la obra de Eslava, Pinilla defiende su *Teoría Completa del Solfeo*, por su sencillez y concisión. Su teoría está concebida como complemento de la obra de Eslava o de cualquier otro tratado:

La presente *Teoría* musical, hecha principalmente para uso de los que estudien por el *Método de Solfeo* del eminente maestro Eslava, puede servir también para los que aprendan por otros esencialmente prácticos. (Pinilla, 1880, p. 5)

Y recomienda al profesor que no se ciña únicamente a un método y alterne la instrucción del solfeo con otros ejercicios:

Además, es bien sabido que con solo la obra de texto no se puede formar un gran repentista en Solfeo: para conseguir esto es necesario que el Maestro escriba al discípulo nuevas lecciones *ad hoc* continuamente, o bien que le haga solfear a primera vista lecciones de otros Métodos diferentes. (Pinilla, 1880, p. 11)

Su *Teoría Completa del Solfeo* está escrita en forma de diálogo y el texto fluye a través de un lacónico y sencillo discurso. Esgrime que ha optado por este estilo para facilitar el trabajo a aquellos profesores con una formación deficiente:

Asimismo, y considerando que no siempre sea una persona competente en el arte la que enseñe esta *Teoría* a los niños, hacemos muchas preguntas que tal vez parezcan superfluas, por deducirse naturalmente de otras principales. Los Profesores inteligentes con seguridad harían éstas y muchas más, sin necesidad de ver las que nosotros aumentamos. [...] Para que pueda ayudarles [a los profesores], aunque no tengan verdaderos conocimientos del arte (Pinilla, 1880, p. 5)

---

<sup>19</sup> «Al elegir el Método de nuestro inolvidable y querido maestro D. Hilarión Eslava para que sirva de obra de texto y de base al tecnicismo musical que hemos adoptado para nuestros discípulos» (Pinilla, 1880, p. 6).

Estos enunciados nos ilustran por una parte la carente profesionalización que sufría la enseñanza del solfeo, y por otra cómo ante esta circunstancia, ciertos autores –entre ellos, Pinilla– aprovechaban este hecho para abastecer a esta clientela de profesores, con dudosos conocimientos musicales, con métodos simplificados. Esta justificación de la obra, nos ayuda a comprender la contrariedad que supone que la práctica del dictado musical esté incluida en un libro de teoría. Y es que, si el dictado musical se presupone que incide en la comprensión auditiva y sensorial de la música, ¿cómo es, pues, que aparece en un libro de teoría donde únicamente se expone una simplificación de contenidos musicales de manera conceptual? Como ahora veremos, Pinilla, también escribió un libro dedicado a la entonación pero en este no aparece ningún apartado dedicado al dictado musical. Sin embargo, los preceptos que implícitamente aparecen en este libro dedicado a la entonación son muy afines con la práctica del dictado musical pero desde una comprensión sensorial.

Con el fin de complementar la enseñanza del solfeo, Pinilla escribió un librito de 28 páginas, *Ejercicios de Entonación y Medida aplicables á todos los Métodos de Solfeo* (ca. 1881) en el que se incluyen ejercicios para mejorar la entonación y el ritmo<sup>20</sup>. En la introducción que precede a esta obra, explica que muchos alumnos tienen verdaderas dificultades para repentizar melodías por primera vez:

Hay mucho alumnos que después de haber empleado muchos años dedicados al canto ó alguno de los instrumentos, es inca-

---

<sup>20</sup> En el capítulo 5.2. *El método de dictado musical de Lavignac – ca.1914*, dedicado a la obra de dictado de Lavignac, observamos las claras analogías entre las divisiones y las indicaciones que acompañan a estos ejercicios y las divisiones de los dictados efectuada por Lavignac: dictados de entonación, dictados rítmicos y dictados melódicos.

paz de repentizar ni aun de aprender por si solos una pieza de cierto grado de dificultad. A estos discípulos en general les es muy fastidiosa la dificultad de buscar por si solos la entonacion, siendoles mucho mas grato y facil ir siguiendo al canto cuando éste lo hace el Piano ó la voz del Profesor. (Pinilla ca.1881, p. 1)

Y ante este obstáculo opina que lo mejor es aislar las dificultades de entonación y de ritmo para que puedan ser trabajadas individualmente:

Necesitaban ademas ser auxiliados de estudios aislados, unos para egercitarse en lo concerniente á la entonacion, sin ayuda alguna del Piano ni de la voz del maestro, y otros para ejercitarse tambien en la medida, sin que la memoria de la frase ni el ritmo del acompañamiento les pudiese guiar de manera alguna. (Pinilla ca.1881, p. 1)

Es decir, con estos enunciados, Pinilla nos transmite que durante su labor como profesor de solfeo había observado que muchos alumnos aprendían de memoria las melodías pero no eran capaces de aplicar por sí solos los conocimientos que se les suponía con la enseñanza del solfeo. Y es que, como hemos visto en el método de Eslava, el solfeo se expone de manera deductiva a través de una exposición del estudio de la entonación encubierta. Ante este hecho, la formación del profesorado y las pautas que incorpore el profesor *in situ*, serán por lo tanto, fundamentales.

Ante esta falta de concreción de los libros de solfeo, y la nula incidencia que había observado de esta praxis más elemental, Pinilla basa sus ejercicios en el planteamiento que establece Eslava con respecto a la *entonación*<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> «Despues de que el alumno haya aprendido la escala natural y los egercicios en intervalos conjuntos que de ella se derivan como son las 2ª M y m: ayudado de la voz del maestro ó del piano, debe estudiar por si solo las dificultades de entonacion y medida separadamente» (Pinilla ca.1881, p. 1).

Sin embargo, Pinilla sí que establece unas sencillas pautas para afrontar la lectura de una partitura a primera vista. Detallamos las principales características:

1. Estudio únicamente de la entonación:
  - Se canta la escala de la tonalidad en la que está el fragmento.
  - Se entonan las alturas sin medir.
  - Los intervalos en los que el alumno encuentre dificultad, se deben abordar recurriendo a la ayuda de la escala.
2. Estudio de las dificultades rítmicas:
  - Analizar las dificultades propias del fragmento.
  - Medir la lección sin entonar.
  - Cuando se encuentre una dificultad rítmica, hacerlo más lento hasta que se mecanice.
3. Estudio conjunto de ambas dificultades a un *tempo* lento:
  - Una vez se han vencido por separado las dificultades, se deberá interpretar la lección por trozos, en *tempo* lento.

### **Concepción explícita del dictado musical**

Como ya hemos avanzado, la obra es un compendio teórico que reúne los contenidos propios de los tres primeros cursos de solfeo. Como observamos en el índice, *Figura 4.30*, en el último capítulo del segundo curso encontramos un epígrafe dedicado al dictado musical, *De la música dictada*.

# SEGUNDO AÑO

## ORDEN DE MATERIAS

	<u>Páginas.</u>
I.—De los tonos y modos.....	45
II.—Del modo mayor.....	45
III.—Del modo menor.....	49
IV.—De los aires (continuación).....	60
V.—De los compases de 3 por 8, 6 por 8, 9 por 8 y 12 por 8, y del valor de las figuras en dichos compases.....	61
VI.—De la división, subdivisión y reducción de los compases.....	66
VII.—De las partes fuertes y débiles de los compases en general.....	70
VIII.—De las claves de <i>Fa</i> en 4. <sup>a</sup> y <i>Do</i> en 1. <sup>a</sup> .....	72
IX.—Del doble puntillo.....	73
X.—De las palabras <i>primera</i> y <i>segunda vez</i> , <i>empezar al alzar</i> y <i>da capo</i> o repeticiones.....	74
XI.—De la apoyatura y de los mordentes.....	76
XII.—De la música dictada.....	81

Figura 4.30. Índice de contenidos de la obra.

Las indicaciones referentes al dictado musical están condensadas en una sola página, *Figura 4.31*, y el texto lo constituyen unas escasas líneas en las que se define el término y se brindan indicaciones para su práctica. A través de tres pentagramas se clarifica y sintetiza visualmente lo que se ha explicado. Estas pautas nos corroboran la praxis enunciada por Eslava.

## XII

### De la música dictada.

119. P. ¿A qué se da el nombre de *música dictada*?

R. Al arte de escribir una pieza de música que se está oyendo, o que después de oirla se ha retenido en la memoria, o que se compone de propias ideas (1).

120. P. ¿Cuál es el orden que debe seguirse para hacer el estudio práctico de la música dictada?

R. Escribir primero los *signos* y su entonación en el tono natural, pasando después a determinar las *figuras*, y sucesivamente el *compás*, el *aire* y el *tono verdadero* (2).

#### MODO DE ESCRIBIR LA MUSICA DICTADA

1º los signos.

2º las figuras.

3º el compas.

4º el aire y el tono verdadero.

Mod.º

(1) Aunque a estos tres procedimientos se da el nombre de *música dictada*, al que más lógicamente conviene dicho nombre es al primero, o sea cuando se nos canta, recita o tararea un trozo de música para escribirlo inmediatamente.

(2) El maestro debe hacer practicar los ejercicios que crea necesarios hasta que el alumno adquiera facilidad en este estudio, que es de gran utilidad en el Solfeo.

#### FIN DEL SEGUNDO AÑO

Figura 4.31. Indicaciones para escribir la música dictada, p. 81.

De estas escuetas pautas, observamos que en el segundo pie de página Pinilla destaca que la práctica del dictado infiere de manera positiva en el *Solfeo*. Esta taxativa afirmación contrasta con la inconcreción que se desprende de este razonamiento.

Advertimos, a tenor de las indicaciones que Pinilla ofrece en su obra *Ejercicios de Entonación y Medida aplicables á todos los Métodos de Solfeo* (ca. 1881) y en *Teoría Completa del Solfeo* (1880), que la instrucción del solfeo es cada vez más heterogénea. Vemos que afloran libros en los que se tratan sus partes por separado, por una parte la teoría, por otra los solfeos, por otra la entonación, y por otra el ritmo. Dentro de esta división, observamos que el dictado musical, tiene poca presencia y su concepción entra dentro de los fundamentos teóricos.

#### **4.3.2. José Pérez Quero – 1886**

La *Teoría Musical* de Pérez Quero<sup>22</sup> (1886) es un libro en el que se ha simplificado la teoría al máximo, por ello, la aparición del apartado *De la música dictada* en un libro de tan reducidas dimensiones nos indica la vigencia, la popularidad, y la generalización del dictado musical. A pesar de que esta obra trata de adaptarse a un nuevo contexto musical, diferente del conservatorio, el método de Eslava es considerado como el referente en la instrucción elemental de la música. Se recalca que sólo se podrán obtener los progresos deseados si se complementa la teoría de este libro con una práctica y que, por lo tanto, el autor no confía una formación com-

---

<sup>22</sup> No hemos encontrado información biográfica que nos desvele más detalles acerca del autor de esta obra.



pleta a una obra como la suya. Veamos a continuación los detalles del método.

### Concepción de la obra

Esta *Teoría Musical* está dividida en dos secciones: la primera la constituyen 50 páginas en las que se expone el contenido en forma de diálogo, recurso retórico de carácter clásico que se mantuvo vigente en muchos libros pedagógicos de la época; y la segunda parte, más o menos de la misma extensión que la primera, está conformada por ejemplos y láminas que ilustran la teoría.

À LA REAL SOCIEDAD ECONÓMICA

Amigos del País de Jaen.

*Animado por el interés que continuamente demuestra esta patriótica Corporación por cuanto tiende al progreso y fomento de nuestro suelo en todos sus ramos, á ella dedico la presente Teoría Musical, basada en el Método de Solfeo del eminente Maestro D. Hilarión Eslava.*

*Dignese tan ilustrada Sociedad acogerla bajo su valiosa protección, y disculpando la pequñez de la obra, atienda benignamente los deseos que me animan de ser útil á mi país; bien entendido que si algunos méritos tuviere este pobre trabajo, será sin duda el mayor de ellos llevar como encabezamiento el esclarecido nombre de la que es BENÉFICA PARA TODOS.*

Figura 4.32. Dedicatoria de la obra con mención especial a Hilarión Eslava.

Precede a la obra una *Dedicatoria* y un *Prólogo* donde se justifica el propósito y las disposiciones de la misma. En la *Dedicatoria*, *Figura 4.32*, se reitera lo que ya avanza en el subtítulo de la obra<sup>23</sup>, y es que el contenido de la obra es un epítome del tratado de solfeo de Eslava. En el *Prólogo* se justifican los motivos por los cuales se tomó como referencia la obra del célebre autor, y recomienda al lector que complemente el estudio de la obra con otro tipo de ejercicios. Para ello, también sugiere el libro de Eslava como el más indicado<sup>24</sup>. Pérez Quero considera que la cumbre en la instrucción del solfeo ha llegado a su máximo esplendor<sup>25</sup>, y que por lo tanto su único objetivo es adaptar y simplificar las directrices existentes para hacerlas más asequibles a todos los públicos, tanto por precio como por simplicidad<sup>26</sup>.

---

<sup>23</sup> *Teoría musical dispuesta en preguntas y respuestas por José Pérez Quero; basada en el método de solfeo del insigne Hilarión Eslava*

<sup>24</sup> «La base de éste trabajo, como observarán sus lectores, es el Método de Solfeo del inmortal Maestro D. Hilarión Eslava, que es el que siempre he seguido en la enseñanza, si bien he procurado adicionar á él, ya por medio de citas ó intercalado en el texto, cuanto he considerado de utilidad para el principiante y que han consignado en sus obras otros Maestros; todo con el fin de procurar al discípulo, á la par que la mayor suma de conocimientos en el aprendizaje del divino Arte, toda la facilidad posible para adquirirlos. Debo tambien añadir, que para que ésta teoría reporte al alumno los resultados eficaces que me propongo, hay que auxiliar su estudio con la práctica de ejercicios, á cuya consecución ningún método llena mejor éste vacío que el del Maestro Eslava, que es el que me ha servido de norma en este trabajo» (Pérez, 1886, p. 8).

<sup>25</sup> «Nada nuevo puedo decir que no haya sido expuesto yá por hábiles Profesores del Arte Musical; en forma de preguntas y respuesta que, conteniendo las explicaciones recibidas en la clase» (Pérez, 1886, p. 7).

<sup>26</sup> «Les facilitara unos conocimientos teóricos que, unidos á las lecciones prácticas, habian de proporcionarles el resultado apetecido» (Pérez, 1886, p. 7).

## Concepción explícita del dictado musical

Al igual que en la obra de Pinilla, el dictado musical vuelve a aparecer en una obra dedicada a la teoría musical. En el índice de la obra, *Figura 4.33*, observamos que en la última entrada dedicada a la teoría, en la página 50, se lee el epígrafe *De la música dictada*.

ÍNDICE.		PÁGINAS.
Dedicatoria . . . . .	»	
Prólogo . . . . .	7	
Nociones preliminares. . . . .	9	
De los signos . . . . .	11	
De las figuras . . . . .	11	
De las claves . . . . .	13	
Del compás . . . . .	14	
Del puntillo . . . . .	19	
Del doble puntillo . . . . .	19	
De la ligadura . . . . .	20	
Del calderón . . . . .	20	
De la fermata . . . . .	21	
De los aires . . . . .	21	
De las sincopas . . . . .	22	
Del tresillo . . . . .	23	
Del seisillo . . . . .	23	
De las alteraciones. . . . .	24	
De los intervalos . . . . .	27	
De los tonos y modos. . . . .	29	
De las notas de adorno . . . . .	33	
De la apoyatura . . . . .	33	
Del mordente . . . . .	34	
Del trino . . . . .	36	
Del semitrino . . . . .	37	
Del transporte . . . . .	37	
De la ficción de clave . . . . .	38	
De la división de los compases . . . . .	38	
De los compases mayores y menores. . . . .	39	
De los géneros . . . . .	39	
Valores irregulares . . . . .	40	
De las articulaciones. . . . .	40	
De las abreviaciones. . . . .		41
De las repeticiones y señales. . . . .		41
De los compases de poco uso . . . . .		42
Compás de 4 por 1. . . . .		43
Compás de 4 por 2. . . . .		43
Compás de 4 por 8. . . . .		43
Compás de 3 por 1. . . . .		43
Compás de 3 por 2. . . . .		44
Compás de 2 por 1. . . . .		44
Compás de 2 por 8. . . . .		44
Compás de 12 por 4. . . . .		44
Compás de 12 por 16. . . . .		45
Compás de 9 por 2. . . . .		45
Compás de 9 por 4. . . . .		45
Compás de 9 por 16. . . . .		45
Compas de 6 por 2. . . . .		46
Compás de 6 por 4. . . . .		46
Compás de 6 por 16. . . . .		46
De los compases de amalgama . . . . .		46
Compás de 7 por 4. . . . .		47
Compás de 5 por 4. . . . .		47
Del compás de zorrico . . . . .		47
Compás de 10 por 8. . . . .		47
De los grandes silencios. . . . .		48
De la música sin compasear. . . . .		48
De los matices. . . . .		48
De la vocalización . . . . .		49
De la música dictada . . . . .		50
Ejemplos. . . . .		III
Matices . . . . .		XLIII
Aires ó movimientos . . . . .		XLIV
Términos que modifican el movimiento de los aires. . . . .		XLV
Términos que pertenecen al carácter ó expresión . . . . .		XLVII
Términos que pertenecen al carácter y movimiento. . . . .		XLIX

Figura 4.33. Índice de la obra de Pérez Quero.

Las pautas que se dan al respecto de la música dictada quedan reducidas a su mínima expresión en un par de preguntas y respuestas de apenas 8 líneas como podemos observar en la siguiente *Figura 4.34*:

## DE LA MÚSICA DICTADA.

- P. ¿Qué es música dictada?  
R. El arte de notar una pieza de música ó escribir la que se está oyendo ó se ha oído, ó que se compone de propias ideas.  
P. ¿Qué orden debe tenerse presente para escribir la música dictada?  
R. Escribir primero los signos de la entonación en el tono natural, después las figuras, y últimamente el compás, aire y tono verdadero.

Figura 4.34. Indicaciones relativas a la práctica de la música dictada, p. 50.

Aunque el autor adelanta en el prólogo que su teoría ha sido extractada pero que en algunos apartados ha incluido nuevas pautas<sup>27</sup>, observamos que el texto dedicado a la música dictada, no añade nada nuevo. De hecho, las explicaciones dedicadas al dictado musical están tan sumamente reducidas con respecto al de Eslava que se desvirtúa su función y su implementación. Se podría decir que la presencia de la música dictada, en este caso, tiene un carácter meramente testimonial.

### 4.3.3. Manuela Velasco de Velasco – 1907

Velasco de Velasco<sup>28</sup> (1907) es una obra de similar calado a la Pérez Quero; se trata de un epítome de las indicaciones expresadas en el tratado de Eslava y Pinilla. Aunque Velasco excluye muchas de las prescripciones que detalla Eslava, la aparición del dictado musical en un libro, de tan sólo 30 páginas, nos indica la popularidad y vigencia del dictado musical. A pesar de las modificaciones u omisiones que se realizan, destaca que Ve-

---

<sup>27</sup> «[...] he procurado adicionar á él, ya por medio de citas ó intercalado en el texto, cuanto he considerado de utilidad para el principiante» (Pérez, 1886, p. 7).

<sup>28</sup> No hemos encontrado información biográfica que nos desvele más detalles acerca de la autora de esta obra.

lasco de Velasco recopile las indicaciones del *Método de Solfeo* de Eslava, una obra de más de 50 años de antigüedad. Nos confirma la vigencia que tenía el tratado de Eslava. Veamos a continuación los detalles de la obra.

### **Concepción de la obra**

En este pequeño cuaderno formado por tan sólo 30 páginas el contenido se expone en forma de diálogo. Ya en el reverso de la portada se advierte al lector de la procedencia de las lecciones: «Estos apuntes son extractados de las *Teorías Musicales* de los señores Eslava y Pinilla». Se trata pues de un epítome de los tratados donde se condensan los principios teóricos de la música. Por otra parte, es el primer libro editado en España en el que hemos encontrado una referencia del dictado musical en la portada; los subtítulos actúan a modo de índice y sintetizan los conceptos que van a ser tratados:

## APUNTES MUSICALES

PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER AÑO DE SOLFEO

NOCIONES SOBRE LA MANERA DE ESCRIBIR LA MÚSICA DICTADA

CONOCIMIENTOS PRELIMINARES DE ARMONÍA

### **Concepción explícita del dictado musical**

A continuación adjuntamos el texto íntegro que hace referencia al dictado musical:

Modo de escribir la música dictada

¿Qué objeto tiene la escritura de música dictada?

Es un arte que tiene por objeto notar la música que se oye ó la que se retiene en la memoria, y sirve para trasladar al papel el resultado de la propia inspiración.

¿Por dónde debe empezar á estudiarse?

Por trozos dictados de seis á ocho compases, de los cuales debe indicarse el compás y el aire en que deben escribirse, teniendo presente que deben empezar y concluir en la tónica. Al principio sólo es posible ocuparse del nombre y entonación de las figuras y de su valor.

¿De qué manera puede determinarse el compás en la escritura de la música dictada?

Atendiendo el sentido de las partes fuertes, debe ensayarse sucesivamente el de 2, 3 y 4 partes, eligiendo el que conviene.

\*\*¿De qué manera podrá determinar el tono?

Por la tónica, la entonación del trozo dictado, si lleva alteraciones accidentales, le indicará que es tono menor.

¿Puede haber alteraciones accidentales en los tonos mayores?

Puede haberlas, Pero no sufren alteración accidental todas las notas del mismo nombre, como sucede en los tonos menores.

¿Y el aire, cómo se determina?

Según el grado de presteza ó lentitud que haya de llevar el compás\*\*. (Velasco, 1907, pp. 27-28)

La autora advierte que estos apuntes han sido *extractados* de los libros de Eslava y Pinilla pero tras cotejar ambos libros con este pasaje, percibimos que no sólo se ha extractado, sino que también se ha sesgado y modificado la información procedente de las fuentes originales. A continuación, mostramos las discordancias que hemos encontrado en ambos textos: en 1. añade explicaciones que no están reflejadas en el libro de Eslava y en 2. modifica la información:

1. Velasco:

En la cita anterior, el texto comprendido entre dos asteriscos \*\*, es todo nuevo, no encontramos analogías con el texto que predica Eslava.

1. Eslava:

No hay referencias

2. Velasco:

Fragmentos de 6 a 8 compases

2. Eslava:

Se dictarán fragmentos de 8 ó más compases

Esta breve presentación de la música dictada se puede adscribir a la presentación que hemos visto en Quero (1886). Ante esta postura, cabe preguntarse, esta premeditada y drástica reducción de las explicaciones en la música dictada, ¿conserva la esencia de la práctica de la música dictada? La superficialidad de las explicaciones, como hemos indicado, tienen más un carácter testimonial que un verdadero interés por incidir en el ideario musical del alumno.





## Capítulo 5

### El dictado musical como disciplina: Albert Lavignac y Hugo Riemann

El francés Albert Lavignac fue el primero en sistematizar el dictado musical como instrumento didáctico (1882). El dictado musical alcanzó enorme popularidad extendiéndose por muchos conservatorios de Europa. Hugo Riemann publica siete años después (1889) su método de dictado musical basado en lo ya establecido por Lavignac e incorpora sutiles cambios.

Estas publicaciones llegan a España de la mano de los músicos que emigraron al extranjero para formarse. A su vuelta tradujeron los tratados que gozaban de mayor aceptación fuera de nuestras fronteras. Destacamos a Felipe Pedrell como el responsable de la traducción de la obra de Albert Lavignac al español bajo el título *Curso completo teórico y práctico de Dictado Musical* (ca.1914). La obra de Hugo Riemann vio la luz en español, *El dictado musical* (1928), gracias al trabajo de Roberto Gerhard. Estas dos obras establecen una homogeneización en la praxis del dictado musical que, todavía hoy, sigue vigente.

## 5.1. Recepción de las obras de Lavignac y Riemann

La necesidad y la importancia de una entidad como el conservatorio en España es en sus inicios evidente, como lo demuestra el primer reglamento del conservatorio de Madrid:

La importancia y sólido mérito de la Música en lo religioso y en lo civil son de tal manera evidentes y reconocidos que casi parece inútil hablar de ello. Los Santos Padres y los filósofos; los historiadores y los poetas: los naturalistas y los matemáticos: los moralistas y los médicos; el niño, la mujer y el anciano: el rústico y el menestral; el infeliz y el próspero; en fin, hasta el bruto mismo lo testifican con su afición, ó con su práctico ó con su instinto. (RCMMC, 1831, Prólogo)

Sin embargo, a lo largo de los años esta justificación irá transformándose: mientras que fuera de nuestras fronteras se consolidaban infraestructuras musicales y pedagógicas<sup>1</sup>, en España se disolvía el Conservatorio de Música y Declamación de Madrid en 1868 esgrimiendo un utilitarismo radical. El siguiente decreto resulta muy ilustrativo puesto que, por una parte se infravalora la música como disciplina, y por otra, se vitupera la enseñanza reglada musical:

El principal objeto de todo establecimiento de enseñanza sostenido por el Estado, debe ser únicamente el de contribuir á la propagación de conocimientos importantes, ó el de enseñar para honra de las ciencias y las artes nacionales, aquellas asignaturas que el particular no puede aprender fácilmente por carecer de medios para ello.

La libertad de enseñanza, aun en su más lata extensión, no se opone á la existencia de estos establecimientos especiales, porque no se puede exigir á los estudiantes ni á los Profesores

---

<sup>1</sup> El Conservatorio de París ejerció un rol modélico en la institucionalización de la

particulares que tengan Museos, ricos gabinetes, colecciones científicas ó artísticas y costosos instrumentos, ni que trabajen en la propagacion de conocimientos que no han de producir inmediata recompensa, anteponiendo la pública ilustracion al provecho propio.

Estas ideas que han presidido á las reformas hechas hasta ahora en la Instruccion pública, y presidirán á las que se hagan en lo sucesivo, aconsejan que se concrete la enseñanza pública á sus principios fundamentales, dejando á la vocacion, esfuerzo y constancia individuales los estudios y la práctica necesarios para alcanzar la especialidad en cualquiera de sus ramos y aplicaciones. Seria un absurdo pretender que el Estado deba costear la enseñanza de todas las especialidades y aplicaciones, teniendo una Cátedra y un Profesor por cada una de las infinitas subdivisiones de la ciencia y del arte.

La historia de los grandes artistas y la de los establecimientos que en nuestra patria y en el extranjero se consideran como los mejores y más perfectos centros de enseñanza, prueba claramente cuán infructuosos y por tanto inútiles han sido los esfuerzos encaminados á formar una Escuela pública las individualidades artísticas que han conseguido fijar la atencion de la sociedad de su tiempo y escribir su nombre en la historia del arte que cultivaron. (Real Decreto de 15 de diciembre de 1868)

Es evidente el menosprecio hacia la música por su aparente inutilidad. La música y, sobre todo el estudio científico de la misma, la musicología, tuvieron que enfrentarse a las más groseras descalificaciones hasta bien entrado el siglo XX. Así puede apreciarse en este artículo que reprocha la desidia de las autoridades hacia la profesionalización de los estudios musicales:

Vacía desde hace más de veinticinco años la cátedra de Estudios superiores de Música, que profesó en el Ateneo de Madrid el maestro Pedrell, y asimismo la de Historia y Estética musical

del Conservatorio, porque la ignorancia ambiente quitaba toda consideración a esos estudios y porque las seudopersonalidades oficiales decían que esas materias se aprendían «en un libro que costaba un duro». (Walther, 29 Agosto 1920)

En estas circunstancias Felipe Pedrell es un personaje que tendrá una importancia determinante no sólo en el tema que nos incumbe, la traducción de la obra de Albert Lavignac, sino en el establecimiento de la musicología en España. Felipe Pedrell (1841-1922) es una de las figuras clave en la historia de la música española y es considerado por muchos como el padre de la musicología moderna española. Compositor, erudito, historiador, crítico y maestro, fue uno de los pocos músicos que supieron manifestar de forma sistemática sus ideas. Pedrell inicia sus estudios en Barcelona, y continúa su formación en Italia, pensionado por las diputaciones de Tarragona y Gerona, y Francia (1867-1877). En diferentes bibliotecas de estos países estudia historia de la música, particularmente del siglo XVI, estética y folklore. Partidario del *método*, la monografía y la edición de fuentes, sus criterios historiográficos suponen un gran avance respecto a las precedentes historias generales de la música, encabezados por la incompleta obra de José Teixidor y Soriano Fuertes (Pasamar, 2002).

De formación mayoritariamente autodidacta, ingresa a los siete años en el coro de la catedral de Tortosa donde recibe clases de solfeo, armonía y dictado musical. La incidencia que tuvo la práctica del dictado musical en la niñez de Pedrell queda constatada en diferentes testimonios. Este pasaje, tomado de un artículo de prensa publicado en 1922, señala este hecho y lo relaciona directamente con una de sus obras más conocidas *El cancionero popular español*:

Adelantado ya en el estudio del solfeo, empezó a practicar el dictado musical, ejercicio que, según refiere nuestro biografiado en sus escritos, contribuyó a formar su intuición por la búsqueda y transcripción de melodías populares, a cuyo contacto surgió una de sus mejores ideas: el canto popular como base de una escuela, de un estilo nacional de música. [...] De la práctica del dictado musical que adquiriera durante el período de sus estudios bajo la dirección del maestro Nin, vino por derivación otra de sus grandes adivinaciones. Tomóle afición el entonces niño, a transcribir en notación musical todo cuanto oía, empezando por las canciones de cuna que oyera a su propia madre, de este modo fue coleccionando gran número de cantos populares y percatándose al mismo tiempo de la variedad y riqueza melódica de los mismo. (El maestro Pedrell, 20 Agosto 1922)

En este contexto se advierte cómo la práctica del dictado musical, además de ser ejercida en el ámbito académico, también se relaciona con la capacidad de transcribir canciones populares previamente memorizadas. El mismo Felipe Pedrell pone de relieve el dictado musical pero, en este caso, con una connotación diferente a la de transcribir canciones populares: como herramienta de evaluación. Pedrell critica duramente la deficiente formación de los profesores de música en España, y en este sentido, se expresa con desafiantes afirmaciones donde pone como modelo el proceso de selección que han de superar los profesores en Francia. Añade, como podemos observar en la siguiente cita, que una de estas pruebas consiste en superar un examen de dictado musical:

Se ha obligado á los institutores, remunerándolo bien á conocer la música, y no se les ha concedido el título de maestro de enseñanza superior si no salían triunfantes de un examen de dictado musical. (Pedrell, 15 Septiembre 1909)

También los periódicos y revistas musicales se hacen eco de los modelos de enseñanza musical en Francia. La revista *La escuela moderna* (1913) difunde un artículo en el que se detallan las clases de música de primaria en Colmar (Francia) y donde se especifica el uso del dictado musical como una de las estrategias que se utilizan en las clases:

Canto. 1. Diversas tonalidades, compases simples y compuestos; Dictados orales y escritos. [...] 4. Dictado musical y repaso de los principios. (Poch, Noviembre 1913)

Casi 20 años después de este artículo, la revista *Gaceta Musical* (1929) incide de nuevo los modelos de enseñanza, y publica un artículo *De la enseñanza musical en Francia* en el que se detalla el uso de la música en diferentes ámbitos académicos. Se incluye de nuevo el dictado musical como una de las actividades que se realizan habitualmente para la formación musical:

La enseñanza musical en las escuelas normales, primarias y liceos de Francia es obligatoria. En las escuelas normal dan música, canto, lectura y escritura y dictado sobre el pentagrama. (Parada, 5 Mayo 1929)

Si revisamos las referencias que acabamos de presentar, percibimos que el dictado musical adquiere diferentes funciones:

- La primera como estrategia para la transcripción de melodías populares.
- La segunda como herramienta de evaluación.
- Y la tercera como estrategia para el aprendizaje de la música en diferentes ámbitos educativos.

### 5.1.1. Difusión del dictado musical en la prensa musical: 1883 y 1917

La obra de Lavignac *Curso completo teórico y práctico de Dictado Musical* tuvo una gran repercusión en la comunidad educativa musical. En este apartado vamos a analizar dos publicaciones, una en 1883 y otra en 1917, que describen el dictado musical a partir de las indicaciones expuestas por Lavignac. Gracias a quienes habían estudiado música en el extranjero y de regreso compartían los conocimientos adquiridos, así como a los diferentes artículos que se publicaban en los periódicos, se fue consiguiendo poco a poco una mayor difusión de los avances musicales del momento. A partir de la segunda mitad del XIX, la crítica musical adquiere gran relieve y trascendencia. Progresivamente aparecen artículos en periódicos con una destacada presencia de textos literarios, doctrinales y también musicales. Surgen revistas especializadas que reafirman esta nueva tendencia propiciada, en parte, por la gradual apertura que se produce tras la muerte de Fernando VII y el incipiente interés de la burguesía por la música (Casares y Alonso, 1995; Gómez, 1988).

El 16 de junio de 1883 aparece un artículo con el título *Dictado de la música* en la *Ilustración Musical*<sup>2</sup>. Curiosamente hemos localizado este mismo

---

<sup>2</sup> *La ilustración Musical* era un periódico semanal que aparecía los sábados. Constaba de un bifolio, o cuatro páginas, siendo su propietario y editor el librero Guillermo Parera y probablemente su director, Felipe Pedrell. Su principal cometido era difundir la música tanto antigua como moderna. Se publicaba una galería de biografías de músicos, con un grabado o fotografía en la primera página, así como artículos técnicos y una revista sobre las novedades y acontecimientos teatrales tanto españoles como extranjeros. También incluía algunas composiciones poéticas, y entre sus colaboradores se encuentran José Echegaray y Juan Eugenio Hartzenbusch. En su última página publicaba también una caricatura de algún músico contemporáneo. En el último número de cada año o tomo incluía un índice anual. Por separado editó partituras para canto y piano, y piano solo. Su

artículo plagiado por el *Boletín musical* 34 años después, en 1917 (Brionis, 12 enero 1917). El único cambio que se realiza con respecto al original es la supresión del último párrafo que mostramos a continuación:

El ilustre director del conservatorio de París A. Thomás, apreciando en lo mucho que vale la utilidad de estos ejercicios de dictado musical, quiso que la institución que dirige fuese una de las primeras en adoptar esta enseñanza del solfeo por medio de dictado, y confió el encargo al Sr. Lavignac, profesor del Conservatorio y autor de un notable Curso de dictado musical, publicado el año pasado por el periódico Le Monde artiste. (El dictado musical, 16 Junio 1883).

Se intuye que esa supresión tenga como objetivo ocultar el evidente anacronismo entre la fecha en que se publica el citado artículo –subrayado en la propia cita–, 1917, y el libro al que hace referencia *Course complete de dicteé musicale*, publicado en el año 1882.

No vamos a entrar en valoraciones éticas sobre el hecho de atribuirse la autoría de un artículo escrito 34 años atrás –porque no es ese nuestro cometido– pero esta coincidencia nos anima a hacer una serie de conjeturas que nos acercan al tema de nuestro estudio. En primer lugar, nos confirma que la implantación de la asignatura de dictado musical por el Conservatorio de París tuvo repercusión en la prensa española. En segundo lugar, la aparición de este escrito confirma el interés que el dictado musical suscitaba entre los músicos, los profesionales de la enseñanza y los *amateur*. De esta manera queda justificada la inversión que hacían los editores para impulsar la divulgación de esta materia. Por último, el plagio del artículo posiblemente tuviese lugar tras la aparición de la

---

primer número salió a la luz el 7 de abril de 1883 y su último número, el 52, el 29 de marzo de 1884 (Hemerotecadigital, 2017).



publicación al español del método de Lavignac. Pudo hacerse eco de este acontecimiento y aprovechar la ocasión para poner de relieve su práctica. A continuación vamos a señalar las ideas que destaca el artículo. Recordemos que la traducción íntegra de la obra de dictado musical al español no aparece hasta ca.1914, por lo que la publicación de este artículo en 1883 puede considerarse como la primera aproximación al castellano de la obra de Lavignac.

El cuerpo del artículo es una paráfrasis de la obra de Lavignac y sintetiza las ideas que se consideran más notorias y relevantes. El artículo se estructura en tres partes diferenciadas: la primera justifica el dictado musical como estrategia de aprendizaje. La segunda parte es un cajón de sastre donde localizamos entremezcladas indicaciones relativas a la práctica del dictado con las normas referentes a la caligrafía musical y la manera de determinar los avances del alumno. Y en la tercera parte, y a modo de epílogo, se hace referencia al método de dictado musical de Lavignac. Es muy significativo que, en apenas tres páginas mencione y sintetice todos estos apartados.

El artículo destaca que el dictado musical es una herramienta para mejorar de manera metódica y sistemática la audición de los alumnos. Recordemos que hasta ese momento, la comprensión de la música iba ligada a la propia práctica como músico y era considerada como una facultad innata. En el artículo se evidencia esta concepción en el siguiente enunciado:

Esta facultad que se adquiere casi sin saberlo, por práctica y durante el ejercicio de su carrera, puede ser sin embargo, con un medio rápido y eficaz, desarrollada y hecha progresar por

medio de dictados graduados. (El dictado musical, 16 Junio 1883)

La comprensión de la música, hasta la fecha, carecía de un método por el cual se pudiera explicitar un progreso. Los dictados musicales, por lo tanto, serán considerados como la primera estrategia que muestre un interés por la escucha consciente de los diferentes elementos. Ligado a este concepto, observamos que en el artículo también se presenta la *facultad de oír mentalmente* en estos términos:

El músico experimentado goza de la singular facultad de *oir mentalmente* una obra musical recorriéndola con la vista. Hay más, el compositor al escribir el motivo que oye puede indicar el instrumento que podrá reproducirla, las voces que deberán cantarlo, el valor de las notas, el compás, el movimiento, el colorido, la tonalidad y hasta la armonía, cuando ésta debe ir acompañada. (El dictado musical, 16 Junio 1883)

Este enunciado constata que hay una diferenciación entre la profundidad con la que ciertas personas comprenden el fenómeno sonoro. Se pone como referencia al *músico experimentado* y a los compositores como cumbre de este paradigma. Además, queremos destacar que los elementos que se incluyen van más allá de la mera percepción de la melodía y el ritmo ya que también se hace referencia al *colorido* (este término puede hacer referencia al timbre, a la articulación y/o a los matices de expresión), a la armonía y a la textura. Por este motivo se puntualiza que para aplicar de manera práctica los conocimientos adquiridos mediante los dictados, se deben complementar estos ejercicios con audiciones de conciertos como expresa en esta aserción:

Resta el discernimiento de los diversos timbres de sonidos y de voz, pero esto no se puede obtener sinó á fuerza de la costum-

bre de audiciones aplicadas, y solo podrá ser materia de enseñanza en los conservatorios y sociedades sinfónicas ó armónicas. (El dictado musical, 16 Junio 1883)

Sin embargo, este enunciado contradice la premisa de que con el dictado se aprenden pautas extrapolables a una audición en un contexto real. Como vamos a ver en el siguiente extracto, se indica que, al finalizar el ejercicio del dictado musical, es conveniente volver a interpretar el ejercicio pero con matices de agógica y dinámica:

Al finalizar [...] se añade la expresión, esto es, el colorido y las modificaciones de los movimientos (*rall, rit* etc. ). Más tarde el profesor dejará también al discípulo que añada la indicación preliminar del movimiento (*lento allegretto*) la indicación del tiempo y de la tonalidad. (El dictado musical, 16 Junio 1883)

Este comentario tal cual está redactado nos hace pensar que los dictados estaban desprovistos de muchos elementos musicales consustanciales al fenómeno sonoro en contextos reales (agógicas, dinámicas, tímbrica, articulaciones...) y se centraban únicamente en la entonación y en el ritmo.

## 5.2. El método de dictado musical de Lavignac – ca.1914

Felipe Pedrell fue uno de los protagonistas en la divulgación de la obra de Lavignac; tradujo sus principales obras que fueron publicadas por la editorial francófona *Henry Lemoine* y por la española *Gustavo Gili*:

- *La educación musical* (Lavignac, 1904).
- *Nociones escolares de música. Primer Año. Libro del discípulo* (Lavignac, 1908a).
- *Nociones escolares de música. Primer Año. Libro del profesor* (Lavignac, 1908b).

- *Nociones escolares de música. Segundo Año. Libro del discípulo* (Lavignac, 1911a).
- *Nociones escolares de música. Segundo Año. Libro del profesor* (Lavignac, 1911b).
- *Curso de armonía teórico y práctico*, (Lavignac, ca.1913).
- *Curso completo teórico práctico de dictado musical* (Lavignac, ca.1914).

Gracias a un artículo publicado por la *Revista musical hispano americana* en 1914 (Otaño, Febrero 1914) podemos establecer un *terminus ante quem* de la traducción al español del método de dictado de Lavignac. En esta revista hay un artículo titulado «A. Lavignac. *Curso de armonía, teórico y práctico*. Versión española de F. Pedrell. H. Lemoine, editor, Paris. Precio 10 francos» en el que se destaca el valor pedagógico de la obra dentro de los estudios de armonía. En el último párrafo y a modo de epílogo subraya «Tenemos también á la vista el *Curso completo teórico y práctico de Dictado Musical*, por A. LAVIGNAC (seis cuadernos o partes a 3,50 francos)». Esta afirmación demuestra que la publicación del método de Lavignac debió producirse antes de 1914. A partir de la traducción del método de Lavignac, el dictado musical empieza a ser un ejercicio de referencia tanto en el aprendizaje como en la evaluación de los conocimientos musicales.

### **5.2.1. Concepción de la obra**

Albert Lavignac nació en 1846 en París y murió en la misma ciudad a los 70 años, en 1916. Cursó sus estudios musicales en el Conservatorio de París de la mano de reconocidos músicos como Jean François Marmontel, François-Emmanuel-Victor Bazin, François Benoist o Ambroise Thomas.

Prueba de su excelencia como músico es la consecución del primer premio de *Solfeo* (1857), *Piano* (1861), *Armonía y acompañamiento* (1863), y *Contrapunto y fuga* (1864). Tras su brillante paso como alumno, en 1871 pasa a formar parte de la misma institución como profesor de *Solfeo*. Cuatro años más tarde se le otorga la plaza y desde 1891 imparte también clases de *Armonía*. Aunque compone obras para piano y voz, y para piano solo, la figura de Lavignac es más conocida por sus escritos pedagógicos e históricos. Sus numerosos trabajos en las disciplinas de *Solfeo* y *Armonía* han tenido gran repercusión y todavía hoy son utilizados. Uno de los más destacados fue la fundación de la *Encyclopédie de la musique et Dictionnaire de Conservatoire* (Lavignac y Laurencie, s.f.) al que se dedicó con ahínco hasta el fin de sus días. El proyecto fue reanudado en 1920 bajo la dirección de Lionel de La Laurencie aunque su muerte en 1933 supuso el final y el definitivo abandono del mismo (Lebeau y Briscoe, s.f.).

El *Curso Completo Teórico y Práctico de Dictado Musical* es un libro tamaño folio de más de 500 páginas que contiene un descomunal catálogo de 4483 dictados. El tratado se vendía dividido en seis volúmenes quizá para que fuese más práctico y menos pesado para los alumnos, o quizá se debiera al alto coste, como apunta Riemann: «queda bastante reducido su radio de acción a causa del precio muy elevado de dicha obra» (Riemann, 1928, p. 81). Sea como fuere, la división física del libro coincide con la de los seis capítulos que lo conforman:

1. Entonación
2. Ritmo
3. Dictados melódicos fáciles y de mediana fuerza
4. Dictados especiales

5. Dictados bastante difíciles y difíciles

6. Dictados difíciles y muy difíciles

El libro consta de pocos pasajes de texto y el grueso de las explicaciones se encuentran en el prefacio y en el inicio de los tres primeros capítulos. Las indicaciones en la introducción justifican la obra, detallan cómo está articulada, y orientan al profesor en su práctica diaria. En los primeros capítulos – I, II y III – las explicaciones son más extensas puesto que se presentan las particularidades de cada dictado. Sin embargo, estas explicaciones se van reduciendo progresivamente en los capítulos siguientes – IV, V y VI – y se limitan a presentar únicamente aquellos aspectos nuevos. Los capítulos se estructuran sistemáticamente como una *matrioska*: se subdividen en partes que a su vez se desglosan en otras. Cada una de estas divisiones concreta y detalla las características de los dictados:

Capítulo

Sección

Serie

Grupo

Dictado

Como argumenta el autor, esta división tiene como principal objetivo facilitar al profesor la localización de los dictados en función de las dificultades que se quieran trabajar (Lavignac, ca. 1914, p. IX).

Algunos de estos dictados poseen una versión *variante* y están compuestos de manera que ofrecen, por sus diversas combinaciones con el texto principal, ocho versiones diferentes:

1ª VERSIÓN: El dictado principal (D.P.)

2ª VERSIÓN: La variante (V.)

3ª VERSIÓN: 4 primeros fragmentos del D.P. + 4 últimos fragmentos de V.

4ª VERSIÓN: 4 primeros fragmentos del V. + 4 últimos de D.P.

5ª VERSIÓN: Alternar 2 fragmentos del D.P. con 2 fragmentos de V. empezando por D.P.

6ª VERSIÓN: Alternar 2 fragmentos del D.P. con 2 fragmentos de V. empezando por V.

7ª VERSIÓN: Alternar 1 fragmento del D.P. con 1 fragmento de V. empezando por D.P.

8ª VERSIÓN: Alternar 1 fragmento del D.P. con 1 fragmento de V. empezando por V.

Este particular recurso para reutilizar y aprovechar las melodías para posteriores ejercicios de dictado no es el único que se incluye en el libro. Algunos dictados incorporan, sólo al principio, un pentagrama de menor tamaño encima del dictado principal a modo de *ossia*<sup>3</sup> como observamos en la siguiente *Figura 5.1*:

---

<sup>3</sup> «**Ossia**: Se utiliza para indicar una versión alternativa (a menudo más fácil) de un pasaje» (Randel, 1984)



Figura 5.1. Ejemplo de dictado con pentagrama suplementario en los primeros compases, p. 138.

Se ofrece una alternativa al inicio porque se considera que ésta es la parte del contorno más conspicua para el reconocimiento e identificación de una melodía<sup>4</sup>. El libro consta de 1560 dictados que con sus respectivas variantes suman un total de 4483. Estos fragmentos alternativos están compuestos para dotar al libro de una mayor variedad de ejemplos aunque el autor precisa que no necesario utilizar todos en la formación de un músico: «Desde luego que parecerá excesiva esta cifra: en efecto, el alumno bastante mal organizado para que estos 4483 dictados sean necesarios para formar la educación musical de su oído, haría bien en renunciar por siempre jamás á ser músico» (Lavignac, ca. 1914, p. II). ¿No

<sup>4</sup> «[...] esta ligera variante es para desfigurar suficientemente el contorno melódico del principio para que el mismo dictado pueda servir varias veces á los mismos alumnos» (Lavignac, ca. 1914, p. 77).



resulta excesivo negar la valía de un músico si no se progresa adecuadamente con este tratado? Cabría entonces preguntarse, ¿qué se entendía por buen músico? Sea como fuere, esta afirmación podría considerarse como la primera en erigir al dictado musical como un indicativo sagrado para evaluar la valía de un músico.

La obra se divide en tres bloques: *Entonación*, *Ritmo* y *Dictados Melódicos*. Mientras que en la sección de *Dictados Melódicos* se conjugan tanto las dificultades rítmicas como melódicas de manera paralela, en las secciones de *Entonación* y *Ritmo* los títulos son descriptivos e indican el elemento de la música que se va a enfatizar. En su implementación, sin embargo, ambos elementos serán complementarios e inseparables<sup>5</sup>. Como veremos en los apartados que prosiguen, los dictados que refuercen los aspectos rítmicos no están exentos de entonaciones pero sus melodías son muy fáciles y discurrirán por grados conjuntos en la tonalidad de *do* mayor. De la misma manera, los dictados que refuercen los aspectos relativos a la entonación, tampoco estarán exentos de ritmo pero las fórmulas rítmicas que se utilicen en los dictados serán conocidas previamente por los alumnos.

En el índice se especifican los detalles de los dictados en función de características tales como el compás, la modalidad, la tonalidad, los intervalos, o las figuraciones rítmicas entre otros. Con esta compartimentación de las dificultades, no se busca una secuenciación

---

<sup>5</sup> «Estos dos elementos constitutivos é indispensables de la música moderna [entonación y ritmo] no aparecen separados jamás: me parecería ilógico, diré aún antimusical, presentar al alumno, aunque fuese para practicar ejercicios los más elementales, sonidos sin duración ó duraciones sin sonido» (Lavignac, ca. 1914, p. VI).

significativa puesto que, como se argumenta al inicio, la obra no esta concebida para usarse de manera lineal:

No he creído necesario empeñarme en buscar un orden progresivo, que habria sido más aparente que real, en razon de la infinita diversidad de naturaleza de los alumnos, y por consecuencia de la diversidad de medios que deben emplearse para conducirlos al resultado que se desea. (Lavignac, ca. 1914, p. II)

Por lo tanto, será el profesor el que, en función de las características del alumnado, decida cómo secuenciar el orden de los dictados:

Bajo el aspecto de las diversas aptitudes, no existen dos alumnos semejantes: esta gradación, pues, ha de variar segun la naturaleza de cada alumno, es decir á lo infinito. Por esta razón no me he preocupado en establecer un orden rigurosamente progresivo en el decurso de unas y otras lecciones. (Lavignac, ca. 1914, p. VI)

El autor, pues, se vuelve a desvincular de la correcta implementación de la praxis del dictado. Aunque la división metódica de las dificultades relativas al ritmo y a la entonación es minuciosa, este apartado nos hace reflexionar acerca de los siguientes aspectos.

Este tratado no propone una metodología, sino que ofrece un vademécum, una recopilación ordenada de ejercicios rítmicos y melódicos, y los miles de dictados de los que presume, conforman un gran repertorio cuantitativo pero no cualitativo para desarrollar la comprensión musical. El libro no ofrece guías para el profesor y aunque el autor es consciente de las diversas dificultades que puede plantear una misma escucha en diferentes alumnos, no diferencia entre las particularidades de oído que se puedan dar. Es decir, ¿tendrán las mismas dificultades los alumnos que toquen un instrumento transpositor?, ¿percibirán igual la

melodía alumnos cuyo instrumento suele interpretar secciones melódicas que partes de acompañamiento?, ¿qué hacer cuando un alumno reincide en errores relacionados con la identificación del modo? Estas son sólo tres cuestiones –de las muchas que se podrían plantear– que proponemos para ejemplificar al lector a qué nos referimos. Sin embargo, esta superficialidad tan evidente nos hace cuestionarnos si, las pretensiones de la obra, tema que abordaremos en los siguientes apartados, nos arrojan más información al respecto.

### **Precedentes de la obra**

El Conservatorio de París, en 1871, será el primer centro en incorporar el dictado musical en las pruebas y en los exámenes oficiales. La obra fue escrita a petición del director del Conservatorio de París, Ambroise Thomas (Metz 1811 – París 1896). Aunque la obra de Lavignac fue la primera en sistematizar y secuenciar la práctica del dictado musical, el dictado era ya un recurso relativamente habitual entre el profesorado, como señala el autor en el prólogo del tratado:

Hasta esa época, ciertos profesores lo empleaban [el dictado musical] de tarde en tarde para desarrollar las facultades auditivas de sus alumnos, pero no era considerado por ellos como un medio y un fin á alcanzar. [...] Las únicas publicaciones que yo conozco relacionadas con el dictado musical, son: *La Colección de Dictados* de mi antiguo colega Henry Duvernoy (Benoit, editor); *el Solfeo de los ritmos* y los *Dictados de entonación* de M. A. Thurner (Al, Leduc,

editor), que tratan esta cuestión bajo el punto de vista exclusivamente instrumental. (Lavignac, ca. 1914, Prólogo)

Aunque no especifica cuán habitual era, qué presencia tenía en las clases o cómo se implementaba, sí que cita como precedentes de su libro las publicaciones *Recueil de Dictées*<sup>6</sup> de Henry Duvernoy<sup>7</sup> y *Solfège des rythmes* y *Dictées d'intonation*<sup>8</sup> de Frédéric-Alphonse-Auguste Thurner<sup>9</sup>. Estas obras, según el autor, tiene en común que tratan el dictado musical *bajo el punto de vista exclusivamente instrumental*. ¿A qué puede hacer referencia

---

<sup>6</sup> Bajo el título que proporciona Lavignac, *Recueil de Dictées* (Duvernoy), no hemos encontrado ninguna obra pero sí que hemos encontrado estas dos obras: *400 Dictées musicales, divisées en 2 volumes* (Duvernoy, s.f.), y *600 Dictées musicales, divisées en 3 volumes* (Duvernoy, 1883). No sabemos si alguna de estas dos obras es la obra a la que hace referencia Lavignac; como la fecha de publicación de la obra de Lavignac es 1882, descartamos que sea la obra *600 Dictées musicales* (Duvernoy, 1883)

<sup>7</sup> Henri Duvernoy (Paris, 1820 – Paris, 1906) fue un pianista, organista, compositor, y profesor de solfeo y armonía en el Conservatorio de París. Consigue los premios de *Solfeo* (1833), *Piano* (1838), *Armonía* (1839), *Contrapunto y fuga* (1841), y *Órgano* (1842). Al año siguiente de conseguir este último premio, 1843, se presenta al Premio de Roma pero el jurado deja el premio desierto y opta por hacer una mención especial a su obra. En 1839 es nombrado profesor de *Solfeo* del Conservatorio de París, y 1878 profesor de *Armonía* del mismo centro. Sus obras pedagógicas obtuvieron un gran reconocimiento tanto en Francia como en Bélgica. Destacan sus obras didácticas. *Solfège artistique avec accompagnement de piano* y *25 Leçons de solfège à changements de clefs* (Montagne, s.f.).

<sup>8</sup> Los títulos originales de estas dos obras sí que coinciden con los que hemos encontrado: *Solfège des rythmes* (Thurner, 1881a) y *Dictées d'intonation* (Thurner, 1881b). No obstante, hemos encontrado una pequeña puntualización en el subtítulo de la primera obra: *Solfège ou dictées des rythmes*.

<sup>9</sup> Frédéric-Alphonse-Auguste Thurner (¿?, 1833 – Chatou, 1893) Compositor, pianista y pedagogo musical. Director de *l'Ecole normale de musique* que él mismo había fundado. Thurner se hizo conocer primero por sus composiciones instrumentales: *allegro de conerto pour piano violon et violoncelle*; *Scherzo pour piano et violon*; *deux tarantelles pour violon*, y muchas piezas para piano así como canciones para piano y voz. Como escritos, ejerció como colaborar en *la France musicale*, en *Grand Journal* y *la Gazette musicale*. (Gautier, Lacoste-Veysseyre, y Laubriet, 1985)

este tipo de dictado musical?<sup>10</sup> Aunque la referencia de la obra de Duvernoy no existe bajo ese título en la actualidad, por suerte, sí que hemos podido consultar las dos obras de Thurner. A continuación, procedemos a detallar las particularidades de esta obra para:

- Acercar al lector al concepto de *dictado instrumental*.
- Y señalar que el dictado musical que desarrolla Lavignac en su obra es una simplificación de un concepto de percepción de la melodía mucho más rico e integrado en el fenómeno sonoro.

La obra de Thurner se divide en dos volúmenes complementarios: primero un volumen con dictados únicamente rítmicos y el segundo con dictados instrumentales. La división de esta obra y el trabajo específico que se propone del dictado es genuino. Sabemos que es así, gracias a las más de diez cartas de aprobación, firmadas por reconocidas personalidades en el ámbito de la instrucción musical<sup>11</sup>, que presenta al inicio de su obra. Entre ellos, el propio Lavignac reconoce que el estudio que se propone del dictado musical es único en su género<sup>12</sup> y, según el propio

---

<sup>10</sup> En la clasificación que hemos expuesto de Zamacois en el apartado 1.3. *Estado de la cuestión* no figura el dictado instrumental pese a que sí cita el método de Thurner como uno de los precedentes del dictado musical. Nosotros nos preguntamos si este sesgo en la descripción de este detalle ha sido fruto del descuido o ha sido deliberado.

<sup>11</sup> Las personalidades que respaldan la obra son las siguientes: Ch. Gounod, *membre de l'Institut*; H. Reber, *membre de l'Institut*; J. Massenet, *membre de l'Institut*; A. Danhauser, *inspecteur principal de l'Enseignement du chant dans les Ecoles Communales de Paris*; Th. Dubois, *compositeur de Musique et Professeur au Conservatoire*; César Franck, *professeur au Conservatoire*; L. Jansenne, *directeur du Conservatoire de Lyon*), A. Lavignac, *professeur au Conservatoire National*; Lenepveu, *compositeur de musique et professeur au conservatoire National*; Emile Pessard, *membre de la Commission de Surveillance de l'Enseignement du Chant dans les Ecoles de la ville de Paris*; y por último, Paul Mériel, *directeur du Conservatoire de Toulouse*.

<sup>12</sup> «*Mon cher Confrère,*

Thurner, la principal aportación de su método es la secuenciación de los contenidos rítmicos.

El primer volumen, de 31 páginas de extensión, está dedicado en exclusiva al ritmo. Las pautas para su praxis son mínimas y lo único que se indica es que el profesor debe interpretar el ritmo bajo la sílaba *do* mientras lleva el compás<sup>13</sup>. Al recalcar que sea la *sílaba* y no la *nota* o el *sonido*, interpretamos que el profesor únicamente haya de recitar el ritmo sin una altura determinada. Las Figuras 5.2, 5.3, y 5.4 son extractos de algunos de estos dictados y nos permite observar que desarrolla únicamente un tipo de ejercicio pero con diferentes contenidos:



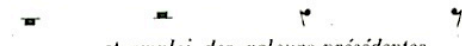
Figura 5.2. Dictados rítmicos en compases simples con valores de redonda, blanca, negra y corchea, p.1.

---

*Je vous remercie de l'envoi que vous m'avez fait de votre intéressant ouvrage. Il est unique en son genre, et d'une forme parfaitement logique ; croyez bien que je ne manquerai jamais de l'employer chaque fois que l'occasion s'en présentera. Agréez, avec mes sincères félicitations, l'expression de mes sentiments bien dévoués. 22 Avril 1881» (Thurner, 1881a, prólogo).*

<sup>13</sup> «Le professeur battra cette mesure en solfiant la syllabe DO par chaque nouvelle valeur» (Thurner, 1881a, p. 1).

**MESURES avec SILENCES**

*Pause*    *Demi - Pause*    *Soupir*    *Demi - Soupir*  
  
*et emploi des valeurs précédentes.*  
 Nommez toujours les temps auxquels ils appartiennent.

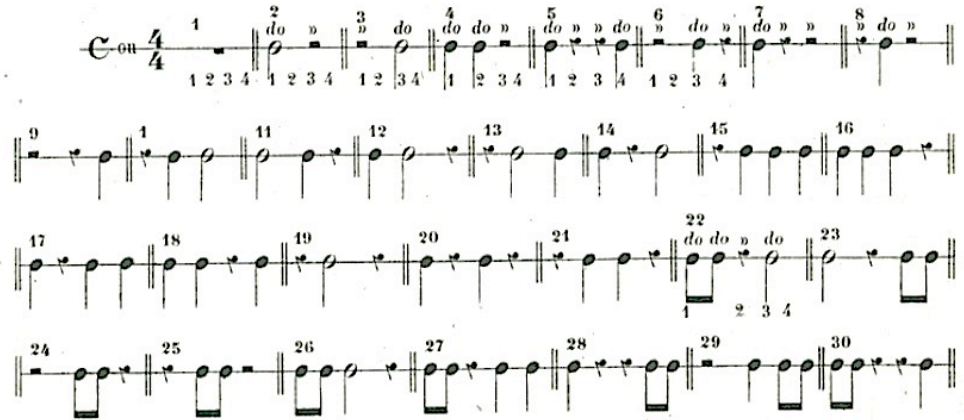


Figura 5.3. Dictados rítmicos en compases simples con valores de redonda, blanca, negra, corchea, y sus respectivos silencios, p.2.

15

**RÉSUMÉ des SILENCES et du POINT**



Figura 5.4. Dictados rítmicos centrados en los silencios y en los puntillos, p.15.

El segundo volumen, también de 31 páginas de extensión, está dedicado en exclusiva a la melodía. En este volumen es donde hemos podido interpretar a qué hacía referencia Lavignac cuando mencionaba el dictado musical *bajo el punto de vista exclusivamente instrumental*. Como podemos ver en las Figuras 5.5, 5.6, y 5.7 las voces que ha de transcribir el alumno están imbricadas en fragmentos musicales que se interpretan al piano. No se limitan, como en los dictados de Lavignac, a aislar una melodía, sino que la melodía se contextualiza a través de diferentes tempos, articulaciones, dinámicas, texturas y armonías. Además observamos que la melodía que es objeto de ser transcrita se encuentra tanto en la voz superior, Figura 5.5, como en las voces más graves, Figuras 5.6 y 5.7.

The image displays three musical exercises. Exercise Nº 1 is in common time (C) and marked 'Très-lent.' It features a vocal line labeled 'CHANT à écrire.' with three rests and an accompaniment labeled 'Accompagn!' with a piano (p) dynamic and a 'Comptez: Un, deux, trois, quatre.' instruction. Exercise Nº 2 is in 3/4 time and also marked 'Très-lent.', with a vocal line and accompaniment. The third exercise is in 3/4 time and features a vocal line with four notes numbered 1, 2, 3, and 4, and an accompaniment. All exercises include 'Arrêt.' markings above the vocal lines.

Figura 5.5. Ejemplo de dictados instrumentales, centrados en la voz superior, en la obra de Thurner, p.2.



**Nº 11.**  
CHANT à écrire. *f* Arrêt.  
Comptez les temps à haute voix.  
Accomp! *p*

Arrêt. Arrêt.

**Nº 12.**  
Accomp! *p*  
CHANT à écrire. *f* Arrêt.

Figura 5.6. Ejemplo de dictados instrumentales, centrados en la voz inferior, en la obra de Thurner, p.6.



Figura 5.7. Ejemplo de dictados instrumentales, centrados en la voz inferior, en la obra de Thurner, p.28.

Las indicaciones que se explicitan para su praxis son muy escasas y se limitan a señalar 3 aspectos:

- Antes de comenzar el dictado, el profesor ha de tocar diferentes notas al piano sin ritmo alguno y pedir a los alumnos que reconozcan estos sonidos<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> «Le professeur commencera d'abord à familiariser l'oreille de son élève aux intonations en lui demandant, de auditu [sic], le nom des notes sur le piano : notes frappées sans aucun rythme. Une fois l'oreille préparée; on procédera aux dictées suivantes» (Thurner, 1881b, p. 2).

- El profesor ha de indicar el tiempo con el que se va interpretar el dictado a través de la pulsación en voz alta.<sup>15</sup>
- El acompañamiento al piano debe ser *pianissimo*. Sin embargo, con respecto al tempo deja a voluntad del profesor que lo interprete como considere más oportuno pero que la mantenga constante durante todo el dictado<sup>16</sup>.
- Por último, para la corrección del dictado indica que el alumno ha de interpretar aquello que tenga escrito. Seguidamente ha de comparar auditivamente si lo que acaba de cantar es igual a lo que ha sonado previamente<sup>17</sup>.

Además de estas indicaciones que están prescritas, nos ha llamado la atención que:

- Los dictados no se dividen en función de una extensión predeterminada (recordemos en la implementación que propone Lavignac son siempre 2 compases), sino que se divide en función del sentido que establece el fraseo de cada dictado. El autor marca los diferentes pausas que dividirán cada fragmento con la palabra *Arrêt* que significa *detención* o *parada*<sup>18</sup>, sin embargo, el profesor ha de estar pendiente de los progresos del alumnado

---

<sup>15</sup> «Le professeur doit compter à haute voix, ne jouant qu'une mesure d'abord, afin de faciliter la perception du rythme et du son à l'élève» (Thurner, 1881b, p. 2).

<sup>16</sup> «Il est important de jouer l'accompagnement très-pianissimo. Le mouvement de chaque leçon est facultatif; mais il est expressément recommandé de maintenir intacte la mesure adoptée, et d'en éviter la moindre altération» (Thurner, 1881b, p. 2).

<sup>17</sup> «AVIS ESENTIEL – Après chaque dictée l'élève jouera l'épreuve de son devoir; l'oreille sera juge ainsi du degré de fidélité avec le texte entendu» (Thurner, 1881b, p. 2).

<sup>18</sup> «Ensuite il réunira deux mesures sans arrêt, jusqu'au moment ou jugeant les progrès de l'élève suffisants, il lui dictera la phrase entière sans interruption» (Thurner, 1881b, p. 2).

para poder discernir cuándo ampliar la longitud de los fragmentos dictados.

- Las melodías de estos dictados han sido concebidas premeditadamente para no seguir las normas melódicas ni la conducción natural de las voces. El motivo que esgrime el autor es que, de esta manera, los alumnos han de prestar atención en la propia audición.<sup>19</sup> Este comentario nos hace pensar que los alumnos a los que iba dirigida esta obra tenían ya un bagaje estilístico y una concienciación profunda de las normas gramaticales de la música o al menos, eso se podría asumir a partir de esa categórica particularidad de las melodías.
- Durante los dictados de este volumen, las voces que son objeto de transcripción, no se limitarán a estar en el registro más agudo, sino que estarán deliberadamente concebidas para cubrir los diferentes ámbitos melódicos.
- La interpretación de estos dictados, como podemos ver en la *Figura 5.7*, presupone una cierta destreza al piano del profesor encargado de interpretarlo.

A tenor de las características de estos tratados, se pone de relieve que la praxis del dictado musical no sólo era concebida como la transcripción de melodías aisladas. El planteamiento de dictado musical que propone Lavignac se aleja mucho, por la profundidad con la que aborda la melodía,

---

<sup>19</sup> «Est-il besoin d'ajouter que pour ce travail, –tout nouveau– nous nous sommes efforcé de rejeter bien loin des formules mélodiques aux contours réguliers, dont la trop facile ou agréable perception n'aurait pas tenu en éveil l'attention de l'élève et créé le développement musical de son oreille?» (Turner, 1881b, p. 2).

del dictado musical que propone Thurner. Al haber comprobado que Lavignac respalda y ensalza la obra de Thurner, nos preguntamos qué motivos le llevaron prescindir del resto de elementos consustanciales al fenómeno sonoro y optar por presentar una propuesta limitada a dos elementos musicales: el ritmo y la entonación.

### **El dictado musical y el solfeo**

El escaso número de publicaciones dedicadas al dictado musical contrasta con las abundantes obras dedicadas al solfeo y a la teoría musical de la época. Lavignac señala en el prólogo de su obra este hecho y distingue así la originalidad de su *Curso completo teórico y práctico de Dictado Musical*:

Los solfeos con ó sin cambio de claves son numeroso y aumentan cada dia; no faltan tampoco los tratados de teoría de la música: pero hasta la hora presente no se ha escrutado de un modo especial una obra para la enseñanza metódica y razonada del dictado vocal. (Lavignac, ca. 1914, Prólogo)

El solfeo fundamenta las bases a partir de los solfeos franceses que hemos visto en el *Capítulo 2*. Recordemos que la educación de la música experimentó, en relativamente poco tiempo, cambios muy significativos. Los cambios más destacados fueron la sistematización y la gradación explícita de la entonación y el ritmo, y la homogeneización e incorporación de teoría musical al solfeo. El estudio de dictado musical, como describe el propio Lavignac en su obra *La educación musical*, estará ligado al estudio del solfeo:

Excelente complemento del solfeo es el dictado musical que tiene en música la misma importancia que en el estudio de los idiomas la traducción de temas, o el escribir en la lectura. En este ejercicio del dictado musical, no canta el alumno, sino el

profesor, quien, después de cantar *in extenso* una frase de ocho o diez y seis compases, la subdivide en pequeños fragmentos que repite distintas veces, haciendo algunas pausas, a fin de dar al alumno el tiempo necesario para escribir lo que ha oído y comprendido. (Lavignac, 1904, p.22)

Por lo tanto, la división de la obra y los objetivos que se especifican en los capítulos se corresponden, pues, con los fundamentos del solfeo (Lavignac, 1914, p.II). En el libro *La educación musical* Lavignac también señala como requisito imprescindible la escucha consciente de las obras de los compositores más destacados. Esta práctica constituirá uno de los principales pilares para la formación de todo músico que se precie. Sin embargo, aunque sus indicaciones suponen un hito al diferenciar una escucha pasiva de una escucha analítica, las indicaciones todavía son muy vagas y genéricas como comprobamos en el siguiente aserto que presenta en su obra *La educación musical*:

Complementos prácticos del estudio de la armonía: Audiciones. Mientras se estudia la armonía, y lo mismo durante los estudios subsiguientes, es indispensable oír mucha música de toda clase de escuelas, sobre todo la mejor música posible, y con preferencia de los autores clásicos: grandes conciertos sinfónicos, sesiones de música de cámara... No se trata de oír música pasivamente, por el solo placer del oído; es preciso que el espíritu de análisis, que más tarde será el principal elemento de los estudios de pura composición, se despierte en tales audiciones [...] ha de procurar darse cuenta del tono en que está escrita, del compás (sin mirar o mirando al director de orquesta), de las principales modulaciones... de todo lo cual podrá tomarse nota en un librito de apuntes *ad hoc*, que se someterá en seguida al profesor, para asegurarse de haber oído y comprendido bien. [...] Para conocer el tono en que comienza una pieza de orquesta o de música de cámara, no hay más que

escuchar con atención a los músicos mientras afinan, y de este modo tomar el *la* como ellos. Si no se consigue, es señal de que el oído no está todavía suficientemente ejercitado, y no hay más remedio que dedicarse con ahínco a los ejercicios de dictado. (Lavignac, 1904, p. 214)

El fragmento anterior arroja luz sobre aspectos importantes: el primero, que el dictado musical será una estrategia complementaria que se utilice para reforzar de manera aislada destrezas específicas del fenómeno sonoro. Por lo tanto, el dictado no es un fin en sí mismo, sino un medio. Y el segundo, que la *harmonía* proporcionará conocimientos indispensables para crear asociaciones y campos de significado para la comprensión musical. De hecho, cuando Lavignac se refiere a los dictados más difíciles de su obra, limita la dificultad de los mismos y lo justifica con la falta de conocimientos armónicos:

En fin, la 5ª y 6ª partes se componen de lecciones de una dificultad siempre creciente, hasta el grado más elevado que me parezca posible exigir razonablemente de un alumno que no tenga ninguna noción de armonía. (Lavignac, ca.1914, p. II)

Esta afirmación también pone de relieve otro aspecto muy llamativo y es que, aunque se conciben los solfeos siempre con acompañamiento, los dictados irán desprovistos de ellos de manera deliberada. Esto implica que la tonalidad sea concebida únicamente de manera horizontal, las relaciones interválicas no irán asociadas a una concienciación de aspectos fundamentales de la armonía o de cómo la melodía surge a partir de una armonía fácilmente perceptible.

## **Las clases en función del alumnado**

Para la correcta implementación de la obra, el autor tuvo en cuenta diferentes situaciones contextuales donde se podía usar el método. Por ello, se incluyen ciertas puntualizaciones en función del alumnado y se diferencian estos tres tipos:

- Enseñanza individual.
- Enseñanza colectiva.
- Enseñanza mutua.

La enseñanza individual es aquella en la que un profesor enseña a un solo alumno. En este tipo de enseñanza, el docente se debe amoldar a las necesidades del alumno, partiendo de sus virtudes y paliando las posibles incorrecciones. La atención se debe concentrar en el error principal, es decir, se debe focalizar en un sólo aspecto (bien rítmico o bien melódico) y, conforme éste vaya mejorando, el profesor debe hacer notar otros errores (Lavignac, ca.1914, p.V y ss.).

El segundo tipo de enseñanza es la enseñanza colectiva y es aquella en la que el profesor dirige, evidentemente, a más de un alumno. Aunque mediante esta modalidad de enseñanza «no se puede alcanzar una gradación tan racional y sobre todo tan personal como en el apartado precedente» (Lavignac, 1914, p.XI-XII), se produce una «compensación en la emulación y el empeño favorecido por el ejemplo, que forman las ventajas inherentes á la enseñanza colectiva». También considera que esta clase es la más idónea para el dictado «por la considerable economía de tiempo» (Lavignac, ca.1914, p. XI-XII). Y al respecto explica:



El mismo tiempo se necesita para presentar un dictado si los alumnos son cien que si es uno solo. ¿A qué, pues, fatigar al profesor y robarle un tiempo precioso, exigiéndole que dicte exclusivamente a un solo alumno, sin la menor ventaja para nadie? (Lavignac, ca.1914, p. 310)

Este enunciado nos hace reflexionar acerca del concepto que se tenía de enseñanza individual. Tal cual vemos, la única diferencia en su praxis será el número de alumnos y no las indicaciones dedicadas a las particularidades de cada alumno. Dentro de las clases colectivas propone dividir la clase por grupos en función de la habilidad que demuestren los alumnos en entonación, ritmo y notación<sup>20</sup>. Para equiparar el nivel de los alumnos se atenuarán o incrementarán las dificultades de los dictados en función de una serie de pautas como se detallan en el siguiente epígrafe:

Le es fácil al profesor atenuar esa desigualdad redoblando prácticas para los unos, simplificándolas para los otros. En hecho de ritmo, aumentese la dificultad imponiendo á los alumnos más fuertes un denominador poco empleado, en tanto que se deja á los otros la elección de otro que les sea más familiar (ver p. 77) en hecho de entonación, exigase que el alumno escriba enseguida la lección en tono distinto del que se cante (esa transcripción instantánea entraña una dificultad tanto mayor cuanto mejor organizado está el discípulo); en hecho de notación, oblíguese al alumno á escribir una octava más alta ó más baja que lo que oye, en la región de las líneas adicionales, ó haciéndole escribir, instantáneamente, en cambio de claves etc. (Lavignac, ca.1914, p. X)

---

<sup>20</sup> «Para la agrupación de los alumnos en reducidos cursos parciales, siempre renovables, téngase más en cuenta la naturaleza de cada alumno, sus defectos, sus aptitudes, que el mismo grado de habilidad adquirido por el trabajo ó lo que resulte de la organización» (Lavignac, ca.1914, p. IX).

Para aprovechar al máximo el tiempo de las clases, recomienda que el profesor se limite a señalar los errores en la corrección de los dictados. Será el alumno, puesto que profesor y alumno comparten libro, quien indique las rectificaciones en el pentagrama inferior y mencione la naturaleza de las faltas<sup>21</sup>. Una vez el alumno corrija su ejercicio, el profesor deberá supervisar el tipo de errores cometidos pero será el alumno el que haga el seguimiento de sus mejoras.

El tercer tipo de enseñanza es la mutua y es aquella en la que un alumno dicta a otro u otros compañeros<sup>22</sup>. Se realiza fuera del horario de clase pero es el profesor quien se encarga de supervisar la tarea. El profesor establecerá los dictados que serán trabajados, los alumnos encargados de dictar y, por último, revisará las correcciones para asignar nuevos

---

<sup>21</sup> «Ya en casa el alumno ha de buscar en este libro el número que le ha sido indicado, reproduciendo *integralmente* el texto sobre la pauta en blanco que se ha dejado al efecto, teniendo cuidado de que los compases y aún los tiempos concuerden exactamente. Después, comparando las dos pautadas, la que él ha escrito bajo el dictado y la que es resultado de su copia, él mismo realiza la corrección de su trabajo, mencionando la naturaleza de las faltas que se presenten, notas falsas, errores de tonalidad, de ritmo, de compás, alteraciones olvidadas, faltas de notación...etc.; hágase, enseguida, el análisis si há lugar, según la forma indicada en las diversas partes de la obra» (Lavignac, 1914, p. IV).

<sup>22</sup> Respecto al término *enseñanza mutua*, el propio Lavignac en su obra *La educación musical* (1904, p. 381) matiza que «consiste en preparar á algunos de sus mejores discípulos, los del último año de estudios por ejemplo, para que desempeñen el cargo de pasantes, confiando al cuidado de uno de ellos uno ó varios condiscípulos, á quienes enseñarán á trabajar como sus predecesores les enseñaron á ellos mismo y como sus jóvenes educandos enseñarán á sus vez á los que vendrán después. Este modo de proceder, aparte de lo simpático que resulta el convertir un curso en una especie de familia artística bajo la jefatura del profesor, establece lazos de afecto recíproca, de agradecimiento y de solidaridad entre los alumnos de un mismo maestro, y, además, ofrece la incomparable ventaja de que por él aprende el alumno á enseñar, y transforma así el Conservatorio en una escuela normal de profesores».

dictados<sup>23</sup>. Puntualiza que este sistema sólo se deberá emplear con alumnos que estén «dotados de un caracter suficientemente serio y estudioso» (Lavignac, ca.1914, p. VI). Además se matiza que no conviene intentar la aplicación de este sistema mientras no se tenga la seguridad de que se trata de «alumnos aplicados y suficientemente inteligentes, para saber practicar con gusto la enseñanza en común» (Lavignac, ca.1914, p. VI). La praxis para este tipo de enseñanza es la misma que se expone en las indicaciones de la obra pero con la particularidad que se detalla a continuación:

El alumno elegido por el profesor para presentar el dictado á sus camaradas no ha de descifrarlo jamás en presencia de estos: conviene que lo prepare, y que lo estudie con anticipación, nombrando las notas y marcando el compás, como si se tratase de una lección de solfeo, después, vocalizando sin indicar la división rítmica: porque es indispensable que el dictado se haga siempre bien, pues, de lo contrario no resulta provechoso. (Lavignac, ca.1914, p. VI y ss.)

Según el autor esta práctica será un buen ejercicio para el que dicta porque «desarrolla en el que lo hace las facultades de entonación y ritmo. Cuando el alumno esté acostumbrado a esta práctica notará cómo adquirirá gran facilidad de juicio, para examinar los ejercicios que se le presentan» (Lavignac, ca.1914, pp. XI –XII).

---

<sup>23</sup> «En este caso el profesor deberá asignar separadamente á cada alumno el número de dictados que juzgue necesarios para sus camaradas: en el intervalos de dos cursos, los alumnos se reúnen, y cada uno de ellos tomando alternativamente el cargo de pasante, vocaliza el dictado que los otros han de escribir, y después, terminado el trabajo, les da á conocer el número del ejercicio. En cuanto á la corrección se hace como se ha visto antes, por el mismo discípulo sólo, por medio de la comprobación entre el texto del libro y el de su prueba» (Lavignac, 1914, p. XI)

A partir de las indicaciones relativas a estos tres tipos de enseñanza, observamos como las directrices que se proponen hacen énfasis en la logística y en la organización de la clase y no en unas pautas cualitativas que guíen al profesor en el proceso de enseñanza. También llama la atención que, el rol del profesor que se vislumbra de estos planteamientos, se limita a la supervisión del trabajo. Estas indicaciones, ligadas a las simplificaciones de la concepción del dictado musical en esta obra, únicamente centrado en el ritmo y la melodía de manera aislada, se podrían interpretar como una maniobra oportunista para poder llegar a los diferentes tipos de enseñanza que presentaba el panorama educativo musical. Si hubiera previsto un planteamiento cerrado, guiado y más complejo en su implementación, quizá no hubiera podido ser extrapolado a tantos contextos y no hubiera gozado de la popularidad que lo hizo.

### **Indicaciones relativas a la praxis**

Las indicaciones relativas a la praxis abordan únicamente temas relativos a la organización, al igual que las pautas que acabamos de ver en el apartado anterior. A continuación, detallamos los tres aspectos que prescribe para una correcta praxis y que se centran en: la buena caligrafía, el instrumento con el que dictar, y el trabajo posterior al dictado:

- La correcta transcripción del dictado: según Lavignac, una buena caligrafía musical demuestra claridad de ideas, por este motivo, se debe exigir desde el principio exactitud y perfección

en la caligrafía y también en la ortografía<sup>24</sup>. Aunque el objetivo del método radica en mejorar la audición, explica que la correcta representación visual de lo que se ha escuchado es necesaria y complementaria<sup>25</sup>. En consecuencia, Lavignac explica que lo primero que se debe perseguir es que el alumno sea capaz de adquirir una escritura fácil, rápida y clara. Para conseguirlo se recomienda que el alumno copie en casa música escrita<sup>26</sup>.

- Con qué instrumento dictar: Se recomienda la interpretación al piano en todos los dictados excepto para los que constituyen el capítulo *Parte II. Ritmo*. Esta singularidad se debe a que los dictados que conforman esta sección hacen especial énfasis a las combinaciones rítmicas. Por ello, para la óptima apreciación de

---

<sup>24</sup> «Todos los que han formado parte de un jurado de concurso ó de examen, lo mismo que todos los profesores experimentados, saben que se distingue casi siempre á la primera ojeada, y nada más que por el aspecto de la escritura, un trabajo bien echo de un trabajo defectuoso: el primero se presenta claramente escrito, inspira confianza; el otro tiene un aire sin espontaneidad, desordenado, es poco legible, con pasages borrados ó rectificandos torpemente. Es raro que se equivoque uno ante esa primera impresión. Qué conclusión deducir de esto? Sencillamente que la escritura en sí misma es menos extraña de lo que se cree generalmente á la buena ejecución del trabajo de un dictado» (Lavignac, ca. 1914, p. III)

<sup>25</sup> «Aprender á bien oír es el objeto principal de este libro: pero aquel que despues de oír atentamente é inteligentemente, despues de haber comprendido bien lo que ha oído, no sabe representar sobre el papel, de una manera correcta é inteligible, lo que ha percibido, bien se deja comprender que el resultado que obtiene es tan absolutamente nulo como si nada hubiese comprendido» (Lavignac, ca.1914, p. III-IV).

<sup>26</sup> «Lo mejor es ejercitarse en copiar muy cuidadosamente, cada dia, una ó varias páginas de música bien escrita, exigiéndose el mismo alumno que esta copia resulte realizada de una manera completamente servil y escrupulosa, sin introducir, bajo ningún pretexto, la menor abreviación ó la modificación más insignificante. (...) Evidentemente no es más que un ejercicio preparatorio, pero del cual puédesse asegurar que se dejarán sentir más tarde grandes ventajas» (Lavignac, ca.1914, p. IV).

los valores de notas, los instrumentos de viento o los de cuerda, se justifica que son los más apropiados ya que pueden mantener el sonido.

- Trabajo posterior al dictado: Se aconseja la práctica del *sistema mixto* como complemento a los dictados. El sistema mixto consiste en aprender de memoria una lección de solfeo, reconstruirla mentalmente y por último, transcribirla al papel. Para que esta práctica se realice con éxito se sugiere seguir estos pasos: que en primer lugar el alumno tararee la melodía acompañado por el piano; que repita este paso pero diciendo el nombre de las notas; y por último que escriba la melodía que recuerde. Con estas escuetas indicaciones no podemos concretar aspectos fundamentales de este *sistema mixto*. No sabemos si el alumno ha de aprender de memoria pero a través de la lectura de la notación la lección de solfeo; o si por el contrario, ha de escuchar la melodía y aprenderla de memoria. Si fuera este segundo caso, también cabría la posibilidad que el profesor fuera quien cantase la lección diciendo el nombre de las notas; o si el profesor únicamente vocalizase con una sílaba toda la melodía. Todas estas posibilidades plantean situaciones de aprendizaje muy diferentes. Esta falta de especificación, nos indica que, o bien era una práctica común entre el profesorado y su explicitación fuera una redundancia; o bien que se haya dejado sin especificar por motivos que desconocemos.

Tras conocer en detalle las indicaciones que se presentan relativas a la praxis, comprobamos que inciden en aspectos secundarios del proceso de escucha. Aunque la caligrafía musical es un aspecto importante, observamos que se aleja del objetivo principal que es percibir una melodía. Lo cierto es que una buena o mala caligrafía es un hecho fácilmente observable y evaluable; esta circunstancia también puede llevar a presuponer que las indicaciones que se ofrecen no están dirigidas a un profesorado con un alto nivel de destreza y que cualquiera con unos mínimos conocimientos musicales pudiera hacerse cargo de esta materia.

### **5.2.2. Los dictados dedicados a la entonación**

Como hemos señalado anteriormente, la obra de Lavignac se divide en 6 capítulos. En el presente apartado, vamos a analizar en detalles los dictados del primer bloque dedicados a la entonación, que a su vez se subdivide en otras 6 secciones<sup>27</sup>:

#### **I. ENTONACIÓN**

- Primeros ejercicios de entonación
- Dictados elementales unitónicos
- Intervalos diatónicos de entonaciones difíciles
- Dictados unitónicos con empleo de alteraciones cromáticas
- Dictados modulantes
- Recapitulación metódica de las secciones precedentes

#### **II. RITMO**

---

<sup>27</sup> Remitimos al índice de la obra para ver en detalle todas y cada una de las divisiones que hace de cada sección. Cada una de estas secciones tiene 6 series que a su vez se vuelven a dividir en más grupos.

- III. DICTADOS MELÓDICOS FÁCILES Y DE MEDIANA FUERZA
- IV. DICTADOS ESPECIALES
- V. DICTADOS BASTANTE DIFÍCILES Y DIFÍCILES
- VI. DICTADOS DIFÍCILES Y MUY DIFÍCILES

Estas secciones tienen características comunes que ayudan a que la praxis se automatice tanto por parte del profesor como de los alumnos:

En primer lugar, el concepto de *entonación* ligado a los solfeos que hemos visto en el *Capítulo 2* también está presente en esta obra. De hecho, la presente sección tiene como objetivo consolidar todas las entonaciones posibles dentro del modo mayor y menor. Al inicio del capítulo, se presentan 6 tablas, *Figura 5.8* y *5.9*, que resumen todos los intervalos que el alumno debe aprender en esta sección. En ellas, aparecen los intervalos resultantes de todas las combinaciones posibles entre los grados de un modo<sup>28</sup>. Mientras que al modo mayor se le asignan dos tablas –una para los intervalos ascendentes y otra para los descendentes–, el modo menor está representado por cuatro tablas que ilustran las diferentes combinaciones de intervalos –ascendentes y descendentes– del modo menor natural, melódico y armónico. Advertimos que esta presentación de los intervalos no incide en su calificación –mayor, menor, etc.– sino en la relación de la nota con respecto al resto de grados de la escala – intervalos sobre el primer grado, intervalos sobre el segundo grado, etc.–.

---

<sup>28</sup>«Estos 6 cuadros contienen todos los intervalos que pueden presentarse en los dictados omnitónicos sin alteraciones cromáticas» (Lavignac, ca.1914, p. 6) Omnitónico es una palabra que ahora ha caído en desuso pero que, según el diccionario de Pedrell (1894) se definía como «Nombre que han dado algunos tratadistas á nuestro sistema de música por la indecisión tonal que presenta á causa de la gran variedad de modulaciones y tonalidades introducidas en casi todas las formas de las composiciones modernas».



1<sup>er</sup> Cuadro

MODO MAYOR

INTERVALOS ASCENDENTES

	<i>Sobre el 1<sup>er</sup> grado</i>	<i>Sobre el 2<sup>o</sup> grado</i>	<i>Sobre el 3<sup>er</sup> grado</i>	<i>Sobre el 4<sup>o</sup> grado</i>	<i>Sobre el 5<sup>o</sup> grado</i>	<i>Sobre el 6<sup>o</sup> grado</i>	<i>Sobre el 7<sup>o</sup> grado</i>
2 <sup>des</sup>							
3 <sup>ces</sup>							
4 <sup>tes</sup>							
5 <sup>tes</sup>							
6 <sup>tes</sup>							
7 <sup>mes</sup>							

2<sup>o</sup> Cuadro

MODO MAYOR

INTERVALOS DESCENDENTES

	<i>Sobre el 8<sup>o</sup> grado</i>	<i>Sobre el 7<sup>o</sup> grado</i>	<i>Sobre el 6<sup>o</sup> grado</i>	<i>Sobre el 5<sup>o</sup> grado</i>	<i>Sobre el 4<sup>o</sup> grado</i>	<i>Sobre el 3<sup>er</sup> grado</i>	<i>Sobre el 2<sup>o</sup> grado</i>
2 <sup>des</sup>							
3 <sup>ces</sup>							
4 <sup>tes</sup>							
5 <sup>tes</sup>							
6 <sup>tes</sup>							
7 <sup>mes</sup>							

Figura 5.8. Primera y segunda tabla de intervalos, p. 4.

3<sup>er</sup> Cuadro

MODO MENOR (à 3 ½ tonos)  
INTERVALOS ASCENDENTES

	Sobre el 1 <sup>er</sup> grado	Sobre el 2 <sup>o</sup> grado	Sobre el 3 <sup>er</sup> grado	Sobre el 4 <sup>o</sup> grado	Sobre el 5 <sup>o</sup> grado	Sobre el 6 <sup>o</sup> grado	Sobre el 7 <sup>o</sup> grado
2 <sup>des</sup>							
3 <sup>ces</sup>							
4 <sup>tes</sup>							
5 <sup>tes</sup>							
6 <sup>tes</sup>							
7 <sup>mes</sup>							

4<sup>o</sup> Cuadro

MODO MENOR (à 3 ½ tonos)  
INTERVALOS DESCENDENTES

	Sobre el 8 <sup>o</sup> grado	Sobre el 7 <sup>o</sup> grado	Sobre el 6 <sup>o</sup> grado	Sobre el 5 <sup>o</sup> grado	Sobre el 4 <sup>o</sup> grado	Sobre el 3 <sup>er</sup> grado	Sobre el 2 <sup>o</sup> grado
2 <sup>des</sup>							
3 <sup>ces</sup>							
4 <sup>tes</sup>							
5 <sup>tes</sup>							
6 <sup>tes</sup>							
7 <sup>mes</sup>							

Figura 5.9. Tercera y cuarta tabla de intervalos, p. 5.

En estas tablas hay algunos intervalos marcados con asteriscos e indican los intervalos de difícil entonación; estos son las 7<sup>as</sup> mayores y menores, las 4<sup>as</sup> y 5<sup>as</sup> aumentadas y diminutas<sup>29</sup>, la 2<sup>a</sup> aumentada, y la 7<sup>a</sup> diminuta.

Además, al igual que pasaba en la gradación del solfeo, todos los dictados, a excepción de la sección *dictados modulantes*, inicialmente están en la tonalidad de *do* mayor o *la* menor. Se matiza que, una vez se hayan consolidado las tonalidades de *do* mayor y *la* menor, se transporten a otras tonalidades (Lavignac, 1914, p. 6). De los dictados que propone, hemos deducido que los transportes que siguen el orden del ciclo de quintas (*sol* mayor, *fa* mayor, *re* mayor, *sib* mayor, etc.) Además, en la mayoría de ellos, se presenta la nota inicial con doble variante, *Figura 5.10*, para que el profesor decida entre una de ellas. En ningún caso hay que interpretarlas de manera simultánea. El autor esgrime que esta característica posibilita una variación suficiente para que se pueda hacer el mismo dictado en diferentes ocasiones. Las notas de inicio siempre serán las que constituyen el acorde de tónica, es decir, la tónica (I grado), la medianta (III grado) o la dominante (V grado).

---

<sup>29</sup> En la actualidad el término *diminuto* designa lo que ahora se designa como *disminuido*. Una definición del término de la época lo describe de esta manera: «**Diminuto** (intervalos diminuto: Dícese de todo intervalo justo ó menor del cual se ha rebajado un semitono. Bajando, por ejemplo, un semitono, una quinta justa se convierte en quinta diminuta, una tercera menor en tercera diminuta, una octava en octava diminuta, etc» (Pedrell, 1894).

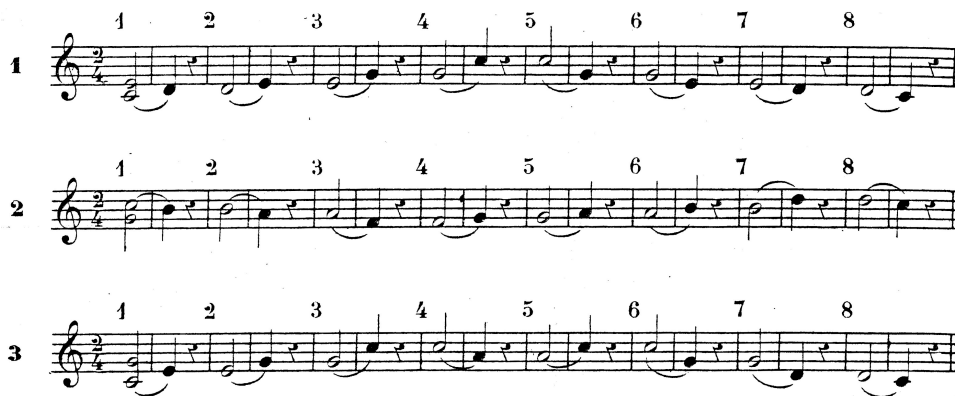


Figura 5.10. Patrón rítmico en el capítulo «Primeros ejercicios de entonación», p. 8.

En segundo lugar, como también podemos ver en la *Figura 5.10*, cada una de estas secciones presenta un único patrón rítmico y el uso de un único compás a lo largo de todos los dictados. Esta característica permite que el alumno pueda focalizar la atención en la entonación. En la siguiente tabla hemos recopilado los incipit de todas las secciones para ilustrar los diferentes patrones rítmicos que se utilizan:

SECCIÓN	PATRÓN RÍTMICO
Primeros ejercicios de entonación	
Dictados elementales unitónicos	
Intervalos diatónicos de difíciles entonación	
Dictados unitónicos con empleo de alteraciones cromáticas	

Dictados modulantes	
Recapitulación metódica de las secciones precedentes	

Podemos observar que todos los compases son simples y las figuraciones métricas son homogéneas y muy sencillas. Además, el uso de los silencios al final de cada motivo, refuerza el sentido de conclusión. Otro detalle que ilustra la gradación de estas secciones es el número de notas constitutivas de cada patrón: mientras que en la primera sección únicamente son 2, progresivamente se va incrementando el número de sonidos hasta llegar a un máximo de 7.

En tercer lugar, todos los dictados de esta sección comparten una misma praxis. Antes de empezar, el profesor indicará el tono elegido al alumno y le hará escuchar el sonido tónica y si es posible, el acorde de tónica. No recomienda repetir el dictado completo antes de dictar el dictado por fragmentos porque opina que el alumno ya dispone de toda la información necesaria: tono, modo, compás, y patrón. Para dictar los fragmentos se ha de proceder de la siguiente manera: se dictará cada fragmento dos veces, y la segunda vez se enlazarán con el fragmento que le sigue, *Figura 5.11*. Después de haber dictado los fragmentos, se debe interpretar el dictado entero sin interrupciones.

1er Fragm.  
seul

1er y 2o Fragmentos  
1er et 2me

2o y 3er Fragmentos  
2me et 3me

3er y 4o Fragmentos  
3me et 4me

4o y 5o Fragmentos  
4me et 5me

5o y 6o Fragmentos  
5me et 6me

6o y 7o Fragmentos  
6me et 7me

7o y 8o Fragmentos  
7me et 8me

8o Frag. solo  
8me Fragm.  
seul

Figura 5.11. Esquema visual del procedimiento a seguir para interpretar los dictados de entonación, p. 7.

Por último, en todas las secciones se incluyen indicaciones específicas para hacer un ejercicio de análisis posterior al de dictado. A continuación, procedemos a detallar las particularidades de cada una de estas secciones:

### *Primeros ejercicios de entonación*

Estos primeros ejercicios, previos a los dictados escritos, tienen como objetivo la asimilación de los intervalos que se han expuesto en las tablas.

Tomando como referencia estas tablas, *Anexo 8.6*, se recomienda proceder siguiendo estas indicaciones (Lavignac, ca.1914, p. 2):

- Primero se ha de seguir el orden que figura en las tablas: todas las segundas, terceras, etc.
- Después por columnas: todos los intervalos sobre el I grado, sobre el II, etc.
- Finalmente, sin ningún un orden preestablecido.

Después de haber realizado los ejercicios el alumno deberá escribir encima de cada intervalo su nombre y calificación como podemos ver en la *Figura 5.12*:



Figura 5.12. Ejemplo de cómo se ha de calificar un intervalo, p. 2.

Si hay alumnos que experimentan dificultades en percibir las entonaciones elementales, se recomienda que se proceda de la siguiente manera (Lavignac, ca.1914, p. 2):

- El profesor vocaliza un intervalo cualquiera:



Figura 5.13. Vocalización del intervalo, p. 2.





- en *la* mayor: *re, mi, fa#, sol#, la*.
- en *la* menor (melódica ascendente): *re, mi, fa#, sol#, la*.
- en *la* menor (natural): *re, mi, fa, sol, la*.
- en *la* menor (armónica): *re, mi, fa, sol#, la*.
- en *sol* mayor: *re, mi, fa#, sol, la*.
- en *sol* menor (natural): *re, mib, fa, sol, la*.
- en *sol* menor (armónica): *re, mib, fa#, sol, la*.
- en *sol* menor (melódica ascendente): *re, mi, fa#, sol, la*.
- en *fa* mayor: *re, mi, fa, sol, la*.
- en *mi* menor (natural): *re, mi, fa#, sol, la*.

Con esta puntualización queremos señalar que hay una total indeterminación al exponer este procedimiento. Las posibilidades son muchas y muy diferentes en función de cómo se pretenda enfocar la percepción del intervalo. Además, esta rudimentaria indicación no permite una continuidad ni una progresión significativa para el reconocimiento de intervalos.

#### *Dictados elementales unitónicos*

Estos dictados son muy similares a los ejercicios expuestos en la sección anterior. La única diferencia radica en que no sólo se van a dictar pares sueltos de intervalos, sino que éstos, se van a enlazar formando una melodía dentro de una tonalidad establecida. Tras el análisis de las melodías que conforman estos dictados, hemos observado que las melodías forman semifrases de 4 compases, y todas las melodías siguen los principios tona-

les de conducción de las voces. Estos dictados no contienen los siguientes intervalos por ser considerados como difíciles:

- 7<sup>as</sup> mayores y menores.
- 4<sup>as</sup> y 5<sup>as</sup> aumentadas y disminuidas.
- 2<sup>a</sup> aumentada y la 7<sup>a</sup> disminuida.

Una vez terminado el dictado, el alumno debe hacer un análisis de cada uno de los intervalos resultantes que constituyen la melodía del dictado y debe indicar su calificación de la siguiente manera:



Figura 5.15. Análisis de los intervalos del dictado, p. 7.

#### *Intervalos diatónicos de entonaciones difíciles*

Los dictados contenidos en este apartado tienen por objeto familiarizar al alumno con los intervalos de entonación difícil que son considerados éstos:

- 7<sup>as</sup> mayores y menores.
- 4<sup>as</sup> y 5<sup>as</sup> aumentadas y disminuidas.
- 2<sup>a</sup> aumentada y la 7<sup>a</sup> disminuida.

En el modo mayor, evidentemente, se combinan melodías tonales con intervalos de 4<sup>a</sup> aumentada y 5<sup>a</sup> disminuida. En estos dictados la conducción de las voces es muy forzada pero se justifica con el propósito

de los propios dictados. El autor recomienda que, antes de abordar los dictados de esta sección, el profesor realice ejercicios previos en los cuales haga oír los intervalos que constituyen esta dificultad. Así los alumnos podrán reconocerlos y diferenciarlos sin necesidad de escribirlos.

#### *Dictados unitónicos con empleo de alteraciones cromáticas*

La particularidad que tienen estos dictados, como avanza el título, es que se basan en melodías repletas de alteraciones accidentales. Tras la transcripción del dictado se recomienda que se haga un ejercicio posterior de análisis, *Figura 5.16*, en el que se especifique encima de los intervalos si son cromáticos ascendentes, letra A, o cromáticos descendentes, letra D.



Figura 5.16. Ejemplificación del análisis a realizar en los dictados con alteraciones cromáticas p. 27.

#### *Dictados modulantes*

Los dictados de esta sección, como su propio nombre indica, se caracterizan por ser melodías que realizan contantes inflexiones a otros tonos y se propone un nuevo ejercicio de análisis posterior a la escritura del dictado, *Figura 5.17*. Tras la transcripción del dictado el alumno ha de indicar las tonalidades a las que modula y su relación con el tono principal:



Figura 5.17. Ejemplificación del análisis a realizar en los dictados modulantes, p. 29.

Tras estudiar todas las secciones de los dictados de entonación y los ejercicios que se proponen para mejorar su identificación percibimos dos rasgos principales. En primer lugar, los dictados han sido elaborados con mucho esmero, es decir, se percibe que Lavignac era compositor y que los dictados están concebidos siguiendo la conducción natural de las voces y creando estructuras formales inherentes. Sin embargo, también percibimos que los ejercicios posteriores al dictado se dirigen únicamente hacia una percepción teórica del contenido. Los ejercicios posteriores son de análisis de los dictados pero no proponen ejercicios que impliquen otro trabajo complementario que sí que incida en la percepción sensorial de esas entonaciones. No obstante, resulta innovador que estos ejercicios tengan una finalidad clara, que es la percepción de conceptos determinados.

### 5.2.3. Los dictados dedicados al ritmo

En este apartado vamos a analizar los dictados del segundo bloque dedicados al ritmo. Al igual que en los dictados dedicados al estudio de las entonaciones, los dictados rítmicos están divididos en 6 secciones<sup>30</sup>:

#### I. ENTONACIÓN

---

<sup>30</sup> Remitimos al índice de la obra para ver en detalle todas y cada una de las divisiones que hace de cada sección. Cada una de estas secciones tiene 6 series que a su vez se vuelven a dividir en más grupos.

- Primeros ejercicios de entonación
- Dictados elementales unitónicos
- Intervalos diatónicos de entonaciones difíciles
- Dictados unitónicos con empleo de alteraciones cromáticas
- Dictados modulantes
- Recapitulación metódica de las secciones precedentes

## II. RITMO

- Ejercicios rítmicos
- Puntillos y ligaduras
- Silencios
- Síncopas y contratiempos
- Tresillos, dosillos, sextillos, cuatrillos, valores irregulares
- Resumen de las principales dificultades rítmicas

## III. DICTADOS MELÓDICOS FÁCILES Y DE MEDIANA FUERZA

## IV. DICTADOS ESPECIALES

## V. DICTADOS BASTANTE DIFÍCILES Y DIFÍCILES

## VI. DICTADOS DIFÍCILES Y MUY DIFÍCILES

Estas secciones también comparten características comunes que ayudan a que la praxis sea más fluida. A diferencia del apartado anterior aquí las indicaciones son muy concisas y se centran en: la justificación del planteamiento del dictado, su praxis, y en estrategias para favorecer su percepción.

En primer lugar, todos los dictados de esta sección estarán en *do* mayor, la melodía se moverá únicamente por grados conjuntos o por salto de 8ª

Justa, y no habrá alteraciones accidentales, *Figura 5.18*. El autor justifica esta decisión para así favorecer que el alumno pueda centrar la atención únicamente en el ritmo.

The image displays three musical exercises, labeled 401, 402, and 403, arranged vertically. Each exercise is presented on two staves of music in a 2/4 time signature. The notes are numbered 1 through 8 to indicate a sequence of eight notes per exercise. Exercise 401 starts with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). Exercise 402 starts with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). Exercise 403 starts with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The exercises consist of eighth and quarter notes, with some slurs and accents.

Figura 5.18. Ejemplo de dictados rítmicos, p. 79.

Los compases que se utilizan en esta sección, a excepción del apartado dedicado a los compases de amalgama (pp. 177–182), son los compases simples con denominador 4 ( $2/4$ ,  $3/4$ , y  $4/4$ ) y los compases compuestos con denominador 8 ( $6/8$ ,  $9/8$ , y  $12/8$ ). Sin embargo, sugiere que para los alumnos que tengan facilidad en este tipo de dictados, se les proponga un cambio en el denominador del compás para que el dictado les suponga de

nuevo un desafío en ese aspecto. Para incrementar esta dificultad, se sugiere utilizar los denominadores 1, 2, y 8 en los compases simples, y 2, 4, y 16 en los compuestos, como podemos observar en la siguiente *Figura 5.19*:

$\frac{2}{1}$	$\frac{2}{2}$	$\frac{2}{4}$	$\frac{2}{8}$	$\frac{3}{1}$	$\frac{3}{2}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{8}$	$\frac{4}{1}$	$\frac{4}{2}$	$\frac{4}{4}$	$\frac{4}{8}$
$\frac{6}{2}$	$\frac{6}{4}$	$\frac{6}{8}$	$\frac{6}{16}$	$\frac{9}{2}$	$\frac{9}{4}$	$\frac{9}{8}$	$\frac{9}{16}$	$\frac{12}{2}$	$\frac{12}{4}$	$\frac{12}{8}$	$\frac{12}{16}$

**Figura 5.19.** Denominadores que se pueden utilizar para incrementar la dificultad de los dictados, p. 77.

El procedimiento para dictar el ejercicio es el mismo que el que hemos expuesto en el apartado anterior aunque con las siguientes puntualizaciones. La primera hace referencia al instrumento con el que dictar: se advierte de que el piano no es el mejor instrumento para este tipo de dictados puesto que la intensidad del sonido no es constante durante toda el valor de la nota. Por ello se sugiere la vocalización de los dictados. La segunda hace referencia a la interpretación del propio dictado: como en estos dictados la tonalidad es siempre *do* mayor, se sugiere que en vez de repetir todo el dictado, se interprete sólo la mitad para determinar de esta manera el compás. También puntualiza que cuando el fragmento sea más difícil, el profesor repita más veces ese fragmento (Lavignac, ca.1914, p. 77). La única referencia que aparece con respecto a la dificultad la encontramos en el siguiente enunciado:

Cuando los fragmentos sean largos y complicados, deberán repetirse varias veces, dejando entre las repeticiones de un mismo fragmento aislado un espacio de tiempo igual à la

longitud del fragmento, y un silencio más largo antes de volver á dictar una última vez el fragmento en cadonado con el siguiente. Se terminará repitiendo la lección entera. (Laviganc, ca.1914, p. 78)

Aunque no especifica qué tipo de aspecto se considera más complejo, se podría interpretar que hace referencia al número de sonidos por fragmento y la variedad rítmica dentro del mismo fragmento. Es decir, será mucho más difícil de memorizar y retener un fragmento que contenga 12 sonidos diferentes que uno que sólo contenga 3 y que además tengas patrones rítmicos iguales.

Al igual que en los dictados dedicados al estudio de las entonaciones, Lavignac propone un procedimiento complementario para facilitar su asimilación. En este caso, si los alumnos experimentan dificultades en percibir el ritmo, se recomienda seguir estas instrucciones (Laviganc, ca.1914, p. 78):

- Primero el profesor solfea un fragmento cualquiera:



Figura 5.20. Indicaciones para solucionar los problemas relativos al ritmo 1 de 2, p. 78.

- Para que inmediatamente después el alumno lo imite y que luego lo repita marcando el compás:





Figura 5.21. Indicaciones para solucionar los problemas relativos al ritmo 2 de 2, p. 78.

- Después de haber solfeado y marcado el compás se podrá proceder a la escritura del fragmento.

Observamos que este procedimiento que se plantea para paliar los problemas asociados a la percepción del ritmo es extremadamente genérico y únicamente contempla los problemas asociados al ritmo dentro de un patrón métrico.

Tras estudiar todas las secciones de los dictados de ritmo percibimos que ha habido un gran esmero por secuenciar las dificultades rítmicas de manera progresiva. Además, los dictados, al igual que en la sección anterior, están concebidos siguiendo la conducción natural de las voces y creando estructuras formales inherentes. Sin embargo, todo el detalle con el que compuso los ejercicios, contrasta con la carencia de indicaciones para su práctica.

#### 5.2.4. Los dictados melódicos

En este apartado hemos optado por presentar de manera conjunta las 4 partes dedicadas a los dictados melódicos. En estas partes se sobreentiende que el alumno ha trabajado previamente las partes anteriores

centradas en los aspectos rítmicos y relativos a la entonación de manera exhaustiva. Los dictados melódicos se dividen en función de su dificultad, como podemos observar en la propia división de la obra<sup>31</sup>:

**I. ENTONACIÓN**

- Primeros ejercicios de entonación
- Dictados elementales unitónicos
- Intervalos diatónicos de entonaciones difíciles
- Dictados unitónicos con empleo de alteraciones cromáticas
- Dictados modulantes
- Recapitulación metódica de las secciones precedentes

**II. RITMO**

- Ejercicios rítmicos
- Puntillos y ligaduras
- Silencios
- Síncopas y contratiempos
- Tresillos, dosillos, sextillos, cuatrillos, valores irregulares
- Resumen de las principales dificultades rítmicas

**III. DICTADOS MELÓDICOS FÁCILES Y DE MEDIANA FUERZA**

**IV. DICTADOS ESPECIALES**

**V. DICTADOS BASTANTE DIFÍCILES Y DIFÍCILES**

**VI. DICTADOS DIFÍCILES Y MUY DIFÍCILES**

---

<sup>31</sup> Remitimos al índice de la obra para ver en detalle todas y cada una de las divisiones que hace de cada sección. Cada una de estas secciones tiene 6 series que a su vez se vuelven a dividir en más grupos.

A continuación vamos a señalar las características más destacadas de estos dictados, y las indicaciones relativas a la praxis:

Los dictados que figuran en estas 4 partes presentan de manera graduada multitud de divisiones que ayudan a localizar qué aspectos se van a trabajar. En el apartado III. *Dictados melódicos fáciles y de mediana fuerza*, los dictados están ordenados por tonalidades, de menos a más alteraciones en la armadura, y según el tipo de compás; en el apartado IV. *Dictados especiales*, se presentan conceptos muy concretos y se trabajan a fondo (lo veremos a continuación); y los dictados de los dos últimos apartados V. *Dictados bastante difíciles y muy difíciles* y VI. *Dictados difíciles y muy difíciles* combinan las dificultades que se han expuesto en los apartados anteriores. Sirva el último dictado de la obra, *Figura 5.22*, para ejemplificar nivel de dificultad al que hace referencia Lavignac. Una de las dificultades de este dictado reside en usar una tonalidad, *lab* menor, a la que los alumnos están menos acostumbrados. Además, la tonalidad de inicio, *lab* menor, es diferente a la tonalidad en la que concluye, *lab* mayor, su homónima. En el transcurso del dictado se producen diferentes inflexiones tonales que refrendan la dificultad de este ejercicio. La melodía, al principio observamos que discurre de manera natural, bien por grados conjuntos o bien por saltos dentro de las notas reales de la armonía implícita. Las alteraciones que aparecen son o bien propias del modo menor (p.e. en el primer compás, *sol* natural como sensible de la tonalidad principal), o bien como apoyaturas (p.e. en el segundo compás, *re* natural como apoyatura de la dominante, *mib*). Sin embargo, conforme vamos avanzando en el ejercicio percibimos como estas notas accidentales están cada vez más

presentes en la melodía. Este hecho, también hace que la dificultad del ejercicio se incremente.

1560

1 Largo

FIN

Imp. Mounot, Nicolas - Paris.

Figura 5.22. Último dictado del tratado, p. 511.

Por último, con respecto al ritmo, vemos que aparecen figuraciones de valor irregular (tresillos, cuatrillos, y quintillos) y que además se

presentan ligadas a otros valores, hecho que aumenta la dificultad considerablemente.

Con respecto a la dificultad de los dictados, el propio autor hace un significativo comentario:

Parecerá para algunos que esta última Parte debería contener lecciones aún más difíciles que las que se han visto; pensarán otros, al contrario que se ha sobrepasado el límite necesario; esas diversas apreciaciones variarían según sea el nivel medio de los estudios en cada escuela, y según la exigencia personal de cada profesor. Yo estimo que pedir más sería inútil, y que el alumno que haya conseguido escribir correctamente, sin ayuda ni vacilaciones, una de las 6 lecciones pertenecientes a cada uno de los 30 grupos siguientes, debería ser considerado como que ha terminado ya de una manera satisfactoria el estudio del Dictado Musical. (Lavignac, ca.1914, p. 412)

En este comentario volvemos a percibir esa visión positivista de la enseñanza musical pero ahora además añade la petulante conclusión en la que considera su método como infalible para abarcar el estudio del dictado musical en su integridad. Lo considera como una destreza finita carente de más elementos que los que se han expuesto en su obra: la entonación, el ritmo y la melodía. Sin embargo, conociendo como hemos comprobado que conocía las obras de Duvernoy y de Thurner, ¿por qué emite esa presuntuosa sentencia?

En cuanto a las indicaciones relativas a la praxis de estos dictados, observamos que comparten la misma manera de proceder que las anteriores partes. En este caso, las especificaciones son más concretas y extensas como podemos comprobar en estos enunciados:

- Hacer oír el *la* del diapasón.
- Imponer un denominador.
- Tocar el dictado entero.
- Hallar la tonalidad, modalidad, número de tiempos del compás y naturaleza de esos tiempos (simple o compuesto).
- Repetir cada fragmento 3 veces, la última vez enlazada con el fragmento siguiente.
- Repetir 2 veces aisladas el primer y el último fragmento.
- Tocar el dictado entero.

Estas indicaciones quedan ejemplificadas en la *Figura 5.23*. Esta praxis prevalece en la actualidad en la mayoría de centros de enseñanza musical como estrategia de aprendizaje y como herramienta para evaluar las competencias auditivas. Esta presentación denota una concepción positivista de *qué es* la música: se disecciona y se asume que una reconstrucción ordenada de los fragmentos a través de la repetición va a esclarecer automáticamente su lógica en la mente del educando.

La dictée  
entière

1er Frag. solo  
seul

1er Frag. solo  
seul

1er et 2<sup>e</sup>  
Frag.

2<sup>e</sup> Frag. 2<sup>e</sup> Frag.  
solo seul

2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>  
Frag.

3<sup>e</sup> Frag. 3<sup>e</sup> Frag.  
solo seul

3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>  
Frag.

4<sup>e</sup> Frag. 4<sup>e</sup> Frag.  
solo seul

4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>  
Frag.

5<sup>e</sup> Frag. 5<sup>e</sup> Frag.  
solo seul

5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>  
Frag.

6<sup>e</sup> Frag. 6<sup>e</sup> Frag.  
solo seul

6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup>  
Frag.

7<sup>e</sup> Frag. 7<sup>e</sup> Frag.  
solo seul

7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup>  
Frag.

8<sup>e</sup> Frag. 8<sup>e</sup> Frag.  
solo seul

8<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> Frag.  
solo seul

Dictado entero  
La dictée  
entière

Figura 5.23. Esquema visual con las indicaciones relativas a la interpretación de los dictados, p.184.

Aparte de estas indicaciones generales, se enuncian 3 recomendaciones generales relativas a la transcripción:

- No escribir mientras el profesor esté dictando. Para ello, se debe enseñar al alumno a escuchar, a memorizar los fragmentos, a recordarlos, y por último, a transcribirlos. Cuando se está interpretando el dictado, no se debe hacer una parada demasiado larga entre fragmento y fragmento porque según argumenta Lavignac, «perdería el sentimiento de la tonalidad» (Lavignac, ca.1914, p. 7); sin embargo, la parada tampoco debe ser demasiado corta porque supondría la precipitación de los alumnos en la transcripción.
- Cuando el alumno escucha el dictado por primera vez, su atención debe estar puesta en descubrir el tono, el modo y el compás; mientras que en el resto de las escuchas, debe comprobar lo que se ha anotado.
- Cuando el dictado se interpreta entero por última vez, el alumno debe marcar con un punto o con signos rápidos los errores que cree haber identificado.

Además de estas indicaciones relativas a la transcripción, también sugiere adaptaciones para reducir la dificultad de los dictados. Para facilitar la tarea plantea las siguientes alternativas (Lavignac, ca.1914, p. 186):

- Dar a conocer el tono.
- Dar a conocer el modo.
- Dar a conocer el compás.
- Repetir fragmentos aislados más número de veces.



- Batir el compás.
- Nombrar las notas.

Pero advierte que el alumno no debe acostumbrarse a estas facilidades y estas deberán emplearse con sumo cuidado ya que «abusar de ellas sería secundar la pereza del oído» (Lavignac, ca.1914, p. 186).

Por último, vamos a analizar los dictados de la *IV Parte: Dictados Especiales* por el interés singular con que se exponen planteamientos que no se aborden en ninguna otra parte del libro. Esta sección está concebida para reforzar los conceptos que, a juicio del autor, implican un mayor nivel de complejidad. Estos dictados están divididos en dos grupos, *los dictados especiales para las dificultades entonación*, y *los dictados especiales para las dificultades de ritmo*; y en cada uno de estos dos grupos se detallan ejercicios centrados en los conceptos que enuncian, como podemos ver sintetizado en el siguiente esquema:

#### DICTADOS ESPECIALES PARA LAS DIFICULTADES DE ENTONACIÓN

Dictados especiales para:

- La distinción entre los dos modos\*
- El estudio de los intervalos difíciles
- Predominación del género cromático
- Modulaciones a los tonos alejados
- Modulaciones enharmónicas
- El empleo frecuente de intervalos compuestos

#### DICTADOS ESPECIALES PARA LAS DIFICULTADES RÍTMICAS

Dictados especiales para:

- La distinción entre los compases simples y los compuestos\*
- El estudio de las síncopas
- El estudio del contratiempo
- La mezcla de las diversas especies de síncopas y contratiempos
- El empleo de tresillos, dosillos, sextillos, cuatrillos, y de los valores irregulares
- El empleo frecuente de los silencios

La praxis de todos los ejercicios es igual a la que hemos expuesto a excepción de las dos series de dictados que hemos indicado con un asterisco. En estos, se añaden ejercicios específicos como vamos a ver continuación:

*La distinción entre los dos modos*

Para facilitar la comprensión entre el modo mayor y el modo menor, se recomienda que se haga un trabajo previo al dictado que consiste en que el alumno copie dos melodías constituidas por el mismo contorno melódico pero diferente modo, *Figura 5.24*. Con este ejercicio se presentan las tonalidades homónimas para que se perciba visualmente las diferencias de alternaciones propias de cada modo:

The image shows a musical exercise with eight numbered measures. Each measure consists of two staves: the top staff is labeled 'MODO MAYOR' and the bottom staff is labeled 'MODO MENOR'. The music is written in 3/4 time. Vertical dotted lines connect notes between the two staves to show differences. Letters 'R' and 'N' are placed below the notes to indicate the type of difference: 'R' for real differences (audible) and 'N' for notational differences (not audible).

Figura 5.24. Ejercicio para facilitar la comprensión del modo mayor y menor, p. 277.

Después de este primer contacto visual, se debe acompañar al piano estas dos versiones con una armonía que caracterice y ayude a discriminar las diferencias entre el modo mayor y menor; y posteriormente, se debe analizar la partitura con las indicaciones siguientes:

Se deben indicar las diferencias que presenten, con la letra R las diferencias reales, las que son perceptibles a la audición, y con la letra N las que no existen más que en la notación. (Lavignac, ca.1914, p. 277)

Estas indicaciones son en realidad bastante confusas: los únicos grados que no son susceptibles de cambio son los grados tonales –I, IV y V– y el II que resulta igual en ambos modos. Es en los grados modales – III, VI y VII– donde el alumno ha de indicar si la diferencia entre el modo mayor y el modo menor.

### La distinción entre los compases simples y los compuestos

El primer paso para abordar la distinción entre los compases simples y los compuestos consistirá en copiar dos melodías con un mismo contorno melódico pero encorsetadas, una en un compás simple, y la otra en un compás compuesto, *Figura 5.25*. Una vez copiadas, el alumno solfeará cada una de estas melodías mientras marca el compás y sus correspondientes subdivisiones. Por último, analizará la partitura con las indicaciones que propone:

Como trabajo complementario, el alumno, aparte de la lección, deberá analizar las dos copias en vista de las diferencias que presentan, indicando con la letra R las diferencias reales perceptibles á la audición, y con la letra N las que existen en la notación. (Lavignac, ca.1914, p. 304)

The figure shows a musical exercise with two staves. The top staff is labeled 'RITMO BINARIO' and has a 2/4 time signature. The bottom staff is labeled 'RITMO TERNARIO' and has a 6/8 time signature. Both staves contain the same melodic contour. The exercise is divided into eight measures, numbered 1 through 8. Vertical dotted lines connect corresponding notes between the two staves. Below each staff, letters 'R' and 'N' are placed to indicate differences. 'R' stands for 'diferencias reales perceptibles á la audición' (real differences perceptible to the ear), and 'N' stands for 'diferencias que existen en la notación' (differences that exist in the notation). The letters are placed as follows: Measure 1: N, R; Measure 2: N, N, R, R; Measure 3: R, R, R; Measure 4: N, R, R; Measure 5: N, N, N, N, N, N; Measure 6: R, N; Measure 7: R, N, R, R; Measure 8: R, N, N, R, N, N.

Figura 5.25. Ejercicio para diferenciar los compases simples de los compuestos, p. 304.

Los ejercicios que se proponen son muy ingeniosos y denotan un profundo conocimiento de los errores más habituales en el alumnado. Sin embargo, estos ejercicios complementarios vuelven a incidir en el aspecto conceptual y no en el perceptual. Queremos destacar que es la única vez que el autor sugiere acompañar los dictados al piano para percibir mejor la armonía que diferencia un modo de otro. Esa indicación trae a colación el tema de por qué Lavignac no incluyó acompañamientos en sus dictados, si sabía que éstos eran un elemento consustancial a la música.

### 5.3. El método de dictado musical de Hugo Riemann – 1928

La presencia de la obra de Riemann en España y Latinoamérica se debe a la editorial *Colección Labor* y a la figura de Antonio Ribera y Maneja. Tras dirigir la orquesta del teatro Liceo de Barcelona, Antonio Ribera (1873-1956) parte hacia Alemania para ampliar sus estudios en dirección de la mano de Hugo Riemann y Felix Mottl. Tras dos años dirigiendo en las principales ciudades alemanas (Leipzig y Munich), vuelve a España curtido en el estudio y sumergido en el moderno movimiento musical que se respira en Alemania (Gutiérrez, 1985; Roca, 4 Febrero 1902). Aunque son tres las personas implicadas en la traducción de la obra de Riemann, Ribera y Maneja se encarga de la mayoría de las traducciones, todas ellas realizadas en el período comprendido entre 1927 y 1930. Sirva el siguiente listado para ilustrar la relevancia de este personaje a la recepción hispana de las obras de Riemann en la *Colección Labor*:

Traducción de Antonio Ribera y Maneja:

- *Bajo cifrado* (Riemann, 1927).

- *Compendio de instrumentación* (Riemann, 1928a).
- *Fraseo musical* (Riemann, 1928d).
- *Historia de la música* (Riemann, 1928e).
- *Manual del pianista* (Riemann, 1928f).
- *Reducción al piano de la partitura de orquesta* (Riemann, 1928g).
- *Teoría general de la música* (Riemann, 1928h).
- *Manual del organista* (Riemann, 1929b).
- *Armonía y Modulación* (Riemann, 1930).

Traducción de Roberto Gerhard:

- *Dictado musical* (Riemann, 1928b).
- *Composición musical: Teoría de las formas musicales* (Riemann, 1929).

Traducción de Eduardo Ovejero y Maury en la editorial Daniel Jorro:

- *Estética musical* (Riemann, 1914).

La *Colección Labor* destaca por su actividad en el campo de la música y fue ampliamente aplaudida por dedicar una sección a la consolidación de una bibliografía musical:

De cada día se siente más la necesidad imperiosa de literatura musical bien del orden didáctico o pedagógico o bien del estético o histórico, etc. Así que los de nuestra lengua española, tan pobre en producciones y publicaciones de esta índole como exigua de revistas que favorezcan la cultura musical, debemos alegrarnos y recibir con júbilo esta Sección V que la «Colección Labor» realiza. (Gibert, 19 Enero 1929)

De estas traducciones se hicieron eco las principales revistas y diarios musicales, motivo por el que se dedicaron numerosos artículos a la presentación y difusión de estas ediciones:

La editorial labor le encomendó el delicado trabajo de traducción al cultísimo y competente Antonio Ribera. Empezó la meritoria empresa de dar a conocer la obra teórica del alemán ilustre.... A los profesionales y aficionados que deseen adquirir una cultura musical extensa e intensa. Riemann era desconocido en España para la generalidad de los músicos. Comienza a ser conocida en España su monumental obra teórica gracias, en parte, a la [sic] magníficas ediciones de la Editorial Colección Labor. (Bibliografía, Mayo 1929)

Aunque con una diferencia de 7 años entre este artículo y el que presentamos a continuación, advertimos cómo la relevancia de la traducción de la obra de Riemann seguía siendo un tema de interés:

De la «Colección Labor» tenemos que dar cuenta de cuatro volúmenes recibidos cuyo autor es el reputado Prof. Hugo Riemann: El fraseo musical, teoría general de la música, dictado musical y manual del pianista [...] Cada día se siente más la necesidad imperiosa de literatura musical bien del orden didáctico o pedagógico o bien del estético o histórico, etc. Así que los de nuestra lengua española, tan pobre en producciones y publicaciones de esta índole como exigua de revistas que favorezcan la cultura musical [...]. (Salaverría, 28 Mayo 1936)

Y es que la profesión del músico y mucho más la del musicólogo no permitía, en muchos casos, ingresos suficientes para vivir por lo que muchos complementaban sus salarios llevando a cabo otro tipo de actividades. Fue el caso de Roberto Gerhard (1896-1970), traductor de la obra *El dictado musical* (1928). Hacía traducciones del alemán para la *Editorial Labor* y escribía artículos sobre música en el semanario *Mirador* y la

*Revista de Cataluña* (Homs, 1987). La obra *El dictado musical* recibe halagos, como podemos comprobar en el siguiente artículo, por su bien ceñida traducción, por la importancia de la materia, y por la profundidad con que es tratada:

[El dictado musical] excelentemente traducido por el maestro Roberto Gerhard. El dictado es una disciplina de capital importancia para la formación del estudiante de música, la cual ha acabado por imponerse en todos los centros docentes. La aparición del manual de Riemann en lengua castellana contribuirá indudablemente a que en nuestra escena musical se retiren por el foro lo últimos reacios a tan provechoso ejercicio. [...] Encarecer la importancia que tiene el Dictado musical sería lo mismo que hacer ver la necesidad del dictado literal en las escuelas. ¡Cuántas ideas, frutos de elevada inspiración se han perdido por la falta de no saber transportar al papel lo que aquella dicta! El todo de Riemann, traducido por Roberto Gerhard, viene a dar normas y preceptos para maestros y discípulos y facilitar este medio didáctico tan importante y por desgracia bastante descuidado en la enseñanza de los múltiples aspectos que tiene la música. (Heus, Julio 1929)

El artículo completo de donde hemos extraído esta cita es uno de los documentos más completos sobre la percepción hispánica de la personalidad de Riemann. Se le rinde un homenaje en conmemoración al décimo aniversario de su fallecimiento con un número dedicado casi por completo a su memoria. Ribera solicita permiso a la revista alemana *Neue Zeitschrift für Musik* para la traducción de algunos de estos artículos en los que se destaca la faceta de Riemann como investigador musical: «Riemann les enseñó hasta cierto punto a pensar musical y sistemáticamente. [...] Les hizo ver cosas que solo vislumbraba por intuición genial procurando luego fundamentarlas y sistematizarlas» (Heus, Julio 1929). A continua-



ción se remite a este artículo en que se sintetiza y culmina el sentir de la sociedad de la época:

Riemann no vivió solamente en las alturas y en las abstracciones. Vivió en el mundo real y tuvo entrañas de pedagogo. Si bien en su esfera propia, dado su caudal de ciencia, fué la alta pedagogía, con todo comprendió claramente que, para realizar ésta con toda eficacia, era más urgente atender a la pedagogía de iniciación. Descendió, pues, al terreno práctico, lo cual en modo alguno supone un grado inferior de ciencia en quien ejerce esa enseñanza primaria, sino que por el contrario exige un dominio tan grande de la alta ciencia que le permita extraer de ella los elementos que pudiéramos llamar de primera necesidad y presentarlos con simplicidad, claridad y orden. Y a la verdad, un libro elemental iniciador que reúna todas las condiciones requeridas para su máximo rendimiento, fuera más todavía nuestra admiración que una página de ciencia pura en la cual quien la ha escrito ha podido, sin trabas, poner en juegos sus facultades.

Los tratados de Riemann tienen labrada años su reputación en los países de lengua alemana y presiden allá por derecho propio a la primera formación cultural y técnica tanto del sencillo aficionado como del que abraza la música en calidad de profesional. Otros países han querido beneficiarse de auxiliar tan precioso y han vertidos esos libros a sus respectivos idiomas.

En nuestra península quedaba esta buena obra para hacer, con grave perjuicio nuestro. Pero, había faltado el indispensable consorcio del editor inteligente y del traductor, músico ilustrado y conocedor a fondo del alemán. Hanse encontrado ahora providencialmente uno y otro. Los editores *Colección Labor*, que se subtitula *Biblioteca de la Iniciación cultural* ha comprendido que la música debía constituir independientemente una de las secciones del vasto plan que se han propuesto desarrollar y han querido que los manuales dedicados a esta

bella arte reuniesen las mejores garantía. Asesorados, entre otras personalidades, por nuestro amigo el reputado maestro don Antonio Ribera, no dudaron ya en incorporar a nuestro idioma los tratados de Riemann y desde luego entendieron que a nadie mejor que al propio Ribera podrían confiar su traducción. (Gibert, 26 Julio 1928)

La figura de Riemann se pudo conocer en lengua castellana gracias a la iniciativa de la editorial *Labor*, la feliz cooperación con los músicos Roberto Gerhard, Antonio Ribera y Maneja, y la enorme difusión que tuvo la obra de Riemann en los países de lengua germana.

### **5.3.1. Concepción de la obra**

Hugo Riemann nace en Gross-Mehlra en 1849 y muere a los 70 años en la ciudad de Leipzig en 1919. Primero estudia filología, historia y filosofía en las universidades de Berlín y Tübingen. Después de servir como militar durante la guerra franco prusiana, empieza a estudiar música en 1871 en la universidad de Leipzig. Con su tesis *Über das musikalische Hören*, publicada en Leipzig en 1874, recibe el doctorado. En 1901 fue nombrado profesor de la Universidad de esa misma ciudad, donde se convirtió en un reputado profesor y fue maestro de muchos de los más importantes pianistas, compositores y musicólogos de la siguiente generación.

Durante toda su carrera fue un activo historiador, editor, musicólogo, intérprete, crítico, lexicógrafo musical y especialista en estética. Sus más de 25 libros dedicados a la enseñanza musical abarcan campos como la interpretación pianística, la orquestación, la estética de la música, el contrapunto o la armonía. Todas sus obras se convirtieron en referentes y este fue uno de los principales motivos que le sirvió para consagrarse

como una de las figuras más influyentes de su tiempo. Como erudito y mentor de la siguiente generación de musicólogos, Riemann tuvo una grandísima influencia en la formación y en el consiguiente desarrollo de la musicología germana como disciplina académica. Los escritos académicos de Riemann ayudaron a delimitar las subdivisiones básicas que serían posteriormente establecidas dentro de la musicología. Su obra muestra una gran capacidad de trabajo y es resultado de una meticulosa búsqueda y de un original, muchas veces revolucionario, pensamiento<sup>32</sup> (Hyer y Rehding (s.f.); Rehding s.f.; Slonimsky 1992; Yang, 2002).

El legado del dictado musical de Albert Lavignac desde la óptica de Hugo Riemann aparece en muchos de sus escritos. Entre ellos, en la entrada que aparece en el *Musiklexikon*, Riemann define el término *Musical Dictation*, en su traducción al inglés (Riemann, 1970), de esta manera:

---

<sup>32</sup> En la actualidad las teorías de Hugo Riemann están experimentando un renovado interés. Muestra de ello, es la obra *The Oxford Handbook of Neo-Riemannian Music Theories* (Gollin, 2011). En ella diferentes teóricos y musicólogos vuelven a interpretar la obra de Hugo Riemann para formular nuevos enfoques en el análisis de la música, la sistematización de sus doctrinas y los aspectos históricos. En él se sugieren nuevas conexiones con otros campos del conocimiento, como la psicología cognitiva y la matemáticas aplicadas a la música. Además de los artículos, también se incluyen textos inéditos del propio Riemann.

**Musical Dictation** (Fr. *Dictée musicale*), a highly important, though, unfortunately, much neglected branch of musical education ; the teacher plays or sings a short composition, and the pupils have to write it down. It forms a supplement to the teaching of singing, and during the period of mutation it offers the advantage of developing the progress already made by scholars. Already since the middle of this century attention has been called to M. D., as, for example, by Pflüger in his "Anleitung zum Gesangunterricht in Schulen" (1853), Hipp. Dessirier "Méthode de musique vocale" (1869, a work which gained a prize). Collections of examples were published by H. Duvernoy, "Recueil de dictées;" M. A. Thurner, "Solfège de rythmes," "Dictées d'intonation;" H. Götz, "Musikalische Schreibübungen" (1882), and A. Lavignac, "Cours complet de dictée musicale" (1882). H. Riemann, in his "Katechismus des Musikdiktats" (1889) treats of M. D. as a means of teaching phrasing.

Figura 5.26. *Musical Dictation en Musiklexicon.*

Observamos cómo tras nombrar los tratados de dictado más destacados, presenta su propia obra, *Katechismus des Musikdiktats*, como un medio para desarrollar el fraseo musical. La obra de Lavignac no recibe una atención especial, sin embargo, en el mismo diccionario dedica una entrada a su persona en donde, en escasas cinco líneas, destaca la relevancia de su tratado de dictado musical:

**Lavignac, Albert**, professor of the Paris Conservatoire, published in 1882 "Cours complet théorique et pratique de dictée musicale," a work which was the means of musical dictation (q.v.) being introduced into all conservatoria of any note.

Figura 5.27. *Lavignac, Albert en Musiklexicon.*

En efecto, Albert Lavignac fue el primero que sometió el dictado musical a un tratamiento sistemático como disciplina y 7 años después, en 1889, como consecuencia de esta obra, Riemann publica *Katechismus Der Musik-Diktats. Systematische Gehörsbildung*. Uno de los aspectos más destacados de esta obra es su estilo narrativo. A diferencia de otros tratados, encorsetados en parcas o engorrosas explicaciones, las ideas de Riemann fluyen tejiendo un entramado que adentra al lector en su particular visión de la música. Al leer esta obra, no se tiene la percepción de estar leyendo un libro de dictado musical sino de descubrir una parte del gran mosaico que constituye su pensamiento musical.

Riemann se mostró siempre muy crítico con la formación musical que se ofrecía en la mayoría de los conservatorios y escuelas de música porque no existía un corpus de disciplinas que nutriesen el ideario musical del estudiante. Sólo se fomentaba la destreza en el instrumento y eso, apuntaba, que producía un evidente desfase entre el nivel técnico y la comprensión del lenguaje que se interpretaba. Según él, los alumnos debían recibir una educación musical que además incluyese aspectos históricos, estéticos y formales (Riemann, 1895, p. 24). Por este motivo, Riemann consideraba en primera instancia su obra *Dictado Musical* como una de las materias que ayudan a desarrollar este concepto de educación musical:

Los pedagogos más perspicaces han considerado siempre como uno de los objetivos primordiales de su misión la educación y el desarrollo en el discípulo de aquel sentido que le permite oír y entender con tanta precisión y agudeza un trozo de música, que le sea fácil trasladarlo después al papel, por lo menos en su contorno esencial. (Riemann, 1928, p. 11)

Además de una estrategia para el desarrollo de la comprensión musical, el dictado musical es considerado como una estrategia para evaluar «las disposiciones naturales de los distintos alumnos» (Riemann, 1928, p. 58). Esta taxativa afirmación establece una relación irrefutable entre las aptitudes del alumnado y el dictado musical como instrumento para evaluarlas. Aparte de como estrategia de evaluación, el dictado musical también se concibe como una alternativa en las clases de solfeo:

La extrema concentración del discípulo y la economía y máximo aprovechamiento del tiempo que el dictado exige, hacen del mismo una de las formas de la enseñanza musical adecuada para toda clase de escuelas. (Riemann, 1928, p. 15)

Por último, la práctica del dictado también se puede considerar como una herramienta con la cual presentar progresivamente los diferentes elementos de la teoría general de la música. Al igual que hace Lavignac en su obra, Riemann también señala que, las pautas de audición que se adquieren mediante la práctica del dictado musical, son fácilmente extrapolables a las audiciones en contextos reales:

Gracias al dictado musical, van poniendo mayor interés sobre la música en general. [...] Mientras en la actualidad los únicos alumnos que dan pruebas de cierto interés para dicha clase son los que fuera de la escuela disfrutaban además de lecciones particulares de música, se verá que al poco tiempo de introducida la clase de dictado musical, el interés va aumentando visiblemente en todos. (Riemann, 1928, p. 15)

Como tampoco lo hace Lavignac, Riemann no especifica de qué manera se concreta esta interrelación con la audición en un contexto real. A pesar que hay una total falta de concreción en esa supuesta transversalidad, se le confiere al dictado musical una inequívoca relación con la comprensión

auditiva. Como también hemos visto anteriormente cuando se relacionaba el dictado musical como estrategia de evaluación de las aptitudes del alumnos, observamos en ambos casos unos mágicos beneficios cuyo proceso no puede ser concretado, ya que tanto el razonamiento como las premisas que se esgrimen para llegar a ambas conclusiones carecen por completo de una lógica formal.

### Precedentes de la obra

En el prólogo de la obra advierte que el uso del dictado musical era una práctica habitual en la enseñanza musical:

Dejemos, pues, a un lado la cuestión relativa al inventor del método, suponiendo, que es lo más probable, que en la práctica hubo de estar en uso ya desde tiempos antiguos, faltando sólo quien le diera forma teórica, reuniendo sus preceptos en método de enseñanza. (Riemann, 1928, p. 13)

Con esta frase, pone fin a una detallada e interesante exposición en la que, mediante datos constatados y conjeturas, ilustra los diferentes ámbitos en los que el dictado musical tenía presencia. Se desmenuza cuidadosamente la bibliografía<sup>33</sup> que, directa o indirectamente, está

---

<sup>33</sup> «El dictado musical era también empleado sistemáticamente, hace cincuenta años, por J. P. Rudolf Reinecke. Hacia la misma época aproximadamente en que apareció el libro de LAVIGNAC, publicó también H. GÖTZE sus *Musikalische Schreibübungen* (Ejercicios de dictado musical), cuya idea le fué sin duda sugerida por las consultas circulares que LAVIGNAC hizo preceder a la publicación de su obra. Otras obras más antiguas de análoga tendencia son, por ejemplo, las de PFEIFFER/NÄGELI (*Gesangbildungslehre nach Pestolazzischen Grundsätzen*) (Zurich, 1810); J. G. ST. PFLÜGER, *Anleitung zum Gesangsunterricht in Schulen* (Leipzig, 1853); HIPPOLYTE DESSIRIER, *Méthode de musique vocale* (1869, premiada), HENRI DUVERNOY, *Receuil de dictées* (sin año); M. A. THURNER, *Solfeges des rythme y Dictées d'intonation*. Son de época más reciente las siguientes: R. JOHNE, *Musikdiktat* (1900) y FR. TH. RITTER, *Musical Dictation* (en la colección Novellos Primero, núms. 29-30)» (Riemann, 1928, pp. 12-13).

relacionada con el objeto de estudio y se pone de relieve las aptitudes que se desarrollan con el dictado musical.

Las bases de la obra *El dictado musical* de Riemann se suscriben, con pequeños matices, a las expuestas por Lavignac. En su obra reafirma los procedimientos expuestos por su colega francés pero además integra dos elementos nuevos: la articulación y el fraseo musical. De hecho, el propio Riemann, como advertimos en la siguiente cita, recomienda la adquisición de la obra de Lavignac para complementar las directrices que enuncia en la suya:

El maestro que pueda permitirse la adquisición del método de Lavignac a pesar de su elevado precio, sacará sin duda mucho provecho del mismo al emplearlo junto con el presente, especialmente si logra corregir algunos de sus defectos más salientes. [...] La curiosa falta de variedad en los ejemplos, su carácter parcial y exclusivo, la ausencia completa de ejemplos con elementos anacrúsicos, etc. defectos que podrán ser subsanados fácilmente con ligeras modificaciones de los distintos ejemplos. (Riemann, 1928, p. 84)

Los defectos a los que hace referencia no se concretan ni se relacionan con elementos musicales específicos. Esta inconcreción impide que se puedan extraer conclusiones objetivas de esta opinión. Aunque tras el estudio de la obra de Riemann, comparada con la de Lavignac, observamos ciertas diferencias que pueden ayudarnos a vislumbrar los defectos que Riemann deja entrever pero no concreta.



### **Principales diferencias entre la obra de dictado de Lavignac y la de Riemann**

Lo primero que observamos es que las diferencias entre ambas obras son mínimas y que Riemann secunda los preceptos expuestos por Lavignac con pequeñas variaciones. A continuación vamos a señalar las principales diferencias entre ambos métodos que estriban principalmente en estos aspectos: el público al que se dirige, la morfología de los dictados, la importancia que adquiere el fraseo musical, y la inclusión de dictados a 2, 3 y 4 voces.

A simple vista, la diferencia más evidente entre ambos tratados es el formato y el grosor. El libro de Riemann es tamaño cuartilla y ligero, sin embargo, el tratado de Lavignac es un gran tomo tamaño folio de más de 500 páginas. Otra diferencia destacable es que mientras que el libro de Riemann se concibe como una guía para el profesor, el tratado de Lavignac está destinado tanto al profesor como al alumno. El libro de Lavignac no tiene por qué usarse de manera lineal, es decir, en el índice se especifican los detalles de los dictados en función de sus características (compás, modalidad, tonalidad, intervalos, figuraciones rítmicas, etc.) y es el profesor el que determina la secuenciación de los mismos. Riemann, por el contrario, tiene el libro meticulosamente estructurado e indica todos los detalles relativos a su aplicación. Sin embargo, aunque el libro esté estructurado sistemáticamente, el profesor puede empezar desde cualquier punto. La concisión del índice ayuda a percibir con claridad la estructura de la obra:







<b>ÍNDICE</b>	
	<u>Págs.</u>
Importancia pedagógica del dictado musical .....	11
Reglas de escritura .....	18
Preliminares .....	21
LECCIÓN 1. <sup>a</sup> .....	25
LECCIÓN 2. <sup>a</sup> .....	32
LECCIÓN 3. <sup>a</sup> .....	36
LECCIÓN 4. <sup>a</sup> .....	50
LECCIÓN 5. <sup>a</sup> .....	57
LECCIÓN 6. <sup>a</sup> .....	64
LECCIÓN 7. <sup>a</sup> .....	69
LECCIONES 8. <sup>a</sup> -10. <sup>a</sup> .....	74
<b>Ejemplos</b>	
LECCIÓN 1. <sup>a</sup> (Ejemplos en modo mayor, empezando por el Do <sup>1</sup> como punto de partida; el motivo  en intervalos de segunda y de tercera) .....	85
LECCIÓN 2. <sup>a</sup> (Ejemplos en modo menor que empiezan por el La <sup>1</sup> como punto de partida; se emplean algunos intervalos de cuarta y como motivos nuevos  y  y  ) .....	87
LECCIÓN 3. <sup>a</sup> (Subdivisión de  en  ; compases complejos; ejemplos que empiezan con un compás grave) .....	90

Figura 5.28. Índice del libro *Dictado Musical*, 1 de 2.


	<u>Págs.</u>
LECCIÓN 4. <sup>a</sup> (Ritmo de nota con puntillo; notas cromáticas fáciles) .....	95
LECCIÓN 5. <sup>a</sup> (Ritmo de anticipación, síncopas, notas cromáticas, subdivisiones de segundo grado) .....	100
LECCIÓN 6. <sup>a</sup> (Los ejemplos empiezan sobre las armonías siguientes:  ; tresillos, dosillos, etc.; notas de adorno; fundamento armónico de la tonalidad; modulaciones) .....	105
LECCIÓN 7. <sup>a</sup> (Pausas interiores; alternaciones en la simetría; ejemplos en otros tonos) .....	114
LECCIÓN 8. <sup>a</sup> (Ejemplos a dos, tres y cuatro voces, nota contra nota) .....	129
LECCIÓN 9. <sup>a</sup> (Ejemplos a dos voces independientes) ..	135
LECCIÓN 10. <sup>a</sup> (Ejemplos a dos voces, en imitaciones. En parte podrán ser dictados antes de las lecciones 8. <sup>a</sup> y 9. <sup>a</sup> ) .....	147
Apéndice. Algunas exposiciones de fuga .....	159
Índice acústico .....	169

Figura 5.29. Índice del libro *Dictado Musical*, 2 de 2.

Otra de las principales divergencias entre los dictados de ambos autores es la morfología de los dictados. Con esto nos referimos a las características que a continuación vamos a detallar. En primer lugar, el ámbito melódico de muchos de los dictados presentados por Riemann excede con creces el ámbito vocal que propone Lavignac. Hasta la lección 6, los dictados tienen un ámbito vocal comprendido entre un *la*<sub>2</sub> y un *la*<sub>4</sub>, y tienen un carácter *cantabile*; pero a partir de esta lección hasta el final, los dictados se desarrollan en diferentes registros. Además, alguno de los dictados tienen incluso una textura propiamente instrumental como observamos en el dictado 156 de la *Figura 5.30*:

Figura 5.30. Dictado con carácter instrumental, pp. 124-125.

En la *Figura 5.30* también observamos otra particularidad que diferencia la obra de Riemann de la de Lavignac: a través del término *Patético*, advertimos que también incluye indicaciones de *tempo* y de expresión en alguno de los dictados. Otra divergencia, como observamos en la *Figura*

5.31, es que los denominadores de los compases son intencionadamente diferentes a los habituales 4, en los compases simples, y 8, en los compases compuestos:

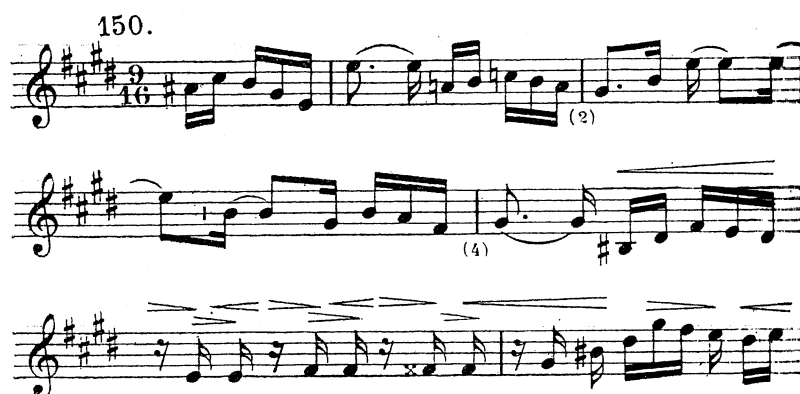


Figura 5.31. Presencia de indicaciones dinámicas en los dictados, p. 121.

### 5.3.2. El dictado musical y el fraseo

Aparte de las características ya mencionadas, en la *Figura 5.31* observamos que incorpora Riemann a los dictados indicaciones dinámicas. Aunque no aparecen de manera homogénea en todos los dictados, sí que se añaden a algunos de estos dictados. Y es que Riemann fue quien acuñó el término alemán *Agogik* por analogía con *Dynamik* en 1884. Relaciona ambos términos, la agógica, en la relación con la modificación del tiempo, y la dinámica, en relación a la modificación de la intensidad. Sin embargo, estos dos términos están supeditados a un concepto superior que es el fraseo musical. Riemann entiende que para que la música adquiriera su máxima expresión se ha de tener en cuenta el fraseo de la melodía y para ello el alumno ha de saber interpretar y percibir los matices de dinámica y agógica que van implícitos en la melodía. Estos matices no están escritos

en la partitura y se determinan en función de las disonancias, las cadencias, o los *cantabile* de las frases. Riemann apunta a que el alumno debe aprender estas sutilezas tanto en su interpretación como músico como en su percepción como músico y oyente.

Para Riemann, el objetivo de estos dictados es la educación en el fraseo musical y la introducción práctica a los rudimentos de la composición y del contrapunto. Aunque no se especifica, es imprescindible haber leído su libro *Fraseo Musical* (1928d) para poder comprender las indicaciones que aparecen en los dictados. En ellos, encontramos símbolos ajenos a la notación musical convencional:



Figura 5.32. Ejemplo de la notación que emplea Riemann en sus dictados, p. 106.

A simple vista, llama la atención que las figuraciones rítmicas no responden a la agrupación clásica donde los valores se agrupan por unidades de tiempo. Sólo teniendo en cuenta las especificaciones que ex-

pone en el libro *Fraseo Musical* se puede saber que esta controvertida combinación de figuras responde a un modo particular de articulación. El significado de los números que hay debajo de algunas líneas divisorias también se explica en la obra *Fraseo Musical* y es aplicado después en su otro monográfico sobre *Composición Musical* (1929a). Estas indicaciones numéricas hacen referencia a la estructura formal de cada dictado: la división ideal para una frase de 8 compases sería 4 + 4 y a su vez, su subdivisión sería 2 + 2. Los números, pues, señalan una estructura irregular. Las indicaciones que se explicitan para su praxis son muy escasas y se limitan a señalar 3 aspectos:

#### *Caligrafía musical*

Riemann propone el dictado musical como una introducción a la caligrafía musical. Sin embargo, antes de comenzar con el dictado es necesario que los alumnos se familiaricen con los principios relativos a la notación musical. Es decir, es preciso saber la lógica del pentagrama y entender el significado de las líneas y los espacios como indicadores del movimiento melódico ascendente o descendente. Sin embargo, aunque insiste en el pensamiento crítico y lógico del discente, insta a que los alumnos aprendan de memoria el nombre de las notas, *do, re, mi, fa, sol, la, si*, tanto ascendente como descendentemente. A excepción de estas indicaciones lógicas de la escritura, se debe prescindir de más indicaciones teóricas y estas llegarán únicamente cuando se hayan asimilado primero los conceptos auditivamente.

Las indicaciones referentes a la caligrafía son muy peculiares (Riemann, 1928, p. 18 y ss.): se indica que se trace al principio, y a modo de guía, lí-

neas que formen una inclinación de 25° con respecto a las líneas del pentagrama, *Figura 5.33*. Sobre estas líneas se deberán escribir las cabezas de notas, los corchetes, las plicas o las claves de sol entre otras, *Figura 5.34*:

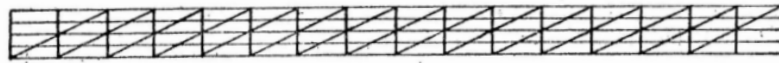


Figura 5.33. Pentagrama con rayas oblicuas a modo de guía para la escritura, p. 18.



Figura 5.34. Pentagramas con notación escrita sobre rayas oblicuas, p. 19.

### *Con qué instrumento dictar*

Los dictados deben ser interpretados en la misma tesitura en la que están escritos. Para ello, las profesoras podrán entonarlo, en cambio, los varones deberán cantar de falsete. También se puede interpretar el dictado con un violín o un armonio por ser instrumentos que mantienen el sonido. Pero es el piano, pese a que el sonido se extingue rápidamente, el instrumento preferible para dictar las melodías. Desde su propia experiencia, el

autor señala que el piano ha sido el instrumento mediante el cual ha obtenido los mejores resultados. El principal motivo se debe a sus características de afinación fija y la versatilidad que ofrece ante cualquier textura:

El autor se ha servido siempre (desde 1882) del piano en las lecciones de dictado, obteniendo así los mejores resultados.  
(Riemann, 1928, p. 17)

Estas indicaciones, sin embargo, son incompatibles con la morfología de los dictados que hemos visto en el apartado anterior, *Figura 5.30*. Aunque argumenta que el instrumento más idóneo es el piano, nosotros añadiríamos que no es que sea el más idóneo sino el único instrumento en el que se pueden interpretar los dictados sin las limitaciones propias del registro de cada instrumento.

#### *Modo de dictar*

Riemann remite a las pautas expuestas por Lavignac para la praxis de sus dictados: el dictado se divide en fragmentos que se repiten varias veces, *Figura 5.35*. Este método expuesto en la primera lección es el que se aplicará en todos los dictados del libro:

La memoria de pequeños fragmentos puede ser educada y fortalecida. Por esto se empezará a dictar motivo tras motivo. Para que no pierda la referencia de lo que se ha dictado, cada vez que se introduzca un nuevo motivo, se repetirá el anterior para que distinga bien las relaciones de altura, duración y posibles silencios entre motivos. Cada motivo se oirá tres veces: el motivo inicial se oirá por separado, después se oirá el primer motivo junto al segundo, después de una breve pausa, en la cual el alumno transcribirá lo escuchado, se escuchará el segundo motivo por separado, después el segundo motivo junto



al tercero y así, sucesivamente hasta el final. (Riemann, 1928, p. 28)

1. (Primer motivo)

2. (Primero y segundo motivo)

3. (segundo motivo)

4. (segundo y tercer motivo)

5. (tercer motivo)

6. (tercero y cuarto motivo)

7. (cuarto motivo)

8. (cuarto y quinto motivo)

9. (quinto motivo)

10. (quinto y sexto motivo)

11. (sexto motivo)

Figura 5.35. Indicaciones de cómo proceder en la interpretación del dictado, p. 28.

Además, en el transcurso del dictado, como podemos ver en la *Figura 5.36*, el alumno debe marcar con este signo «|» las separaciones entre motivos, y a su vez numerar los motivos y colocar la cifra correspondiente debajo de la barra de compás. Como trabajo posterior al dictado, cada ejercicio será solfeado por los alumnos; y por último se les exigirá que pasen el dictado a tinta en casa.

Figura 5.36. Anotaciones en la transcripción del dictado, p. 30.



Esta exposición contrasta con la presentación ordenada y progresiva de dictados que propone Lavignac clasificada por tonalidades en número creciente de alteraciones en la armadura, modos, modulaciones o dificultades rítmicas entre otros. Los dictados a más de una voz de Riemann no responden a una gradación progresiva de la dificultad, es más, su concepción es fruto de la improvisación como deja constancia en el propio libro:

La mayor parte de los dictados [de las lecciones comprendidas entre la 8ª y la 10ª] han sido inventados durante la lección misma de dictado; el procedimiento muy lento que exige el dictado, con las repeticiones reiteradas de un motivo y las interrupciones periódicas que hay que hacer para dar lugar a que sea trasladado al papel lo que se acaba de dictar, deja al maestro tiempo bastante para inventar hasta los cánones más complicados y de mayor artificio, durante la lección misma. (Riemann, 1928, p. 74)

Esta afirmación nos permite realizar una serie de conjeturas al respecto: la primera es que presupone una gran destreza compositiva del profesor encargado de impartir los dictados. Por otra, este planteamiento también indica que concibe las clases como un ente vivo en las cuales adapta el nivel a las circunstancias de cada clase. Aunque también se puede interpretar que esta carencia de previsión responde a una caprichosa interpretación de composiciones propias en las cuales los alumnos son testigos de lujo de la destreza del profesor. En todo caso, al no tener más datos de las clases en que fueron concebidos, sólo nos queda concluir con que la gradación de las dificultades que propone, en el mejor de los casos, sería adecuada únicamente a la clase en que fueron compuestos. Por lo tanto, estos dictados tienen como principal objetivo servir como mero ejemplo de cómo plantear los dictados a más de una voz. Uno de los

principales motivos de la inclusión de dictados a diferentes voces y con distintas texturas es que propician digresiones hacia otras disciplinas, como el mismo Riemann justifica:

[...] las explicaciones teóricas suscitadas por casos prácticos del dictado, íntimamente relacionadas cada vez con el ejemplo vivo que se tienen a la vista y que se ha podido oír poco antes resultan mucho más beneficiosas para el alumno que las conferencias *ex cathedra*. [...] Los ejemplos polifónicos brindan al maestro la mejor oportunidad de entrar más a fondo en cuestiones de armonía. Podrá hacerlo en la forma y en la medida que lo estime conveniente. (Riemann, 1928, pp. 74 y ss.)

Como observamos esta afirmación, los dictados a más de una voz se conciben como una introducción a la armonía pero también al contrapunto y al fraseo musical. Es por ello que la transcripción del dictado en sí no es más que la consecuencia de una comprensión previa y analítica de lo que previamente se ha escuchado. A diferencia de Lavignac, Riemann sí que insta al profesor a interrelacionar los principios básicos que rigen el sistema tonal para la comprensión de los dictados a más de una voz.

La dificultad de estos dictados es muy variopinta y las destrezas que se pretenden desarrollar en cada uno de ellos es, en muchos casos, un tanto confusa. A continuación recogemos una selección de ejemplos que ilustran esta diversidad y las características más llamativas de esta sección:

Los dictados a 2 voces homofónicos se presentan en un ámbito melódico cerrado, como observamos en la *Figura 5.37*. La facilidad rítmica permite que se centre la atención en la conducción independiente de las

voces y en el propio intervalo armónico resultante de la interpretación de ambas voces.



Figura 5.37. Textura de los dictados a 2 voces homofónicos, p. 129.

Otro tipo de dictados que aparecen son los polifónicos a 2 voces. Esta es la única característica que tienen en común ya que, los patrones rítmicos, el ámbito melódico de ambas voces y la interrelación de éstas en cada uno de los dictados es diferente como podemos observar en la *Figura 5.38* y la *Figura 5.39*:



Figura 5.38. Textura de los dictados a 2 voces polifónicos, p. 136.

195.

196.

Figura 5.39. Textura de los dictados a 2 voces polifónicos, p. 144.

También se presentan dictados homofónicos pero en los que se va incrementando el número de voces de manera imprevista como podemos observar en la *Figura 5.40*:



Hay dos posibilidades en lo que se refiere a la manera de oír un ejemplo polifónico, y por consiguiente, también en lo que se refiere al procedimiento empleado para dictarlo:

1º Que se oiga separadamente las notas que suenan simultáneamente, es decir, en acordes.

2º Que persiga por separado la marcha individual de las distintas voces. (Riemann, 1928, p. 74)

Para compensar las desigualdades en las clases con disparidad de niveles se propone exigir a los alumnos con menos nivel la transcripción únicamente de la voz superior.



## **Capítulo 6**

### **Resultados, conclusiones y futuras líneas de investigación**

La contribución original de este trabajo es por una parte la identificación de las obras de solfeo y dictado musical que documentan el origen del dictado musical en España en las enseñanzas regladas música, la posterior descripción e interpretación de las bases teórico-musicales de las obras relevantes en su sistematización, así como el análisis de las mismas. No se han estudiado de manera aislada los tratados de dictado musical sino que se han interrelacionado con el solfeo por ser la disciplina en la que se gestó y se ha desarrollado. El corolario de esta tesis está dividido en función de los objetivos detallados en la introducción. Primero, se describirán, analizarán e interpretarán las bases-teórico musicales de los diferentes tratados de manera individual; después se interrelacionarán estos resultados y se extraerán conclusiones globales; luego se establecerá un marco teórico en función de las conclusiones obtenidas; y por último se dirimirán futuras líneas de investigación. Para no romper el discurso, las

tablas ilustrativas que se explicarán a lo largo del capítulo, estarán reunidas al final del mismo.

## 6.1. Resultados

### Eslava y sus precedentes

Antes de la institucionalización de los conservatorios, los *solfeggi* eran ejercicios para desarrollar la agilidad técnica vocal. Se utilizaban para proporcionar al pupilo las fórmulas armónico-melódicas sobre las que desarrollar un repertorio estilístico musical. Los primeros métodos de solfeo se apoyan principalmente en el estudio de las entonaciones, los ritmos y la armonía. Las primeras lecciones se basan en el modo de *do* mayor, y a partir de ahí se añaden progresivamente las diferentes entonaciones, los compases, y las figuraciones rítmicas. Además, estas lecciones siempre están acompañadas de bajetes, es decir, bajos armónicos que complementan la melodía y añaden elementos consustanciales al fenómeno sonoro que, de otra manera, no se podrían percibir como lo son la textura, cadencias, secuencias, fraseos, dinámica, tempo, movimientos naturales del bajo, o modulaciones a tonos vecinos, entre otros.

Los primeros ejercicios de solfeo estaban desprovistos de teoría ya que las cuestiones relativas a la interpretación y al gusto se transmitían de manera oral. Sin embargo, se observa que desde la institucionalización de la música en el conservatorio, se van añadiendo progresivamente indicaciones relativas a la práctica de los solfeos, y se incluyen compendios de teoría:

<i>Solfeggi</i>	Las partituras están exentas de anotaciones relativas a su práctica.
<i>Solfèges d'Italie avec la Basse chiffrée</i>	Precede a los solfeos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un pequeño compendio de explicaciones relativas a su práctica.</li> </ul>
<i>Principes Élémentaires De Musique</i>	Precede a los solfeos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un pequeño compendio de explicaciones relativas a su práctica.</li> <li>- Pequeño compendio con principios teóricos.</li> </ul>
<i>Método de Solfeo. Eslava</i>	Se añade al inicio de la obra: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Justificación, propósito y objetivos de la obra.</li> <li>- Los solfeos, la teoría y las indicaciones relativas a su prácticas e interpretación están integradas a lo largo de toda la obra.</li> </ul>

En la *Tabla 6.1.* se sintetizan las principales características relativas al dictado musical en la obra de Eslava. Su método se basa en la concepción de los ejercicios de solfeo pero intercala indicaciones teóricas. Su propuesta, no obstante, no repara en que el alumnado que recibe la formación musical en el conservatorio es diferente al de su anterior etapa como maestro de capilla. Es decir, los ejercicios de solfeo, tal cual fueron concebidos, respondían a la necesidad de formar principalmente a músicos dentro del ámbito litúrgico. Sin embargo, con la institucionalización del conservatorio este método también se utiliza para enseñar a los diferentes instrumentistas sin cuestionar la idoneidad o adecuación ni las consecuencias de enseñar de manera homogénea.

El solfeo se convirtió en una materia estandarizada que también incluía un apartado dedicado a la transcripción musical: *De la música dictada*. El dictado musical parte del conocimiento previo de la notación, de la entonación y del ritmo. Por ello, la identificación de alturas y de figuras rítmicas, se considera como un indicador del aprendizaje de los conceptos de entonación y ritmo por parte del alumno. En este sentido, las directrices relativas al dictado musical son muy superficiales y se limitan a detallar la praxis en el estadio inicial. Estas escuetas indicaciones contrastan con la profundidad con que aborda las diferentes estrategias que propone para ilustrar la teoría y enriquecer la comprensión del solfeo.

En el resto de sus obras Eslava recurre al concepto *finura del oído* y la idea fundamental que extraemos es que puede perfeccionarse a través del *arte* y está supeditado a la asimilación a través de la audición y de la práctica al teclado. Por lo tanto, el desarrollo del oído musical parte del fenómeno sonoro en su totalidad: todas las lecciones de solfeo están concebidas para ser cantadas con su respectivo acompañamiento armónico y la melodía será una parte más del discurso sonoro, no un fin en sí mismo. Los movimientos melódicos propios de la tonalidad, y las relaciones de tensión y su natural resolución, serán aprendidos por deducción a través de las lecciones cantadas. No se concibe la formación del oído musical desde un único abordaje, por lo tanto, el dictado musical no es una estrategia *sine qua non* para la mejora de la *finura del oído*. El solfeo y el dictado musical, pues, se plantean de manera deductiva a través de una exposición del estudio de la entonación encubierta. Ante este hecho, la formación del profesorado y las pautas que incorporase *in situ*, serían

fundamentales para hacer consciente al alumnado de su propio aprendizaje.

### **Métodos españoles**

En siete de los tratados de solfeo que hemos examinado se hace referencia a la práctica del dictado musical, como podemos ver en la *Tabla 6.2*. Las indicaciones referentes a la música dictada, pese a ser variopintas en cuanto a su formato e interrelación con las obras, guardan una característica en común: sólo describen de manera superficial, al igual que el tratado de Eslava, cómo proceder en un estadio inicial. Estas obras ilustran la tesis de Riemann (1889, pp.11–13) en la que afirma que el dictado musical era una práctica habitual pero sin uniformidad en su enseñanza «[...] (el dictado musical) hubo de estar en uso ya desde tiempos antiguos, faltando sólo quien le diera forma teórica, reuniendo sus preceptos en método de enseñanza». Si bien el análisis de estas obras nos indica que los preceptos que se establecen en ellas no han sido relevantes en la sistematización del dictado como disciplina, sí que reafirman su uso, vigencia y popularidad. Además, refrendan el cambio de paradigma vivido durante el siglo XIX.

De manera similar a Francia, en España el auge de la burguesía como nueva clase social emergente tuvo una gran incidencia en la vida musical como consumidora voraz de música popular profana y de música instrumental de todo tipo. Este nuevo condicionante impulsa la publicación de nuevos métodos de instrucción musical. La dialéctica en torno a la profundidad de los tratados de solfeo era un tema controvertido y que distinguía los propósitos de los diferentes métodos de solfeo. Y no sólo eso, ese debate es una manifestación de la escisión que sufrió la

instrucción musical del ámbito litúrgico. La instrucción musical anteriormente estaba indisolublemente asociada a la práctica instrumental, la composición y el canto. De hecho, el solfeo en sus inicios se concibe como un ejercicio dentro del ámbito eclesiástico que se complementa con otros ejercicios que también aspiraban a desarrollar la comprensión musical en todos sus aspectos y vertientes. El hecho que el solfeo aparezca en su origen reunido en una compilación únicamente de solfeos, no nos da información de su implementación pero sí de cuál era su concepción y cómo se organizaban los contenidos. Sin embargo, los nuevos escenarios que planteaba la música no requerían una formación tan completa de los músicos. Esta cuestión divide a los diferentes autores de los métodos de solfeo y origina diferentes planteamientos.

Se diferencia entre los enfocados a una enseñanza integral, y los que deliberadamente ofrecen una enseñanza enfocada únicamente a la lectura de la notación. De hecho, en los prefacios de los métodos se define claramente al destinatario, ya sean músicos que precisan conocimientos teóricos o instrumentistas a los que, aparentemente, no se les exige más que una alfabetización musical básica en forma de lectura de notación. Estos últimos métodos ponen en evidencia tipologías musicales que diferencian entre músicos a los que no se les precisa tener un conocimiento teórico sobre el lenguaje que están interpretando y otros a los que sí. No obstante, el dictado musical también aparece en aquellos métodos cuyas pretensiones son únicamente enseñar a leer notación. Tengamos en cuenta que en esa época –donde no existían medios tecnológicos para reproducir, grabar o transcribir música– el hecho de saber transcribir melodías tenía una dimensión completamente diferente a la actual. El dictado musical

formaba parte de las herramientas necesarias para un «instrumentista». En la obra de Vancell, sin embargo, se da un uso nuevo al dictado musical. Se utiliza también para la identificación de otros aspectos musicales ligando su praxis desde el inicio a los contenidos teóricos –dinámicas, articulaciones, intervalos y ritmos–.

Al igual que en Eslava, todos estos métodos se limitan a detallar la praxis del dictado musical pero en ninguno de ellos se añaden indicaciones que guíen el proceso de audición. Es decir, la melodía se considera siempre como un ente fijo e invariable cuya asimilación radicará en el número de repeticiones y en la atención prestada por el alumno. Este planteamiento presupone un aprendizaje lineal en el cual una ordenada presentación de la melodía da como resultado una análoga comprensión de la misma.

### **Lavignac y Riemann**

La *Tabla 6.3.* sintetiza las principales características relativas al dictado musical en la obra de Lavignac y la *Tabla 6.4.* presenta los contenidos análogos en el tratado de Riemann. Lavignac es el primer autor en sistematizar el dictado musical como disciplina académica. Su obra, con más de 1560 dictados más las variantes de los mismos, supone un hito en el desarrollo y concepción del dictado musical. A diferencia de las obras estudiadas con anterioridad, donde el dictado musical se describe de manera escueta, Lavignac aborda su enseñanza desde un nuevo prisma: todos los dictados han sido compuestos *ex profeso* siguiendo unos criterios preestablecidos. Estos criterios vienen predeterminados por la desintegración y secuenciación de los elementos más conspicuos de la melodía: la

entonación y el ritmo. Primero se secuencian por separado de manera individualizada y posteriormente de manera conjunta. Esta minuciosa gradación se realiza por considerar por primera vez que el aprendizaje de los diferentes alumnos no es lineal y que cada uno necesita reforzar aspectos concretos. Para incidir de manera específica en cada alumno, propone tres tipos de enseñanza: individual, colectiva y mutua. Aunque la práctica del dictado musical, como indica en el prefacio, la vincula al solfeo, no especifica una interrelación explícita entre ellas. Establece, pues, el dictado musical como un complemento del solfeo pero también como una herramienta para evaluar las capacidades de los alumnos. Puntualiza que no se debe considerar el dictado musical como un fin en sí mismo, sino como una estrategia que enfatiza el aprendizaje de dos elementos concretos de la música: el ritmo y la entonación en sus primeros estadios. La comprensión más profunda del fenómeno sonoro la deriva a otras asignaturas. Sin embargo, los dictados se desvinculan del acompañamiento instrumental y armónico de las lecciones de solfeo.

Al igual que en los tratados españoles, no se dan indicaciones específicas para la comprensión de la melodía ni para que las fórmulas que se repiten, tengan un seguimiento y una comprensión más profunda que la mera búsqueda de entonaciones. El orden en el que secuencia las dificultades se sigue basando en las entonaciones y los dictados están circunscritos al estilo musical convencional de finales del siglo XVIII hasta mediados del XIX.

Riemann escribe su método teniendo en cuenta dos aspectos fundamentales: por una parte analiza las deficiencias que encuentra en las aulas, y por otra reconstruye la trayectoria histórica del dictado musical.



Su método consolida las bases de Lavignac pero aporta una variante significativa al dictado musical ya que plantea el dictado como un pretexto para aprender patrones de escucha asociándolo al estilo, la textura, la dinámica y la forma musical. Ambos autores coinciden en considerar el dictado musical como una herramienta efectiva para determinar la validez de las cualidades musicales de los alumnos. En España, la prensa musical se hace eco tanto de la publicación del método Lavignac (1882) –el artículo aparece en 1883– y casi 30 años más tarde se vuelve a publicar el mismo artículo pocos años después de la traducción de la obra de Lavignac (ca.1914) –el artículo vuelve a publicarse en 1917. Es destacable que se copie de nuevo un artículo ya publicado lo que podría interpretarse como un testimonio de la vigencia y popularidad del dictado musical según los términos y preceptos de Lavignac.

## 6.2. Conclusiones

El dictado musical formaba parte de la instrucción de solfeo y se utilizaba como un ejercicio complementario para la comprensión del fenómeno sonoro. En todos los tratados de solfeo analizados, el dictado musical está vinculado a la emisión de la voz. De hecho, a excepción de las últimas lecciones (8–10) del tratado de Riemann, el resto de dictados estudiados están escritos para que puedan ser cantados dentro del ámbito vocal de un registro medio para la voz. Dicho de otro modo el registro de los dictados musicales está condicionado por la tesitura de la voz. La

manifiesta relación entre la voz y el oído se observa en la etimología del término *dictar*<sup>1</sup>:

DICTAR, tomado del lat. *dictare* *íd.*, frequentativo de *dicere* “decir”. 1º *doc.*: Berceo. (Corominas y Pascual, 2015)

En la *Tabla 6.5.* se muestran todas las fuentes analizadas cronológicamente y en el siguiente cuadro se sintetizan los principales rasgos de la fundamentación del dictado musical:

---

<sup>1</sup> Esta etimología también se mantiene en estos idiomas: Dictado musical, *dictée musicale* (francés), *Musikdiktat* (alemán), *musical dictation* (inglés), *dettato musicale* (italiano).

Primeros métodos de solfeo:

- La teoría se deriva de la práctica.
- Cambia el alumnado y sus características: Alumno – Clase.
- Sistematización y unificación generalizada de conceptos en asignaturas y disciplinas.
- Relación del *dictado musical* y la voz. Mismo registro.

El dictado musical era considerado como una estrategia más para la adquisición de conocimientos asociados al solfeo:

- Su fundamentación está basada en la gradación del solfeo.

Fundamentación del solfeo:

- Lectura y notación.
- La entonación es el elemento fundamental y el ritmo está supeditado a ella.
- El resto de elementos se presuponían. El ritmo y la entonación son los dos elementos más importantes para reconocer una melodía.
- Siempre figuran con acompañamiento.
- Se conciben para enseñar un estilo.
- El estilo de la época está contextualizado con la música que se interpreta.
- División de los elementos: la estructura y la gradación de los elementos están en función de la entonación y el ritmo.

El dictado:

- Estrategia para la transcripción musical.
- Estrategia para reforzar de manera práctica la ortografía y la caligrafía musical.
- Herramienta de aprendizaje y evaluación.
- División de los elementos de la música para una sistematización y un aprendizaje guiado.
- Lavignac: asienta y unifica las bases de una práctica generalizada. Establece unas pautas que homogenizan la práctica del dictado musical.
- Sistematización de los elementos superficiales: organización, disposición y morfología.
- España comparte el paradigma musical establecido en Francia tras la institucionalización del dictado musical como disciplina.

Hemos comprobado que no hay elementos que diferencien los tratados españoles de solfeo de los franceses, ya que ambos se basan en la secuenciación implícita de la entonación y el ritmo. Como ya hemos constatado, los métodos más relevantes en el establecimiento del dictado musical en España fueron los de Eslava (1845) y Lavignac (ca.1914). Aunque ambas obras estén separadas por casi 60 años, se percibe que siguen la misma fundamentación, caracterizada por el secuenciación de la entonación y el ritmo. El resto de obras analizadas, son testimonios independientes, secuelas que confirman con pequeñas variantes los conceptos promulgados por estas obras.

En el método de Eslava, el solfeo se expone de manera deductiva a través de una exposición del estudio de la entonación encubierta. Ante este hecho, la formación del profesorado y las pautas que incorporase *in situ*, resultarían fundamentales. Y es que en la obra de Eslava, aunque incluye muchos detalles con respecto a los tratados previos, advertimos que no detalla indicaciones fundamentales para que la obra se implemente de manera concreta. Las pautas relativas a la música dictada en la obra de Eslava y en el resto de tratados españoles son mínimas y no muestran en qué otros ámbitos –si es que los había– se utilizaba el dictado musical como herramienta aprendizaje. Estas directrices se centran en la transcripción de melodías en sus primeros estadios de dificultad, y en algunas de las obras, donde el laconismo es llevado a su máxima expresión, nos lleva a pensar que la presencia del dictado musical con respecto a la obra era meramente testimonial.

Sin embargo, todos los métodos tienen rasgos comunes. De manera general, se explicita que no se busca la transcripción perfecta de las melo-

días y se toleran errores en su transcripción: se justifica que el ejercicio de dictado musical es de una complejidad extrema puesto que combina muchas y muy diversas dificultades. Estos escollos que se tratan de esquivar son los derivados de la acumulación de tareas que supone el acto de escuchar. Para ello, se simplifica su práctica diciendo al alumno de antemano el compás, la tonalidad, el inicio del dictado o la tonalidad entre otros. Las pormenorizadas indicaciones que todos los métodos dedican a la caligrafía, contrasta con las vagas indicaciones que se destinan a la práctica del propio dictado. Lo que más llama la atención es que no haya una concreción en el momento de empezar ni qué relación explícita lo vincula al resto de destrezas. Por las pautas relativas a la praxis, el dictado sólo se puede empezar una vez se tenga una mínima destreza en la conceptualización de la música. Es decir, el sonido primero se asimila a través de la notación, y sólo cuando hay un conocimiento suficiente acerca de la notación, es cuando se puede llevar a cabo su análoga conceptualización auditiva. El hecho que el dictado esté estrechamente ligado a la caligrafía y a la escritura musical, nos hace cuestionar si, todos los puntos de la caligrafía que se exponen, pueden ser desarrollados a través del dictado musical tal y como está planteado en la praxis. Esta descompensación en el detalle con que se plantean los conceptos relativos a la notación y la poca concreción con que se incide en la conceptualización auditiva, proyecta una clara disimilitud entre estas dos facetas. Además, aunque la caligrafía musical sea un aspecto importante, observamos que se aleja del objetivo principal que es percibir una melodía. Lo cierto es que una buena o mala caligrafía es un hecho fácilmente observable y evaluable; esta circunstancia también puede llevar a presuponer que las indicaciones que

se ofrecen no están dirigidas a un profesorado con un alto nivel de destreza y que cualquiera con unos mínimos conocimientos musicales pudiera hacerse cargo de esta materia. Por último, también es destacable que aunque uno de los principales propósitos de la música dictada fuera la transcripción de canciones populares, no hay presencia explícita ni pautas especiales relacionadas con la música popular. Las indicaciones, únicamente se basan en el sistema tonal, la métrica regular y la valoración rítmica propia de la música clásica occidental.

El método de Lavignac, aunque sistematiza por primera vez el dictado musical como disciplina, no propone una metodología, sino que ofrece un vademécum, una recopilación ordenada de ejercicios rítmicos y melódicos, y los miles de dictados de los que presume, conforman un gran repertorio cuantitativo pero no cualitativo para desarrollar la comprensión musical. Las directrices que se proponen hacen énfasis en la logística y en la organización de la clase y no en unas pautas que guíen al profesor en el proceso de enseñanza. También llama la atención que, el rol del profesor que se deduce de los planteamientos expuestos, se limite a la supervisión del trabajo. Esta indefinición de las funciones profesor, ligadas a las simplificaciones en la concepción del dictado musical, se podría interpretar como una maniobra oportunista para poder llegar a los diferentes tipos de enseñanza que presentaba el panorama educativo musical. Si Lavignac hubiera previsto un planteamiento más concreto y por lo tanto más complejo en su implementación, quizá no hubiera podido ser extrapolado a tantos contextos y no hubiera gozado de la popularidad que lo hizo.

Tras estudiar los dictados y los ejercicios específicos que propone Lavignac percibimos dos rasgos principales. En primer lugar, los dictados

han sido elaborados con mucho esmero, es decir, se percibe que Lavignac era compositor y que los dictados están concebidos siguiendo la conducción natural de las voces y creando estructuras formales inherentes. Sin embargo, también percibimos que los ejercicios posteriores al dictado se dirigen únicamente hacia una percepción teórica del contenido. Los ejercicios posteriores son de análisis de los dictados pero no proponen ejercicios que impliquen otro trabajo complementario que sí que incida en la percepción sensorial de esas entonaciones. No obstante, resulta innovador que estos ejercicios tengan una finalidad clara, que es la percepción de conceptos determinados. Los ejercicios que se proponen son muy ingeniosos y denotan un profundo conocimiento de los errores más habituales en el alumnado. Sin embargo, estos ejercicios complementarios vuelven a incidir en el aspecto conceptual y no en el perceptual. Queremos destacar que dentro de estos ejercicios complementarios, es la única vez que el autor sugiere acompañar los dictados al piano para percibir mejor la armonía que diferencia un modo de otro. Esa indicación trae a colación el tema de por qué Lavignac no incluyó acompañamientos en sus dictados, si sabía que éstos eran un elemento consustancial a la música.

Gracias al estudio de esta obra, hemos descubierto un hecho sumamente revelador que desvela una nueva y sorprendente perspectiva en la concepción del dictado musical. Lavignac cita como precedentes de su tratado las obras de Thurner (1881a, 1881b), que se caracterizan por tratar el dictado *bajo el punto de vista exclusivamente instrumental*. En este tipo de dictados las voces que ha de transcribir el alumno están imbricadas en fragmentos musicales. No se limitan, como en los dictados de Lavignac, a aislar una melodía. Y es que la música no sólo es melodía, sino un

fenómeno sonoro en el que podemos distinguir diferentes elementos como lo son la textura, el ritmo, la entonación, la melodía, la dinámica, el timbre o la agógica. Estos dictados se interpretaban siempre al piano y eran unos ejercicios con una textura de melodía acompañada. La melodía que tenían que transcribir los alumnos podía estar en el bajo o en el soprano pero siempre quedaba contextualizada. De este modo, el resto de elementos que acompañaban a la melodía eran un soporte imprescindible para determinar el modo, tono, pulsación o compás. Estos dictados, sí que siguen la concepción lógica que se deduce de los solfeos: la melodía está imbricada y contextualizada junto al resto de elementos musicales. A tenor de las características de estos tratados, se pone de relieve que la praxis de dictado musical no era exclusivamente concebida como la transcripción de melodías aisladas. Por lo tanto, el planteamiento de dictado musical que propone Lavignac se aleja mucho, por la profundidad con la que aborda la música, del dictado musical que propone Thurner. Al haber comprobado que Lavignac respalda y ensalza la obra de Thurner, nos preguntamos qué motivos le llevaron prescindir del resto de elementos consustanciales al fenómeno sonoro y optar por presentar una propuesta limitada a dos elementos musicales: el ritmo y la entonación.

Esta tendenciosa evolución del dictado musical, reducida a la entonación y al ritmo, y su desintegración del resto de elementos del fenómeno sonoro, ha condicionado sin lugar a dudas el alcance de su eficacia y relevancia como estrategia educativa. Esta flagrante mutilación también estableció un paradigma secundado por el resto de teóricos y pedagogos, entre ellos Riemann, Ovejero, Pedrell (como traductor de la obra y máximo aval de su recepción en España), y un sinnúmero de autores que reincidie-



ron en esta presentación del dictado musical sin cuestionarse su idoneidad.

Del mismo modo, observamos como el solfeo también es objeto de una tenaz división: se publican manuales de teoría, libros de entonación, solfeos sin acompañamientos, y otros retazos únicamente de dictados. Estas obras son manifestaciones de la carente profesionalización que sufría la enseñanza del solfeo. Ante esta circunstancia ciertos autores aprovechaban este hecho para abastecer a una clientela de profesores, con dudosos conocimientos musicales, con métodos simplificados. Las justificaciones de estas obras nos ayudan a comprender la contrariedad que supone que la práctica del dictado musical esté incluida en un libro de teoría. Y es que, si el dictado musical se presupone que incide en la comprensión auditiva de la música, resulta llamativo que una simplificación aparezca en libros que inciden en la comprensión conceptual. Estas caprichosas publicaciones han acelerado un cambio y una degradación de los contenidos propios de la disciplina. Dentro de esta división, observamos que el dictado musical, tiene poca presencia y su concepción aparece incluso en manuales teóricos. Se llega a dar la paradoja que, una estrategia que es concebida para constatar la percepción sensorial del fenómeno sonoro, quede fosilizada en manuales teóricos. El solfeo y el dictado musical se han deformado de tal manera que su esencia y sus propósitos iniciales han perdurado totalmente desvirtuados.

### 6.3. Epílogo

En España, la educación auditiva está, todavía hoy, regida por una serie de convencionalismos y su praxis está íntimamente ligada a los orígenes de esta materia, que se remonta a la primera institucionalización del *dictado musical* como disciplina. Esta praxis denota una educación sesgada focalizada en dos aspectos concretos de la música: la altura y el ritmo. Estos dos elementos se trabajan de manera aislada sin tener en cuenta el fenómeno sonoro en su totalidad. En mi ejercicio como docente e investigadora he observado la ambigüedad semántica que subyace del término *educación auditiva*: su definición, significado, finalidad y en consecuencia su metodología y aplicación, difiere de manera muy pronunciada en función del ámbito de uso y del contexto. En España, dentro de la educación musical reglada, esta disciplina forma parte de la asignatura de *lenguaje musical*. No ha sido hasta hace relativamente pocos años que también se ha incorporado al plan de estudios en las enseñanzas superiores de música como consecuencia de la integración al Espacio Europeo de Educación Superior.

#### **Del empirismo a la evidencia científica**

La educación auditiva se ocupa de desarrollar la capacidad de generar significantes y significados sonoros tanto a nivel estético como analítico. Los elementos que más nos llaman la atención cuando escuchamos un pasaje musical son el ritmo, la melodía, la textura, el timbre, la métrica, la armonía o la forma musical entre otros, aunque, nos adentramos en una casi infinita dimensión cuando estos elementos se interrelacionan, se

complementan y se realzan. Todos estos componentes han generado una gran disparidad de planteamientos, métodos y aproximaciones en torno a la comprensión musical. En el terreno de la investigación, la formación auditiva apoya sus bases científicas en diversos campos del conocimiento entre los que destacan la percepción y cognición, la pedagogía, la psicopedagogía, la teoría musical, la psicología musical o la neurociencia entre otros. Aunque, la gestación del solfeo y del dictado musical son fruto del empirismo, vamos a comprobar a continuación que hay fundamentos que coinciden con los enunciados que se han demostrado científicamente. (Aguilar, 2002; Butler y Lochstampfor, 1993; Hargreaves, 1986; Karpinski, 2000a; Juslin y Sloboda, 2012; Lacárcel, 2001)

Como ha confirmado la psicología musical dos siglos después (Meyer, 2009; Sloboda, 2012) las personas no escuchamos de manera aislada sonidos, sino agrupaciones y patrones básicos que consideramos significativos. En este sentido, los *solfeggi* propiciaban una enculturación guiada a los giros estilísticos principales. Y no sólo eso, la fundamentación del solfeo comulga con este precepto ya que el solfeo se basa en el estudio de la entonación; esta, a su vez, parte de un patrón, que es la escala de *do* mayor, contextualizado en un acompañamiento tonal y en patrones rítmicos. Sin embargo, este planteamiento queda enmascarado, es decir, no hay pautas explícitas que ejemplifiquen este aserto. Ante la falta de indicaciones tácitas, recaería en la figura del profesor que los solfeos se enriquecieran con las pertinentes indicaciones. Del mismo modo, pasaría con el dictado musical, su praxis, puede ser enriquecida por el profesor a través de estrategias que pongan énfasis en la percepción del fenómeno sonoro en su totalidad.

Esta organización significativa del fenómeno sonoro no sólo es crucial para su percepción sino, por ende, también para la memorización musical. El oyente no basa la memorización de música en la retención de información del sonido en términos de alturas absolutas, sino que estas se basan en la organización intrínseca y jerárquica como lo son las escalas o los patrones secuenciales (Sloboda, 2012, pp. 255-261). Es decir, la memoria de los intervalos por sí sola no explica la manera en la que los oyentes se enfrentan a una secuencia tonal. Por ello, resulta capital ser capaz de establecer una tonalidad para la memorización de secuencias melódicas. Si tenemos en cuenta las conclusiones de estos estudios, nos damos cuenta de que, ni el dictado tradicional, ni la transcripción de melodías dentro de contextos sonoros, ni el solfeo es bueno o malo *per se*. La diferencia en que estos métodos produzcan los resultados deseados depende por completo de la implementación que haya en clase y de los pautas de escucha y de interpretación que se establezcan en el día a día en el aula.

Todavía hay muchos procesos cognitivos del cerebro que no comprendemos. Dos ejemplos muy ilustrativos son los siguientes: no se ha conseguido hallar la base neurológica de la codificación de las relaciones tonales. Es decir, se sabe qué sector del córtex participa en la audición de las notas –por ejemplo *do-mi* y *fa-la*– pero no se sabe cómo o por qué ambos intervalos se perciben como una tercera mayor, o los circuitos neuronales que crean esta equivalencia perceptual. Tampoco sabemos por qué una melodía, a pesar de las diferentes transformaciones que puede experimentar, como lo son el cambio: de tono, modo, armonización, textura, timbre, tempo, etc., nuestro cerebro la reconoce y es capaz de mantener su identidad (Levitin, 2008, pp. 34-40). Este hecho hace que rompamos

una lanza a favor de los métodos tradicionales que, de manera empírica, llegaron a conclusiones que todavía no se pueden explicar con planteamientos científicos. Esto nos refrenda que el estudio de la génesis de estas herramientas de aprendizaje, puede aportar información relevante que puede ayudar a guiar estas investigaciones.

Otro aspecto trascendental a tener en cuenta es que la manera en que escuchamos música depende crucialmente de lo que se pueda recordar de eventos musicales previos. Es decir, una modulación solo se oye si se ha percibido la tonalidad anterior (Sloboda, 2012, p. 253). A este respecto, los métodos de solfeo y dictado analizados, no hacen mención al respecto. Es más, en los métodos que hemos analizado, se prescribía decir en qué tono estaba el dictado que se iba a realizar. Dentro de la entonación, las modulaciones hemos comprobado que son tratadas como notas accidentales sin más repercusión en el cambio del eje tonal.

### **Praxis del dictado enriquecida**

Rogers (2004, p. 110) señala que, en las clases donde hay un profesor competente que ofrece indicaciones pertinentes, ayuda a crear patrones de escucha en el alumno que le permiten extrapolar conceptos en futuras escuchas. A este respecto, señala una serie de indicaciones que pueden ilustrar, *grosso modo*, cómo se puede enriquecer la práctica del dictado musical:

- Primero, se les debe instar a escuchar las características generales de la melodía: modo, compás, longitud, frases, cadencias, estructura, contorno, etc., cómo se establece la tonalidad al principio (tríada, escala, notas de adorno), y memorizar el sonido tónica.

- Después de la primera escucha, se recomiendan hacer algunas anotaciones pero también se recomienda cantar lo que se recuerde.
- No trabajar únicamente de principio a fin: puede ser más característico la cadencia del final y eso les puede ayudar a dilucidar el resto
- Los estudiantes deben aprender a escribir rápido, *chicken-track style*, mediante anotaciones taquigráficas que les permita sintetizar la escucha.
- Estas anotaciones deben ser también estructurales. Notas que se repiten, tonos vecinos, etc. lo que se vaya captando conforme se va escuchando.
- En melodías tonales, una gran ayuda es sentir el grado de cada escala. Es decir, ser capaz de captar las tensiones y las resoluciones propias de la tonalidad.
- El profesor debe tomar parte activa en las clases y no limitarse a estar detrás del piano. Debe saber plantear las preguntas pertinentes y sugerir las guías a seguir para hacer el dictado.
- El dictado convencional se puede convertir fácilmente en una rutina a través de estrategias más creativas, como lo son: detectar cambios en alguno de los elementos de la melodía, identificar cadencias, número de frases, forma, localización de clímax, armonía implícita, modulaciones.

Aunque las indicaciones que propone Rogers enriquecen significativamente la praxis del dictado musical, en la actualidad, se aboga por la utilización de estrategias donde la escucha queda contextualizada para así incidir en el imaginario del alumnado de una manera holística. Clemens Kühn, es uno de los más destacados y prolíficos musicólogos en la actualidad. Su amplio catálogo de obras, de carácter educativo y divulgativo, ha establecido puntos de referencia en el campo de la teoría musical. Sin em-

bargo, en su obra *Musiktheorie unterrichten. Musik vermitteln*<sup>2</sup> (2006) lo más llamativo es que, a diferencia de otros trabajos dedicados exclusivamente a una materia<sup>3</sup>, propone un enfoque holístico de la música y de su enseñanza. No se centra en el *qué* se enseña sino en el *cómo* y pone de relieve el flagrante desfase que existe en la enseñanza musical entre los conocimientos teóricos y las destrezas auditivas. Según Kühn, en la actualidad hay un hecho que ha cambiado el paradigma con respecto a la educación musical. Ese hecho son las facilidades con las que hoy en día cualquier persona puede acceder a la música grabada en todos sus soportes y variantes. Este hecho, ligado a la facilidad con la que podemos acceder a la notación de dichas fuentes sonoras cambia por completo el panorama con el que fueron concebidas las anteriores metodologías y planteamientos.

Por eso expone una serie de recomendaciones a la hora de enfocar ciertas materias. Entre ellas, dedica un apartado especial a la *educación auditiva*<sup>4</sup>. A continuación, sintetizamos los puntos que consideramos más relevantes:

1. Nos debemos acercar a la literatura musical a través de obras reales, es decir, en ningún caso se emplearán ejercicios compuestos *ex profeso* o simplificaciones. Éstos, en todo caso vendrán como consecuencia de una comprensión auditiva previa.

---

<sup>2</sup> El libro podría ser traducido como *Enseñanza de la teoría de la música. La transmisión de la música*.

<sup>3</sup> Los trabajos traducidos al español son: *La formación musical del oído* (1995); *Historia de la composición musical en ejemplos comentados* (2003); *Tratado de la forma musical* (2003).

<sup>4</sup> *Gehörbildung* pp. 121-135

2. Debemos suprimir la obsesión por los dictados escritos. Deberíamos enfatizar nuestra atención en incidir en el imaginario sonoro de los alumnos y crear en ellos unidades significativas de comprensión. La estimulación debe afectar al oído y no solo a la vista. En todo caso, se escribirá en papel sólo cuando se haya comprendido auditivamente.
3. En todos los niveles educativos, deben incluirse ejercicios rítmicos y ejercicios de entonación. Estos complementarán y estarán interrelacionados con los fenómenos sonoros que se trabajen en clase.
4. Cuando estamos trabajando un fragmento musical determinado – por ejemplo, un fragmento homofónico a 4 voces– resultará inútil reproducir una y otra vez ese mismo fragmento. Debe ser el profesor quien detecte el tipo de dificultades que ese fragmento pueda ofrecer y guiar su audición. Por ejemplo, resaltando mientras se escucha la grabación, la melodía del bajo con su propia voz o con el piano.

Otro ejemplo muy llamativo es la siguiente colección de obras que están concebidas para ser trabajadas de manera conjunta y complementaria. Este planteamiento ejemplifica la múltiple dimensión que debe adquirir la formación auditiva:

- Fm 3<sup>e</sup> Cycle... Tout Compris! (Charritat y Pattey, 2012)
  - Livre 1: Lecture



- Livre 2: Audition<sup>5</sup>
- Livre 3: Théorie

Los dictados se convierten en una herramienta más de comprensión y no en un fin en sí mismos. El contenido que se plantea, primero tiene un trabajo específico de entonación, se relaciona con la teoría, se aplica en un contexto musical específico y, finalmente, se hace un trabajo de comprensión auditiva. En este planteamiento la entonación está íntimamente ligada a la audición. El fundamento teórico se extrae de los ejemplos y no al revés. El uso de la literatura musical juega un papel central, bien mediante adaptaciones para piano o bien mediante soportes sonoros que ilustran fragmentos reales del repertorio musical. La focalización de los ejercicios se centra en el reconocimiento específico de uno o varios elementos de la música. Este tipo de ejercicios dan pie a que el alumnado vuelva a escuchar con una perspectiva enriquecida las obras trabajadas en clase.

Por último, queremos destacar el *Research into Applied Musical Perception*, un proyecto que tuvo como objetivo identificar las necesidades auditivas de los músicos y confeccionar métodos que satisficiesen esas necesidades. Gracias a las conclusiones extraídas de esa investigación, se han cambiado los exámenes y el currículo de la ABRSM. De esta investigación se publicó un libro (Pratt *et al.*, 1998) en el que se exponen los puntos más representativos y se orienta la práctica docente. Una de las principales ideas que promulga es que la educación auditiva se cultiva durante toda nuestra vida, por eso su finalidad debe radicar en ayudar al

---

<sup>5</sup> Este libro incluye un CD con dictados tradicionales a una voz, dos voces, tres voces y, sobre todo, fragmentos extraídos de la literatura musical.

crecimiento y al goce del alumno por la música. El libro no pretende imponer un repertorio de rutinas rígidas, sino compartir unos preceptos y unas ideas para la audición viva. Por ello, y aunque se hable de elementos de la música por separado, el objetivo final es la constante interrelación de unos con otros para que no se pierda el concepto global.

### **El dictado musical mejora la audición: un salto de fe todavía aceptado**

Desde Eslava, pasando por Lavignac y Riemann, hasta llegar a Zama-cois, advertimos que defienden que, con la práctica del dictado se aprenden pautas extrapolables a una audición en un contexto real. Sin embargo, ninguno especifica de qué manera se concreta esta interrelación con la audiciones reales. A pesar de que hay una total falta de concreción en esa supuesta transversalidad, se le confiere al dictado musical una inequívoca relación con la comprensión auditiva. Este planteamiento denota una concepción positivista de *qué es* la música ya que se disecciona la música y se asume que una reconstrucción ordenada de los fragmentos a través de la repetición va a esclarecer automáticamente su lógica en la mente del educando. Y no sólo eso, el dictado musical ha sido considerado como un elemento irrefutable y taxativo capaz de sentenciar la valía de un músico. Esta argumentación ha perdurado en el tiempo a pesar de que, tanto el razonamiento como las premisas que se esgrimen para llegar a ambas conclusiones, carecen por completo de una lógica formal. Lo más lamentable es que esta concepción prevalece en la actualidad en la mayoría de centros de enseñanza musical como estrategia de aprendizaje y como herramienta para evaluar las competencias auditivas.

Como indica Sloboda (2012, capítulo 5) a diferencia del instrumentista cuyo dominio de la técnica es observable o el acto de componer cuya culminación implica la producción de una partitura, el producto final principal de la actividad de escuchar es una serie de imágenes mentales fugaces, extensamente incommunicables, sentimientos, recuerdos y anticipaciones. Es decir, en un contexto educativo, la comprensión del fenómeno sonoro no produce ninguna actividad mental observable. En este sentido, el dictado musical se podría considerar como la primera estrategia dirigida a ilustrar la comprensión, parcial, sesgada y poco significativa, de la escucha.

#### **6.4. Futuras líneas de investigación**

Antes de abordar las futuras líneas de investigación es crucial que el lector sea consciente de que hay un total vacío académico y profesional en el ámbito de la educación auditiva en España. No existen estudios, ni elementales, ni medios ni mucho menos superiores, cuyo objeto de estudio sea la educación auditiva o el lenguaje musical. Teniendo en cuenta esta circunstancia, sólo esperamos que esto cambie pronto y podamos salir de este inmovilismo académico. De manera ideal esta tesis sería la primera fase de un proyecto constituido por estos bloques:

- I. Análisis del origen del dictado musical.
- II. Análisis y caracterización de las principales disciplinas y corrientes pertenecientes a la educación auditiva. Análisis y extracción de las bases adecuadas a los diferentes niveles educativos.

- III. Estudio de campo en las aulas.
- IV. Diseño de metodología y pautas para el profesorado. Revisión comentada y adaptada de material.
- V. Implementación de los ejercicios. Concreción en función del oído, el instrumento, nivel, necesidad, entorno, contexto, etc.
- VI. Adaptación de las TIC a la educación auditiva.
- VII. Transversalidad de la educación auditiva: Infusión al resto de disciplinas y áreas del conocimiento.

Una vez establecido cuál es el origen del dictado musical, se podría empezar un trabajo en el terreno pedagógico sobre las diferentes estrategias, posteriores al dictado musical, que se han utilizado para desarrollar la comprensión musical. Esta revisión de la bibliografía, ayudaría sin duda, al desarrollo de nuevos métodos y herramientas que hicieran más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Creemos vital la redefinición del término educación auditiva en todos los ámbitos de la educación musical reglada. Para ello, es necesario saber de dónde partimos y cuáles son las características inherentes a nuestra práctica cotidiana. En este proceso será fundamental tener en cuenta los planteamientos que se utilizan en otros países. La diferencia radicará en que, cuando hayamos determinado nuestras necesidades, los planteamientos que vengan desde fuera podrán ser implementados y no implantados como ha pasado hasta el día de hoy. Debemos mirar no sólo nuestro sistema, sino también observar hacia qué dirección apuntan las investigaciones actuales y cómo se están enfocando las nuevas estrategias de aprendizaje. De ahí, primero debemos aislar los componentes meramente contextuales de los componentes

que se puedan extrapolar. Por ello, la caracterización previa de nuestra práctica hará más efectiva las posteriores adecuaciones o analogías a nuestro sistema. Carecemos de investigaciones que reflejen cuál es nuestra realidad educativa y cómo se procede en las aulas. Tampoco encontramos vías de comunicación fluidas entre centros para compartir y debatir estas experiencias.

Las personas encargadas de redactar las bases para las pruebas de acceso, o los currículos, han de saber que el dictado musical *per se* ha perdurado de la manera que hoy conocemos quizá por no cuestionarse su idoneidad y adecuación. Sin embargo, la descontextualización del dictado musical de su época y del período en el que fue concebido, pone de manifiesto sus limitaciones. No olvidemos esta cita, atribuida a diferentes personajes históricos tales como Confucio, Churchill, o Santayana:

*Quien no conoce su historia está condenado a repetir los mismos errores.*

**Tabla 6.1. Cuadro resumen del dictado musical en la obra de Eslava**


CARACTERÍSTICAS DE LOS DICTADOS:	CÓMO DICTAR:	GRADACIÓN DE LA DIFICULTAD:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El solfeo y el dictado no se estudian de manera paralela. El dictado se utiliza a posteriori cuando se tiene la entonación clara.</li> <li>- Los ejercicios dictados se toman de las lecciones previamente estudiadas, por lo tanto, las dificultades son análogas.</li> <li>- Morfología:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empiezan y acaban por la tónica.</li> <li>• Longitud: 8 compases como mínimo.</li> <li>• Ámbito melódico: </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tararear la melodía mientras se bate el compás.</li> <li>- Repetición del dictado compás por compás.</li> <li>- Para averiguar el compás: Marcar y probar la pulsación de 2, 3 y 4.</li> <li>- Incidir en:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1º El ritmo.</li> <li>2º La entonación.</li> <li>3º La combinación de ritmo y entonación.</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se considera que las dificultades principales que entraña la transcripción de una melodía son las siguientes:               <p style="text-align: center; margin: 10px 0;">TONO – AIRE – COMPÁS – ENTONACIÓN – VALORES</p> <li>- Se debe indicar al alumno la dificultad específica que va a ser trabajada en el dictado.</li> <li>- Antes de empezar el dictado se ha de indicar el: tono, aire y compás. Por lo que es un ejercicio focalizado en la entonación y en los valores de las figuras.</li> </li></ul>
<p><b>MÚSICA DICTADA:</b> Se llama así el arte de saber <i>notar</i> una pieza de música que se está oyendo, o que después de oírla se ha retenido en la memoria, o que se compone de propias ideas.</p>	<p><b>FINURA DEL OÍDO:</b> «Es un don de la naturaleza aunque susceptible de perfeccionarse por medio del arte. Cuantas veces oímos a algunos niños que a la edad de 4 y aun de 3 años repiten con exacta afinación un toque de corneta militar que han oído, el ritmo algo complicado de un tambor, que imitan con admirable igualdad, mientras que otros alabarados pretendientes a <i>diletanti</i>, que nos hablan de los Teatros de Milán y París, y que quieren pasar por inteligentes, marcan el compás a contratiempo, y no son capaces de TARAREAR la Gaita gallega ni la Cachucha»</p>	

Tabla 6.2. Comparativa de los tratados expuestos en el *Capítulo 4*

Autor y año	Concepción de la comprensión auditiva	Definición de dictado	Gradación de la dificultad	Finalidad	Relación con otras materias
Roca, 1837	La definición <i>buen oído</i> sólo incluye distinguir entre entonaciones y compás.	Se concibe para mejorar la transcripción musical. Para empezar con este ejercicio es necesario saber cantar la escala de <i>do mayor</i> . Parte de canciones populares aprendidas de memoria ( <i>solfeo mixto</i> ) y el primer ejercicio que propone es la escritura en papel de esas melodías.	Primero la figuración, luego el compás y, por último, la entonación	No se busca la perfección sistemática y se presuponen errores en la transcripción.	Conforme el alumno adquiere fluidez en este ejercicio también se sugiere el estudio de las claves como ejercicio preparatorio al transporte.
Aliaga, 1847	Aunque no se refiere explícitamente al <i>dictado musical</i> , su obra incide en la comprensión de la música y crítica que detras de la memorización no haya una comprensión de lo que se interpreta.	Reducida a los conceptos básicos, se siguen las pautas canónicas de instrucción musical marcadas por los métodos de solfeo franceses y el método de Eszlava	La entonación es el concepto que rige los solfeos y la escala es el primer elemento a consolidar.	Se advierte de que el método no es adecuado para el músico que busca que una formación profesional.	A pesar de las limitaciones de la obra, muchas de las explicaciones crean vínculos con la práctica instrumental.
Camps, 1867	Se diferencia del método de Eszlava en que se hace especial énfasis en la escritura y en la caligrafía musical.	Método idéntico al de Eszlava en su fundamentación y en su morfología. La concepción explícita del dictado musical también coincide.	Ídem	Ídem	Ídem

Vancell, 1902	No se incluyen acompañamientos a las lecciones y el piano no se utiliza a lo largo del libro.	Los dictados incluyen canciones populares junto con lecciones cortas y ejercicios compuestos <i>ex profeso</i> . Los dictados se vocalizan.	La teoría, el solfeo y el dictado van a la par y se complementan, por ello, se hacen dictados desde la primera lección.	Los dictados se utilizan para mejorar la entonación, el ritmo, la dinámica, la articulación, y la caligrafía.	Señala el divorcio entre la teoría y la práctica musical y la poca relación que existía en la enseñanza musical.
Pinilla, 1880	A diferencia del método de Eslava, concebido para ser trabajado de manera lineal, Pinilla considera que el solfeo se puede trabajar de una manera más pormenorizada				No aboga por la utilización de un solo método y recomienda el uso de ejercicios complementarios que respondan a las necesidades específicas que presenta cada alumno
Pérez, 1886	El método de Eslava es considerado como el referente en la instrucción elemental musical. El autor advierte que con su método no pretende una formación completa, sino sólo el aprendizaje de la notación.	Se ha simplificado la teoría al máximo, por ello, la aparición del apartado <i>De la música dictada</i> en un libro de tan reducidas dimensiones nos indica la vigencia, la difusión del dictado musical			
Velasco, 1907	Es un epitome de los métodos de Eslava y Pinilla. A pesar de las modificaciones u omisiones, destaca que se tome como referencia en un tratado de más de 50 años de antigüedad	La aparición del dictado musical en una obra de tan sólo 30 páginas, nos indica la vigencia y la difusión de esta estrategia.			



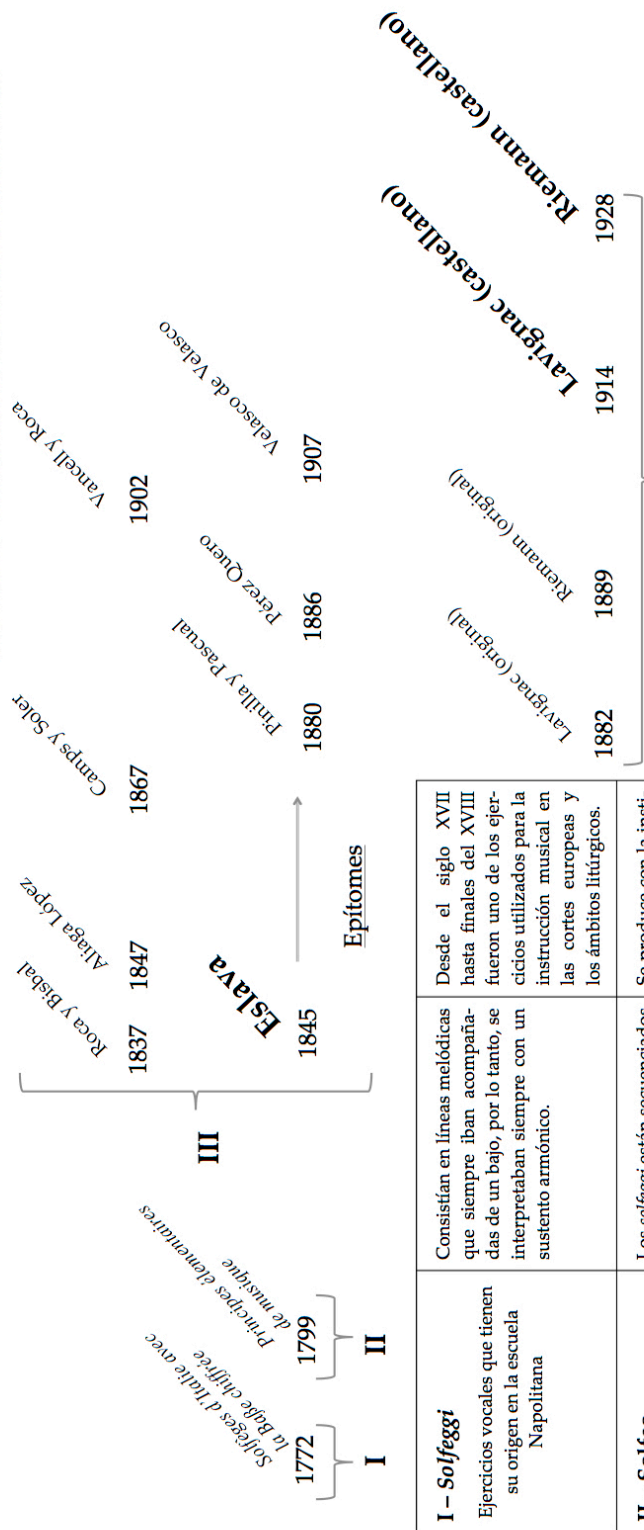
Tabla 6.3. Cuadro resumen del dictado musical en la obra de Lavignac

CARACTERÍSTICAS DE LOS DICTADOS:	CÓMO DICTAR:	PRÁCTICA:
<p>- Gradación de la dificultad en el ritmo, la entonación y la melodía.</p> <p>- Divide el método en dictados de entonación, ritmo y dictados melódicos. Advierte que el ritmo y la entonación son elementos complementarios e inseparables.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dictados de entonación: mismo patrón rítmico.</li> <li>• Dictados rítmicos: grados conjuntos y saltos de 8ª J. Vocalización de estos dictados.</li> </ul>	<p>- Estas son las indicaciones que se exponen en los Dictados Melódicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1º. Hacer oír el la del diapasón.</li> <li>2º. Imponer un denominador.</li> <li>3º. Tocar el dictado entero.</li> <li>4º. Hallar la tonalidad, modalidad, número de tiempos del compás y naturaleza de esos tiempos (simple o compuesto).</li> <li>5º. Repetir cada fragmento 3 veces, la última vez enlazada con el fragmento siguiente.</li> <li>6º. Repetirán 2 veces aisladas el primer y el último fragmento.</li> <li>7º. Tocar el dictado entero.</li> </ol>	<p>- El método no tiene por qué usarse de manera lineal y es el profesor el que, en función de las deficiencias, decide.</p> <p>- No escribir mientras el profesor esté dictando. Enseñar al alumno a escuchar, memorizar y por último transcribir.</p> <p>- Cuando el dictado se escucha por primera vez, la atención debe estar puesta en descubrir el tono, el modo y el compás.</p> <p>- En la última escucha el alumno debe indicar con signos rápidos los errores que cree haber tenido.</p> <p>Consideraciones:</p> <p>- Se proponen diferentes estrategias para afrontar una clase heterogénea.</p> <p>- Dictados especiales en el que se enfatizan las principales dificultades que se encuentran los alumnos en:</p>
<p><b>DICTADO MUSICAL:</b> Estrategia complementaria ligada al estudio del solfeo que refuerza la comprensión específica de la entonación y el ritmo en los estadios iniciales. Se insta a estudiar otras materias (armonía, contrapunto...) para crear asociaciones y unidades de significación más complejas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entonación: distinción entre los dos modos, estudios de los intervalos difíciles, dictados de género cromático, modulaciones alejadas, modulaciones enharmónicas, y empleo de los intervalos compuestos.</li> <li>• Ritmo: distinción entre los compases simples y los compuestos, estudio de las síncopas, estudio del contratiempo, mezcla de las diversas especies de síncopas y contratiempos, grupos de valoración irregular, valores irregulares, y el empleo de silencios.</li> </ul>	

**Tabla 6.4. Cuadro resumen del dictado musical en la obra de Riemann**

CARACTERÍSTICAS DE LOS DICTADOS:	CÓMO DICTAR:	PRÁCTICA:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se caracteriza por tener un alcance más amplio del dictado musical: concibe su práctica para educar desde el inicio no sólo la altura y el ritmo, sino también la articulación, la dinámica y el fraseo.</li> <li>- El ámbito melódico de los dictados excede el ámbito vocal y tienen un carácter propiamente instrumental.</li> <li>- Se presentan dictados a 2, 3 y 4 voces.</li> <li>- Se presentan dictados con diferentes texturas: es- to proporcionará digresiones puntuales hacia otros aspectos musicales (históricos, estéticos...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reafirma y se basa en los procedimientos ex- puestos por Lavignac.</li> <li>- El mejor instrumento para dictar es el piano, a pesar de que se extingue el sonido rápidamente. Como alternativas sugiere el uso del armonio, el violín, o su vocalización (sólo en el caso de las profesoras).</li> <li>- El alumno, además debe marcar con un signo las separaciones y debe numerar los motivos.</li> <li>- En los dictados a más de una voz, recomienda que se interpreten de manera más incisiva las voces intermedias, por ser las que peor se per- ciben.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su obra surge como una solución al problema que observaba en la mayoría de centros de instrucción, en los que se fomentaba la destreza instrumental y la lectura de notas pero no la comprensión del lenguaje.</li> <li>- Se considera el dictado musical como una buena estrategia para eva- luar las «disposiciones naturales de los alumnos».</li> <li>- Propone estrategias para compensar la disparidad de niveles en las clases.</li> <li>- Considera su obra como una guía para el profesor y no como una ma- nual para los alumnos.</li> <li>- Para la comprensión de su correcta implementación, es necesaria la lectura del resto de su corpus.</li> <li>- Incide especialmente en la caligrafía musical.</li> </ul>
<p><b>LECTURA MUSICAL:</b> es una herramienta para presentar progre- sivamente los diferentes elementos de la música. El dictado musical aporta patrones para audiciones en contextos reales.</p>		

Tabla 6.5. Síntesis de los métodos analizados



<p><b>I – Solfeggi</b> Ejercicios vocales que tienen su origen en la escuela Napolitana</p>	<p>Consistían en líneas melódicas que siempre iban acompañadas de un bajo, por lo tanto, se interpretaban siempre con un sustento armónico.</p>	<p>Desde el siglo XVII hasta finales del XVIII fueron uno de los ejercicios utilizados para la instrucción musical en las cortes europeas y los ámbitos litúrgicos.</p>
<p><b>II – Solfeo</b> Disciplina académica</p>	<p>Los <i>solfeggi</i> están secuenciados y añaden principios teóricos.</p>	<p>Se produce con la institucionalización del Conservatorio de París.</p>
<p><b>III – Dictado musical</b> Estrategia complementaria al solfeo</p>	<p>Los tratados de solfeo incorporan el dictado musical como estrategia complementaria.</p>	<p>(Sin fecha determinada) Las indicaciones relativas a su praxis aparecen de manera desigual en los tratados de solfeo.</p>

<p><b>IV – Dictado musical</b> Disciplina – Asignatura – Práctica</p>	<p>Se componen ejercicios de dictados <i>ex profeso</i> para incidir de manera específica en el ritmo y la entonación.</p>	<p>El Conservatorio de París implanta la asignatura. Lavignac es el primer autor en sistematizar su práctica.</p>
---	--	---



## Capítulo 7

### Bibliografía

- Abrantes, J. (1879). *Método de solfeo abreviado*. (3ª edición). Madrid: Calcografía de B. Eslava.
- Aguilar, M. del C. (2002). *Aprender a escuchar música*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Albet, M., y Alier, A. (1973). Reseña histórica de los progresos de la música. *D'art: Revista del Departament d'Historia de l'Art*, ISSN 0211-0768, nº2, pp.81-93.
- Aliaga, M. (1852). *Observaciones sobre el origen, naturaleza y progreso de la música y sobre las personas que a ella se dedican*. Madrid: Imprenta de D. Alejandro Gómez Fuentenebro.
- Alonso, C. (1998). *La canción lírica española en el siglo XIX*. Madrid: ICCMU.
- Aviñoa, X., Carbonell, J., y Cortès, F. (2000). *Història de la música catalana, valenciana i balear*. (Vol. 1a). Barcelona: Edicions 62.
- Baños, M. (1886). *Gramática musical razonada, dispuesta en cuatro lecciones o sea Nuevo tratado teórico – práctico de solfeo*. Toledo: Imprenta y librería de Fando y hermano.
- Baragwanath, N. (Pendiente de publicación). *The Forgotten Art of Melody in Eighteenth-Century Europe: An Essay on the Solfeggio Tradition*.
- Baragwanath, N. (Sin fecha). *How to solfeggiare the eighteenth-century way: a summary guide in ten lessons*. Disponible en: <https://www.nottingham.ac.uk/music/documents/2015/nick-baragwanath,-a-summary-guide-to-solfeggiare-the-eighteenth-century-way.pdf> [Consultado: 26/04/2017].

- Berrón Ruíz, E. (2016). *Iniciación a la Educación Auditiva desde un contexto tonal en la asignatura de Lenguaje Musical*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Bibliografía. (Mayo 1929). *Boletín Musical*. nº.15, p.12.
- Bonds, M. E. (2009). *Music as Thought: Listening to the Symphony in the Age of Beethoven* (p. 208). Princeton University Press.
- Botstein, L. (1998). Toward a History of Listening. *The Musical Quarterly*, 82(3-4), 427 – 431.
- Brionis, J. (12 Enero 1917). El dictado musical *El boletín musical*. Madrid. Disponible en: <http://hemerotecadigital.bne.es/details.vm?a=3745391&d=creation&d=1917&d=01&d=12&d=1917&d=01&d=13&t=%2Bcreation&l=600&l=700&y=1917&lang=es&s=0> [Consultado: 27/04/2017].
- Burney, C. (2014). *Viaje musical por Francia e Italia: situación actual de la música en Francia e Italia, o diario de viaje emprendido por estos países con el propósito de recoger datos para una historia*. Barcelona: Acantilado.
- Butler, D., y Lochstampfor, M. (1993). Bridges Unbuilt: Comparing the Literatures of Music Cognition and Aural Training. *Review Literature And Arts Of The Americas*. Indiana Theory Review Vol. 14/2.
- Caffarena, A. (1965). *La Sociedad Filarmónica de Málaga y su Real Conservatorio de Música María Cristina avance biografico*. Málaga: Librería Anticuario El Guadalhorce.
- Campo, M. (1985). *Cien años del Conservatorio de Málaga*. Málaga: el autor.
- Casares, E. (1999). *Diccionario de la música española e hispanoamericana*. [Madrid]: Sociedad General de Autores y Editores.
- Casares, E., y Alonso, C. (1995). *La Música española en el siglo XIX. Estudios sociales iberoamericanos*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- Charritat M., Pattey, S. (2012). *Fm 3e Cycle... Tout Compris!* Paris: Editions H.
- Chassain-Dolliou, L. (1995). *Le Conservatoire de Paris ou les voies de la création*. Paris: Gallimard.
- Christensen, T. (2001). *The Cambridge history of Western music theory*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Corominas, J., y Pascual, J. A. (2015). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. C-F. Madrid: Gredos.

- Costas, C. J. (1978). *Hilarión Eslava: algo más que unas pegadizas lecciones de solfeo: homenaje al compositor en el centenario de su muerte*. Madrid: Club Urbis.
- Cox, G., y Stevens, R. S. (2011). *The origins and foundations of music education: Cross-cultural historical studies of music in compulsory schooling*. New York: Continuum.
- Duvernoy, B. (Sin fecha). *400 Dictées musicales, divisées en 2 volumes*. [S.l.]: Benoit.
- Duvernoy, B. (1883). *600 Dictées musicales, divisées en 3 volumes*. [S.l.]: L'auteur.
- Echeverría, B. (ca.1884). *Acompañamiento fácil al método de solfeo de don Hilarión Eslava*. San Sebastián : [s.e.]
- El maestro Pedrell. (20 Agosto 1922). *La Vanguardia*. p. 8. Disponible en: <http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/1922/08/20/pagina-8/33280059/pdf.html> [Consultado: 25/04/2017].
- El dictado musical. (16 Junio, 1883). *La Ilustración Musical*. ISSN: 2171-5327. pp. 2-3. Barcelona: Guillermo Parera.
- Ellis, K. (Sin Fecha) Fétis, en *Grove Music Online*.
- Eskelin, G. (2009). *"Mentiras" que me contaba mi profesor de música*. Alcorcón, Madrid: Mundimúsica.
- Eslava, H. (1861a). *De la armonía : escuela de composición, tratado primero*. Madrid: [s.e.].
- Eslava, H. (1861b). *Tratado de composición. De la melodía y el discurso musical*. Madrid: Imprenta Luis Beltrán.
- Eslava, H. (1864). *Escuela de composición: Tratado segundo, del contrapunto y fuga*. Madrid: [s.e.].
- Esperanza y Sola, J. M. (1890). *Eslava, su vida y sus obras*. Barcelona: Viuda de Trilla y Torres.
- Estrada Rodríguez, L. (2008). *Didaktik und Curriculumentwicklung in der Gehörbildung : eine vergleichende Untersuchung an deutschsprachigen Lehrbüchern zur Gehörbildung aus der Zeit 1889 bis 1985 ein Beitrag zur*. Hannover: Ifmpf.
- Felbick, L. (Sin fecha). *Bibliographie Gehörbildung/Hörerziehung: Interdisziplinär konzipiert und kommentiert von Lutz Felbick*. Disponible en: <http://felbick.de/bibli.html> [Consultado: 11/04/2017].
- Fernández de la Cuesta, I. (1983). *Historia de la música española. 1, Desde los orígenes hasta el "ars nova."* Madrid: Alianza.

- Fétis, F.J. (1827). *Sur la solmisation et la solfège*. Paris: [s.e.].
- Fontestad Piles, A. (2005). *El conservatorio de música de Valencia. Antecedentes, fundación y primer etapa (1879-1910)*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Valencia. Valencia.
- Fraile, D. (1991). El maestro Doyagüe (1755-1842), lazo de unión entre la tradición universitaria salmantina y el real conservatorio de Madrid. *Revista de Musicología*, 14(1/2), 77 – 83.
- Garaudé, A. (ca.1817). *Solfège avec la basse chiffrée, ou, Nouvelle méthode de musique*. Paris: chez l'auteur.
- García Abellán, J. (1991). *Homenaje al profesor Juan García Abellán*. [Murcia]: Real Academia Alfonso X el Sabio.
- Gautier, T., Lacoste-Veysseyre, C., y Laubriet, P. (1985). *Correspondance generale v.IX*. Geneve: Librairie Droz.
- Gessele, C. M. (1992). The conservatoire de musique and national music education in France: 1795-1801. *Music and the French Revolution*, 191-210.
- Gibert, V. M<sup>a</sup>. (26 Julio 1928). De iniciación. *La Vanguardia*. p.5.
- Gibert, V. M<sup>a</sup>. (19 Enero 1929). Obras de pedagogía musical. *La Vanguardia*. p.7.
- Gjerdingen, R. (Sin fecha). *Monuments of Partimenti*. Disponible en: <http://faculty-web.at.northwestern.edu/music/gjerdingen/solfeggi/index.htm> [Consultado: 25/04/2017].
- Gjerdingen, R. (2007). *Music in the Galant Style*. New York: Oxford University Press.
- Gollin, E. (2011). *The Oxford handbook of neo-Riemannian music theories*. New York: Oxford University Press.
- Gómez Amat, C. (1988). *Historia de la música española. Alianza música* (Vol. 5). Madrid: Alianza.
- Gomis, J. M. (ca.1826). *Méthode de Solfège et de Chant*. Paris: Masus.
- Gutiérrez, M. P. (1985). *Diccionario de la música y los músicos* (Vol. 3). Ediciones AKAL.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press.



- Hedges, D. (1999). *Taking notes: The history, practice, and innovation of musical dictation in English and American aural skills pedagogy*. Tesis doctoral. Indiana University, Bloomington.
- Hemerotecadigital. (2017). *Hemeroteca Digital. Biblioteca Nacional de España*. Disponible en: <http://hemerotecadigital.bne.es/details.vm?q=id:0004107207&s=0> [Consultado: 27/04/2017].
- Hernández Asuncion, L., y Viana, I. P. de. (1978). *Estudio bio-bibliográfico de Don Hilación Eslava, músico y maestro de músicos navarro (1807-1878)*. Pamplona: Institución Príncipe de Viana.
- Heus, A. (Julio 1929). Hugo Riemann y el músico alemán. *Boletín Musical*, 17.
- Hibberd, S. (Sin Fecha) Panzeron en *Grove Music Online*.
- Homs, J. (1987). *Robert Gerhard y su obra. Ethos-música* (Vol. 16, p. 142). Oviedo: Universidad, Especialidad de Musicología, Servicio de Publicaciones.
- Hondré, E. (1995). *Le Conservatoire de musique de Paris : regards sur une institution et son histoire*. Paris: Association du Bureau des étudiants du Conservatoire national supérieur de musique de Paris.
- Honegger, M. (1988). *Diccionario de la música: los hombres y sus obras*. Madrid: Espasa-calpe.
- Houle, G. (2000). *Meter in music, 1600-1800: performance, perception, and notation*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hyer, B., y Rehding, A. (n.d.). Riemann, Hugo. En *Grove Music Online*.
- Jander, O. (Sin Fecha) Solfeggio, en *Grove Music Online*.
- Johnson, J. H. (1995). *Listening in Paris: A Cultural History* (p. 363). University of California Press.
- Juslin, P. N., y Sloboda, J. A. (2012). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford: Oxford University Press.
- Karpinski, G. (2000a). *Aural skills acquisition: the development of listening, reading, and performing skills in college-level musicians*. New York: Oxford University Press.
- Karpinski, G. (2000b). Lessons from the past: Music theory pedagogy and the future. *Music Theory Online*.
- Kühn, C. (1995). *La Formación musical del oído*. Barcelona: Labor.

- Kühn, C. (2003). *Historia de la composición musical en ejemplos comentados*. Barcelona: Idea Books.
- Kühn, C. (2003). *Tratado de la forma musical*. Barcelona: Idea Books.
- Kühn, C. (2006). *Musiktheorie unterrichten, Musik vermitteln: Erfahrungen, Ideen, Methoden : ein Handbuch*. Kassel: Bärenreiter.
- Lacárcel Moreno, J. (2001). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- Latham, A. (2009). *Diccionario enciclopédico de la música*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lavignac, A. (1904). *La educación musical*. Barcelona, G. Gili.
- Lavignac, A. (1908a). *Nociones escolares de música. Primer Año. Libro del discípulo*. Paris: Henry Lemoine.
- Lavignac, A. (1908b). *Nociones escolares de música. Primer Año. Libro del profesor*. Paris: Henry Lemoine.
- Lavignac, A. (1911a). *Nociones escolares de música. Segundo Año. Libro del discípulo*. Paris: Henry Lemoine.
- Lavignac, A. (1911b). *Nociones escolares de música. Segundo Año. Libro del discípulo*. Paris: Henry Lemoine.
- Lavignac, A. (ca.1913). *Curso de armonía teórico y práctico*. Paris: Henry Lemoine.
- Lavignac, A., y Laurencie, L. de la. (Sin fecha). *Encyclopédie de la Musique et dictionnaire du Conservatoire : première partie : Histoire de la musique*. Paris: Librairie Delagrave.
- Lebeau, E., y Briscoe, J. R. (Sin fecha). Lavignac, Albert, en *Grove Music Online*.
- Leo, L. (Sin fecha). *14 solfeggi*. Copista: H. Rung. Manuscrito de diciembre de 1838. Disponible en: [http://imslp.org/wiki/Solfeggi\\_\(Leo,\\_Leonardo\)#IMSLP342973](http://imslp.org/wiki/Solfeggi_(Leo,_Leonardo)#IMSLP342973) [Consultado: 25/04/2017].
- León Tello, F. (1962). *Estudios de historia de la teoría musical*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto Español de Musicología.
- León Tello, F. (1974). *La teoría española de la música en los siglos XVII y XVIII*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas Instituto Español de Musicología.
- Lescat, P. (1991). *Méthodes et traités musicaux en France, 1660-1800 : réflexions sur l'écriture de la pédagogie musicale en France, suivies de catalogues systématique et chronologique, de*

*repères biographiques et bibliographiques*. Paris: Institut de pédagogie musicale et chorégraphique-La Villette.

Lescat, P. (1992). Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée. En *Dictionnaire de la musique en France aux 17e et 18e siècles*. Paris: Fayard.

Levitin, D. (2008). *Tu cerebro y la música: el estudio científico de una obsesión humana*. Barcelona: RBA.

López Calo, J., Viana, I. P. de, y Científicas, C. S. de I. (1978). *Catálogo provisional de las obras de Hilarión Eslava*. Pamplona: Aranzadi.

Loras Villalonga, R. (2008). *Estudio de los métodos de solfeo españoles en el siglo XIX y principios del XX*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Valencia. Valencia.

Meierovich, C. (2010). Enseñanza, crítica y publicaciones periódicas. En: *Historia de la música en España e Hispanoamérica*. Fondo de Cultura Económica.

Meyer, L. B. (2009). *La emoción y el significado en la música*. Madrid: Alianza Editorial.

Mongrédien, J. (1986). *La musique en France, des lumières au romantisme : 1789-1830*. Paris: Flammarion.

Mongrédien, J. y Gosselin, G. (Sin Fecha) Garaudé, en *Oxford Music Online*.

Montagne, D. N. (Sin Fecha) Henri Duvernoy, en *Musica et Memoria*. Disponible en: <http://www.musimem.com/prix-rome-1840-1849.htm> [Consultado: 25/04/2017].

Otaño, N. (Febrero 1914). Notas bibliográficas. *Revista musical hispano-americana*. II, p.17.

Ottman, R. (2004). *Music for sight singing*. Upper Saddle River. N.J: Pearson Prentice-Hall.

Parada, J. (5 Mayo 1867). De la enseñanza musical en Francia. *La Gaceta Musical*, p.89.

Panseron, A. (ca.1840) *l'ABC musical ou solfège des enfants*. Paris. [s.e.].

Pasamar, G. (2002). *Diccionario akal de historiadores españoles contemporáneos (1840-1980)*. Tres Cantos Madrid: Akal Ediciones.

Pedrell, F. (1894). *Diccionario técnico de la música, escrito con presencia de las obras más notables en este género publicadas en otros países, enriquecido con más de 11,500 voces castellanas y sus*. Barcelona: Impr. de V. Berdós.

Pedrell, F. (15 Septiembre 1909). Quincenas musicales. Volvamos a la escuela. *La Vanguardia*. p.4. Disponible en: <http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/1909/09/15/pagina->

4/33371920/pdf.html?search=Quincenas%20musicales.%20Volvamos%20a%20la%20escuela [Consultado: 25/04/2017].

Perales de la Cal, R. (1979). *Del ars antiqua al Renacimiento en España*. Madrid: Editorial Nacional.

Pinilla, J. (ca.1881) *Ejercicios de Entonación y Medida aplicables á todos los Métodos de Solfeo*. [s.l.]: [s.e].

Pistone, D. (1983). *L'Education musicale en France: Histoire et méthodes*. Paris: Presses de l'Université de Paris Sorbonne.

Pérez Castillo, B. (Sin Fecha) Spain, en *Grove Music Online*.

Poch, J. (Noviembre 1913). Métodos de educación en Francia, Inglaterra y Bélgica. *La Escuela Moderna*. p.840

Pratt, G., Henson, M., y Cargill, S. (1998). *Aural awareness: Principles and practice*. New York: Oxford University Press.

Preciado, D. (1978). Monografía de Hilarión Eslava, en *Colección Música*. Pamplona: Diputación Foral de Navarra.

Randel, D. (1984). *Diccionario Harvard de música*. México D.F.: Editorial Diana.

Rehding, A. (s.f.). *Hugo Riemann and the birth of modern musical thought. New Perspectives in Music History and Criticism* (Vol. 11, p. 218). Cambridge: Cambridge University Press.

RCMMC, Real Conservatorio de Música María Cristina (1831). *Reglamento interior*. Disponible en: <http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/8508?locale-attribute=es> [Consultado: 25/04/2017].

Real Decreto de 14 de Diciembre de 1857, por el que se aprueba el Reglamento orgánico provisional del Real Conservatorio de Música y Declamación.

Riemann, H. (1889). *Katechismus der Musik-diktats (systematische Gehörsbildung)*. Leipzig: M. Hesse.

Riemann, H. (1895). *Präludien und Studien: Gesammelte Aufsätze zur Ästhetik, Theorie und Geschichte der Musik*. Frankfurt a.M.: Bechhold.

Riemann, H. (1900a). *Vademecum der Phrasierung*. Leipzig. [s.e.].

Riemann, H. (1900b). What, finally, is phrasing? *Century Library of Music*. 5, 160–164.

- Riemann, H. (1914). *Estética musical*. Madrid: Daniel Jorro.
- Riemann, H. (1927). *Bajo cifrado*. Barcelona: Labor.
- Riemann, H. (1928a). *Compendio de instrumentación*. Barcelona: Labor.
- Riemann, H. (1928b). *Dictado musical: Educación sistemática del oído*. Barcelona: Labor.
- Riemann, H. (1928d). *Fraseo musical*. Barcelona: Labor.
- Riemann, H. (1928e). *Historia de la música*. Barcelona: Labor.
- Riemann, H. (1928f). *Manual del pianista*. Barcelona: Labor.
- Riemann, H. (1928g). *Reducción al piano de la partitura de orquesta*. Barcelona: Labor.
- Riemann, H. (1928h). *Teoría general de la música*. Barcelona: Labor.
- Riemann, H. (1929a). *Composición musical: Teoría de las formas musicales*. Barcelona: Labor.
- Riemann, H. (1929b). *Manual del organista*. Barcelona: Labor.
- Riemann, H. (1930). *Armonía y modulación*. Barcelona: Labor.
- Riemann, H. (1970). *Dictionary of music*. New York: Da Capo Press.
- Riley, M. (2004). *Musical listening in the German Enlightenment: Attention, wonder and astonishment*. Aldershot Hants England, Burlington VT: Ashgate Pub. Co.
- Ritterman, J. (Sin Fecha) Conservatories, en *Oxford Music Online*.
- Roca y Roca, J. (4 Febrero 1902). La semana. *La Vanguardia*, p.4.
- Rogers, M. R. (2004). *Teaching approaches in music theory: an overview of pedagogical philosophies*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sage, J. (Sin Fecha) Eslava, en *Oxford Music Online*.
- Salaverría, J. M<sup>a</sup>. (28 Mayo 1936). Ayer y hoy en la teoría de la música. *La Vanguardia*, p.5.
- Sanguinetti, G. (2012). *The art of partimento: history, theory, and practice*. New York: Oxford University Press.
- Sarfson, S. (2007). *Juan Vancell y Roca: teoría y práctica musical en la formación de maestros*. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2299205> [Consultado: 25/04/2017].

- Sarget Ros, M. A. (2004). La enseñanza musical profesional en el siglo XIX: los Conservatorios de Música. *Música Y Educación: Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 59, 59-114.
- Sisley, B. A. (2008). *A comparative study of approaches to teaching melodic dictation*. Tesis doctoral. M.A. Kent State University.
- Sloboda, J. A. (2012). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Madrid: Machado Libros.
- Slonimsky, N. (1992). *Baker's biographical dictionary of musicians*. New York: Schirmer Books.
- Sopeña, F. (1967). *Historia crítica del Conservatorio de Madrid*. Madrid: Dirección General de Bellas Artes.
- Subotnik, R. R. (1996). *Deconstructive variations: Music and reason in Western society*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Taboada, R. (1890). *Escuela Nacional de Música y Declamación: su organización expuesta en tres capítulos (publicados en La Época el año 1866 y reproducidos en otros varios periódicos)*. Madrid (ronda de Atocha 15): Establecimiento Tipográfico de Ricardo Álvarez.
- Turner, A. (1881a) *Solfège (ou dictées) des rythmes*. [S.l.]: Al. Leduc.
- Turner, A. (1881b) *Dictées d'intonation*. [S.l.]: Al. Leduc.
- Tour, P. (2015). *Counterpoint and Partimento. The Teaching of Composition in Late Eighteenth-Century Naples*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Tour, P. (2017). *Some Reflections about Thoroughbass Pedagogy Today*. HISTORY OF MUSIC THEORY SMT Interest Group & (future) AMS Study Group. Disponible en: <https://historyofmusictheory.wordpress.com/resources/bibliography/> [Consultado: 25/04/2017].
- Tur Mayans, P. (1992). *Reflexiones sobre educación musical: historia del pensamiento filosófico musical*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Valero, J., y Romero, A. (ca.1857). *Nuevo método completo de solfeo*. Madrid: Antonio Romero.
- Vanhuylst, H. (1972). La musique du passé et la création du Conservatoire de Paris: sa présence dans les premières méthodes. *Revue belge de Musicologie / Belgisch Tijdschrift voor Muziekwetenschap*, 26/27, 50-58.

Weber, W. (1997). *Did people listen in the 18th century?* London: Oxford University Press.

Walther. (29 Agosto 1920). Del mundo musical. El maestro Pedrell. *La Vanguardia*. p.15  
Disponibile en: <http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/1920/08/29/pagina-15/33299220/pdf.html?search=madrid%20el%20maestro%20pedrell> [Consultado: 25/04/2017].

Will, R. (1939). *The history and development of musical dictation*. Tesis doctoral. University of Rochester.

Yang, C.C. (2002). *Music as knowledge: Hugo Riemann's theory of musical listening and the foundation of German Musikwissenschaft*. Tesis doctoral. Ann Arbor: University Microfilms International.

Zamacois, J. (1973). *Temas de pedagogía musical*. Madrid: Quirota.





## Capítulo 8

### Anexos: Tratados analizados

Los tratados analizados se va ordenar por orden cronológico de la primera edición. La referencia corresponde a la versión a la que hemos podido acceder y, por lo tanto, hemos analizado.

**1772. *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée, Leo et al.***

Leo, Durante, Francesco, Scarlatti, Alessandro, Hasse, Johann Adolf, Porpora, Nicola, Mazzoni, Bernacchi, Perez, David, (etc.) (ca.1779) 3<sup>a</sup> ed. *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée, composés par Leo, Durante, Scarlatti, Hasse, Porpora, Mazzoni, Bernacchi, David Perez, etc. Dédiés à Messieurs les premiers gentilshommes de la chambre du roi, et recueillis par les Srs Levesque et Bêche.* Paris: Cousineau.

Disponible en:

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k96260139>  
13/05/2017]

[Consultado:

*Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée*, se editó en Paris en 1772 y contiene ejercicios recopilados por Levesque y Bêche (Lescat, 1991). Se reimprimió muchas veces y en todas ellas se incorporaban nuevos ejercicios. Lescat (1992) ofrece un listado con las diferentes ediciones.



Figura 8.1. Portada de *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée*.

**1799. *Principes élémentaires de musique*, CNMDF.**

CNMDF, Conservatoire national de musique et de déclamation (France). (1810). *Principes élémentaires de musique: Arrêtés par les membres du Conservatoire, pour servir à l'étude dans cet établissement, suivis de solfèges*. Paris.

Disponible en:

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k11638972>  
13/05/2017]

[Consultado:

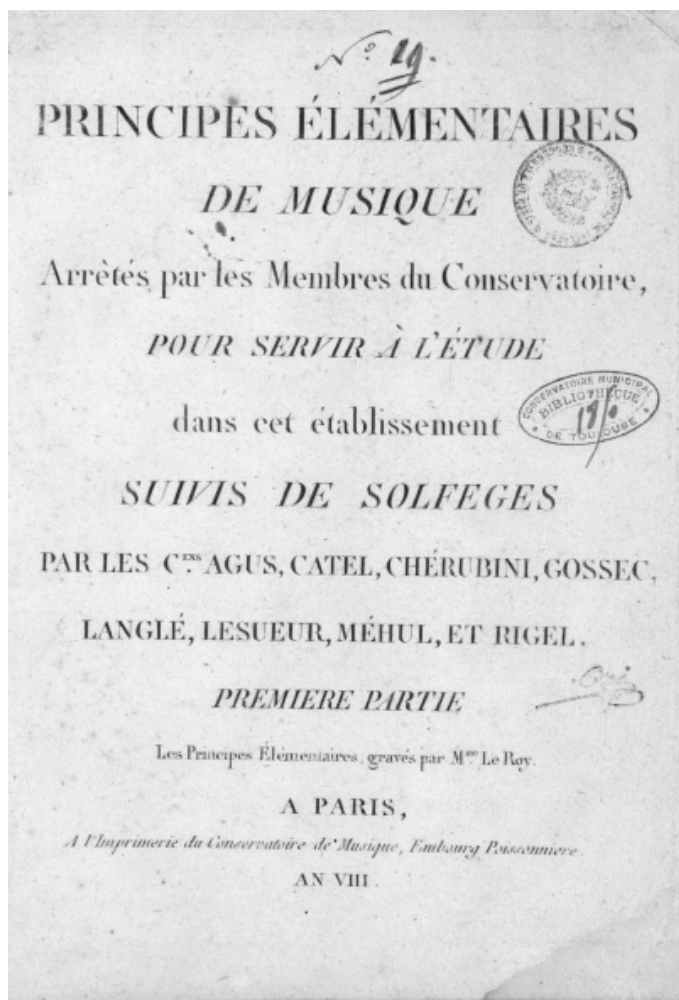


Figura 8.2. Portada de *Principes élémentaires de musique*.

**1837. Gramática musical, Roca.**

Roca y Bisbal, J. B. (1837). *Gramática musical dividida en catorce lecciones. Obra utilísima para los que quieren aprender la música; resumen para los que la saben e introducción para todos los métodos.* Barcelona: s.n.

Disponible en:

<http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000085040&page=1> [Consultado: 13/05/2017]

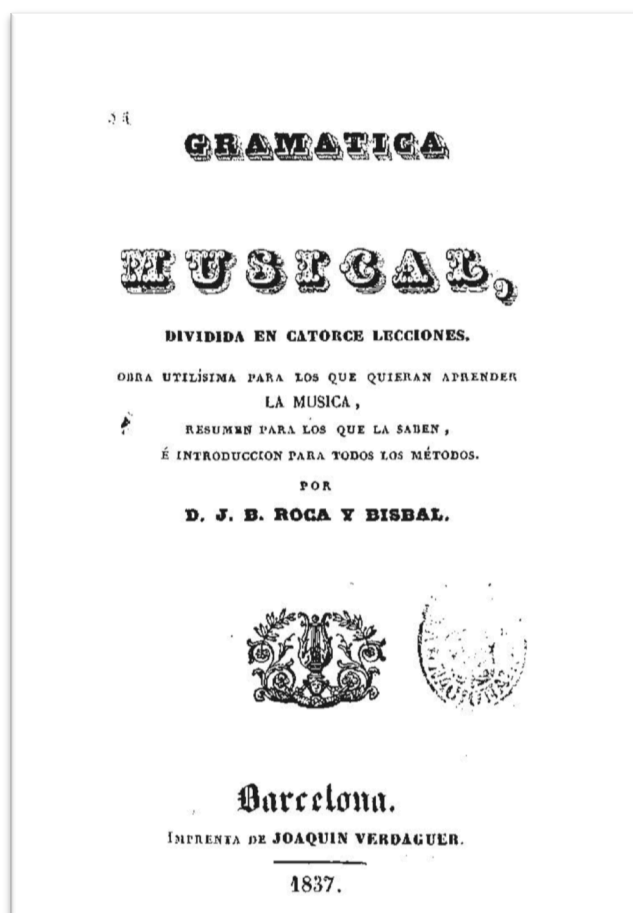


Figura 8.3. Portada de *Gramática Musical*.

**1845. Método de Solfeo, Eslava.**

Eslava, H. (1855). *Método de Solfeo*. Madrid: imprenta de Martín Salazar.

Sabemos que la 2ª edición de toda la obra completa tiene lugar en Madrid en 1855. Es a partir de la 2ª edición que se incluyen las cuatro partes del tratado en un único ejemplar.

Disponible en:

<http://bdh.bne.es/bnearch/detalle/bdh0000124161>  
13/05/2017]

[Consultado:

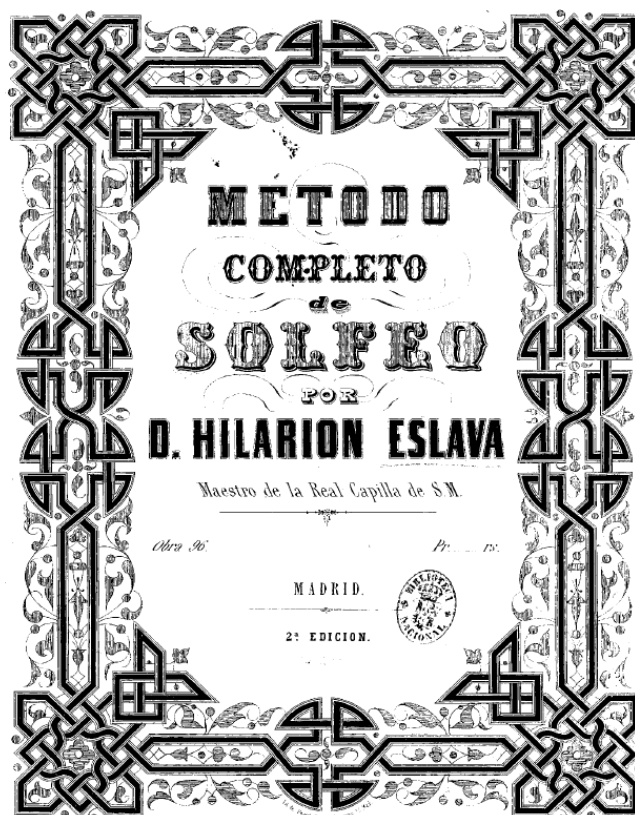


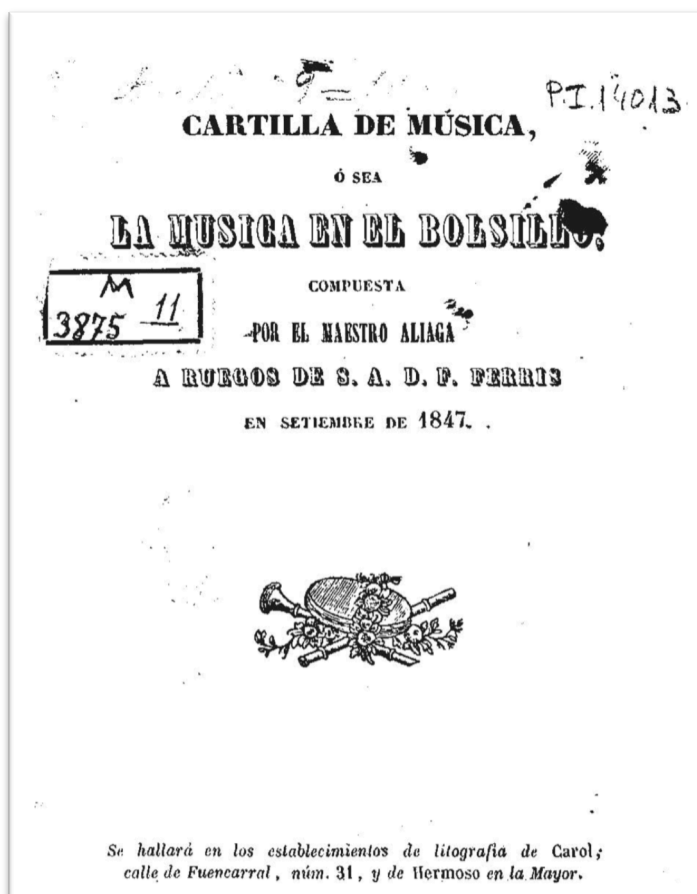
Figura 8.4 Portada del *Método de Solfeo*.

**1847. *Cartilla de música*, Aliaga.**

Aliaga López, M (1847). *Cartilla de música. O sea la música en el bolsillo*.  
Madrid: Imp. De Alejandro Gómez Fuentesnebro.

Disponible en:

<http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000084853&page=1> [Consultado:  
13/05/2017]



**Figura 8.5** Portada de *Cartilla de música*.

**1867. Método completo y elemental de solfeo, Camps.**

Camps y Soler, O. (1873). *Método completo y elemental de solfeo*. Madrid: Arenal, 18. B. Eslava

Disponible en:

<http://bdh.bne.es/bnearch/detalle/bdh0000047416>  
13/05/2017]

[Consultado:



Figura 8.6. Portada del *Método completo y elemental de solfeo*.

1880. *Teoría completa del solfeo*, Pinilla.

Pinilla, J. (1880). *Teoría completa del solfeo*. Madrid: Madrid Imprenta y estereotipia de Aribau y C<sup>a</sup>.

Disponible en:

<http://bdh.bne.es/bnearch/detalle/bdh0000092628>  
13/05/2017]

[Consultado:

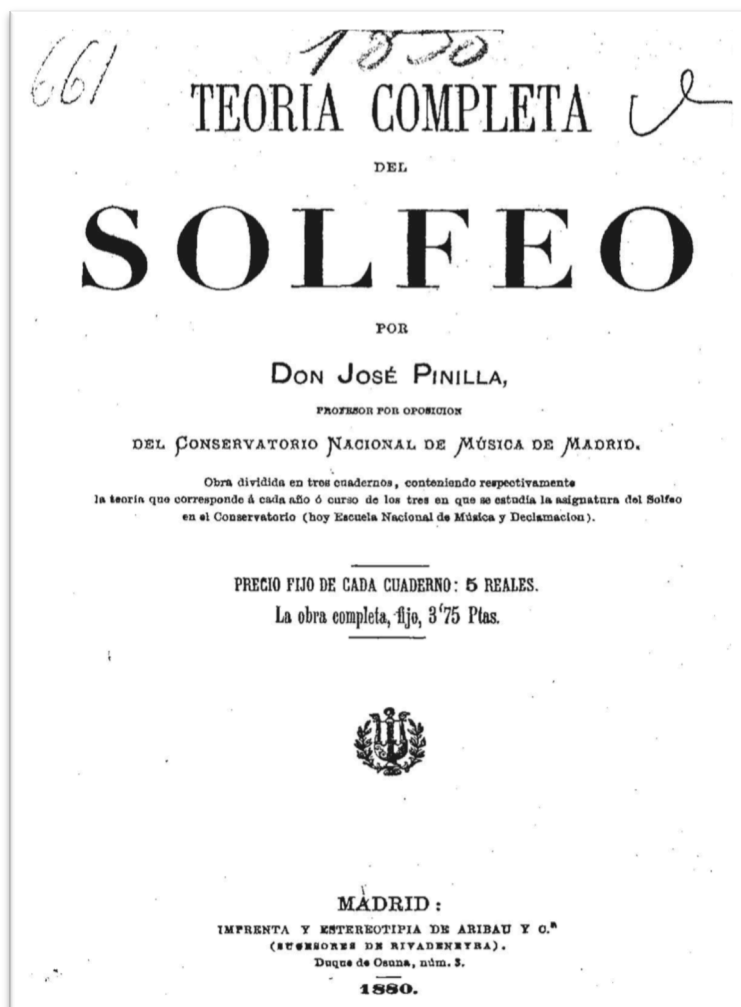


Figura 8.7. Portada de *Teoría completa del solfeo*.



**1886. *Teoría musical*, Pérez.**

Pérez Quero, J. (1886). *Teoría musical dispuesta en preguntas y respuestas por José Pérez Quero; basada en el método de solfeo del insigne Hilarión Eslava*. Jaén: s.n.

Disponible en:

<http://bdh.bne.es/bnearch/detalle/bdh0000092117>  
13/05/2017]

[Consultado:

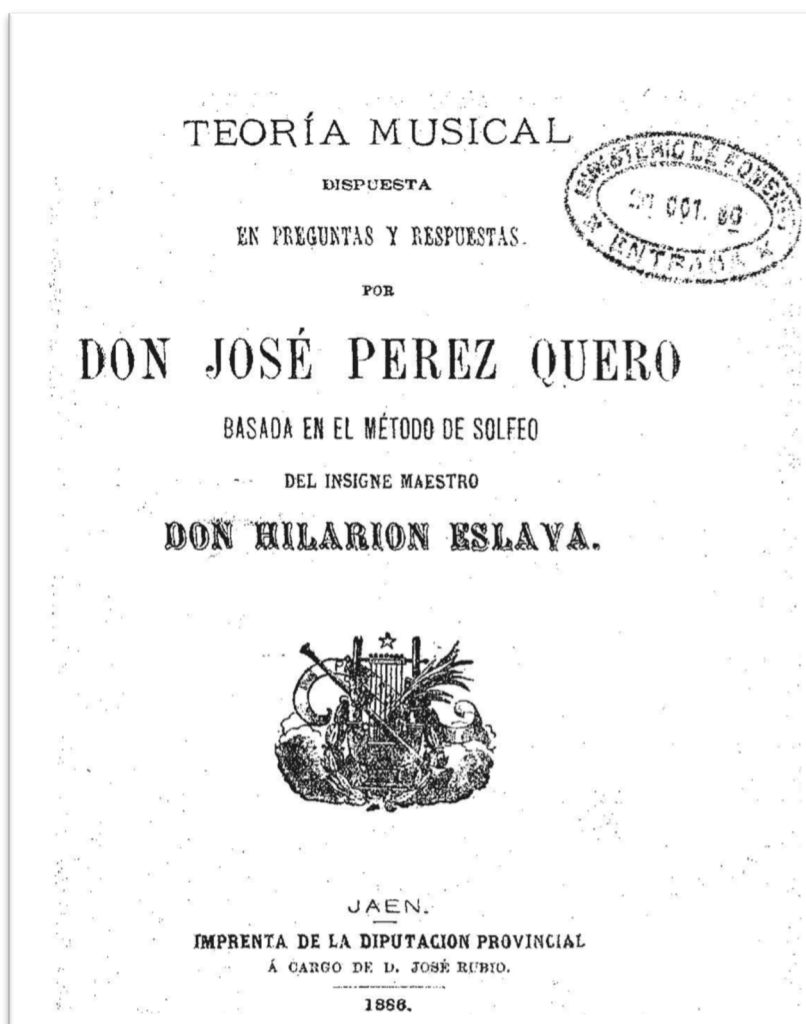


Figura 8.8. Portada de la *Teoría Musical*.

1902. *El libro de musica y canto*. Vancell

1902 – *El libro de musica y canto*. Vancell y Roca, Barcelona.



Figura 8.9. Portada de *El libro de música y canto*.

**1907. *Apuntes musicales*, Velasco.**

Velasco de Velasco, M. (1907). *Apuntes musicales. Primero, segundo y tercer año de solfeo: nociones sobre la manera de escribir la música dictada: conocimientos preliminares de armonía*. Guadalajara: Imp. Del Colegio de huérfanos de la Guerra.

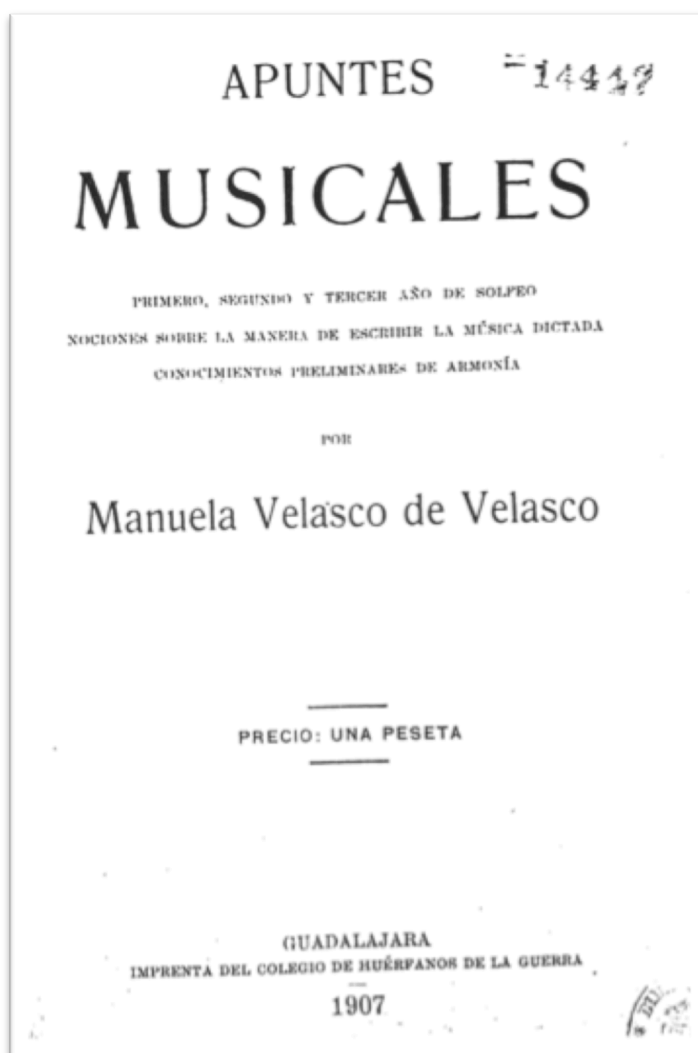


Figura 8.10, Portada de *Apuntes Musicales*.

ca. 1914. *Curso completo teórico práctico de dictado musical*, Lavignac.

Lavignac, A. (ca.1914). *Curso completo teórico práctico de dictado musical*.  
Paris: Henry Lemoine.

La obra original fue publicada bajo este título:

Lavignac, A. (1882). *Cours complet théorique et pratique de dictée musicale*.  
Paris:- H. Lemoine.

Disponible en:

<https://archive.org/details/courscompletth13lavi>  
13/05/2017]

[Consultado:

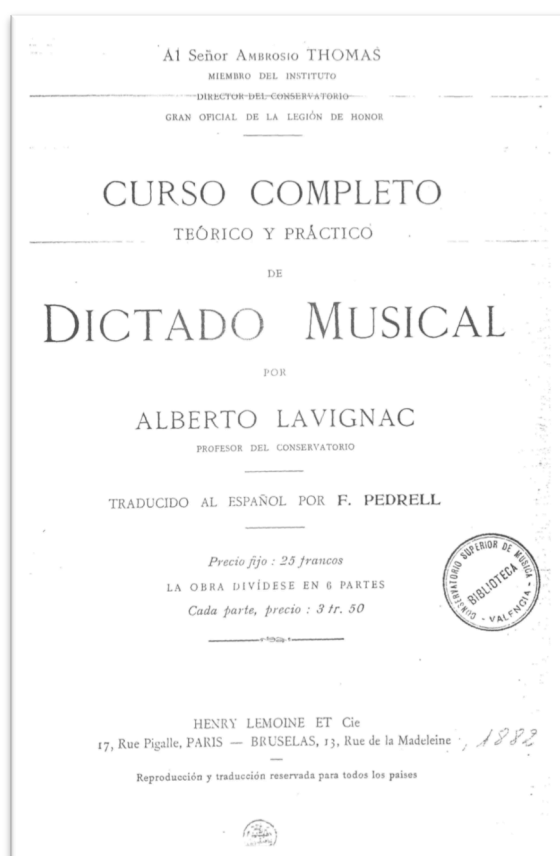


Figura 8.11. Portada de *Curso completo teórico práctico de dictado musical*.

**1928. *Dictado musical*, Riemann.**

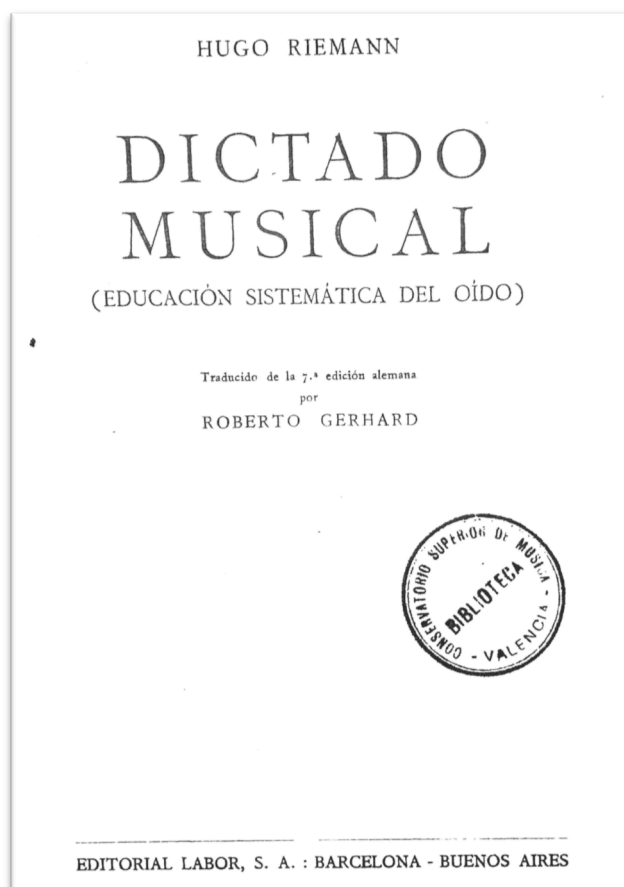
Riemann, H. (1928b). *Dictado musical: Educación sistemática del oído*.  
Barcelona: Ed. Labor.

La obra original fue publicada bajo este título:

Riemann, H. (1889). *Katechismus der Musik-diktats (systematische Gehörsbildung)*. Leipzig: M. Hesse.

Disponible en:

<https://archive.org/details/katechismusderm00mersgoog> [Consultado:  
13/05/2017]



**Figura 8.12. Portada de *Dictado musical*.**