

# I CONGRESO IBEROAMERICANO DE DOCENTES

CONGRESO VIRTUAL DEL 26 NOVIEMBRE AL 08 DICIEMBRE DE 2018

ALGECIRAS (CÁDIZ) DEL 06 AL 08 DICIEMBRE DE 2018

Actas del Congreso Iberoamericano de Docentes

Lectura musical a primera vista en los  
conservatorios superiores de música

Rubén Vázquez-Sánchez

Rocío Chao-Fernández

ISBN: 978-84-948417-0-5

Edita **Asociación Formación IB.**

Coordinación editorial: **Joaquín Asenjo Pérez, Óscar Macías Álvarez, Patricia Ávalo Ortega y Yoel Yucra Beisaga**

Año de edición: **2018**

Presidente del Comité Científico: **César Bernal.**

El I Congreso Iberoamericano de Docentes se ha celebrado organizado conjuntamente por la Universidad de Cádiz y la Asociación Formación IB con el apoyo del Ayuntamiento de Algeciras y la Asociación Diverciencia entre otras instituciones.

<http://congreso.formacionib.org>



red  
iberoamericana  
de docentes



formación**ib**)))

# Lectura musical a primera vista en los conservatorios superiores de música

Rubén Vázquez-Sánchez y Rocío Chao-Fernández

Universidade da Coruña

[ruben.vazquez.sanchez@udc.es](mailto:ruben.vazquez.sanchez@udc.es) y [rocio.chao@udc.es](mailto:rocio.chao@udc.es)

## Introducción

La lectura musical es una de las habilidades más relevantes que posee el músico profesional (Hodges y Nolker, 2011). Sin embargo, los profesores de música experimentados saben de la gran cantidad de obstáculos que existen en la formación para la adquisición de una alta fluidez en la lectura musical (Gudmundsdottir, 2010).

Si a todo ello le añadimos la posibilidad de realizarlo sin una preparación previa, elevamos aún más la exigencia a los procesos subyacentes de la lectura musical.

Por ello, vamos a analizar el soporte curricular que se le da a la lectura musical a primera vista en los currículums de grado superior en los conservatorios superiores de música a través del análisis de las guías docentes de los conservatorios superiores de música de Castelló, Córdoba, A Coruña, Granada, Madrid, Murcia, Sevilla, Valencia y Vigo.

Para ello, se comienza con la conceptualización del término de lectura a primera vista.

### La lectura musical a primera vista (LPV)

Los procesos de lectura musical implican un desarrollo avanzado de diversas habilidades que han de coordinarse e interactuar simultáneamente; por tanto es un proceso técnico-procesual en el que se traslada información proveniente de otros sistemas y, a su vez, implica el desarrollo de destrezas que requieren varios años de entrenamiento sistemático (Túñez, Shifres y González, 2013).

Dentro de la lectura musical, se distinguen tres tipos diferenciados de lectura musical: la lectura a primera vista (lectura a vista o repentización, según autores), la lectura ensayada y la lectura silenciosa (Penttinen, 2013).

Si bien no existe unanimidad en el corpus investigador respecto al significado del término lectura musical –musical reading– (Elliott, 1982, Gudmundsdottir, 2010; Hodges, 1992; Lehmann y Kopiez, 2009, Kopiez y Lee, 2008) debido a las diferentes derivas dentro del término; sí existe mayor consenso sobre el término de lectura a primera vista o repentización a primera vista –musical sightreading–.

La definición más popular es la dada por Wolf, explicitada como tener la capacidad para leer una partitura sin el beneficio de la práctica, (Wolf, 1976) y es la aceptada más mayoritariamente, ya que sería lectura a primera vista incluso si fuese leída en un par de ocasiones previa a su interpretación o emisión vocal (Kopiez y Lee, 2008).

La habilidad de poder leer notación musical sin preparación previa exige un alto nivel de destreza, ya que implica la escucha, la percepción –patrones de decodificación–, la cinestesia –tocar el instrumento–, la memoria –reconocimiento de patrones– y las habilidades de resolución de problemas –improvisación y suposición o estimación– (Hodges y Nolker, 2011).

El análisis de este tipo de lectura es la forma más directa de comprobar si una persona es competente en la realización de esta actividad, ya que solo los músicos expertos son capaces de realizar este proceso de forma exitosa (Galera y Tejada, 2012). Sloboda (2012), refiriéndose a la lectura a primera vista, concluye que la diferencia más

importante entre los lectores competentes y los menos hábiles parece ser que los primeros utilizan todos sus conocimientos sobre la música para prever lo que podrían encontrar en la partitura y así poder decodificarlo correctamente, mientras que los últimos no disponen de estos amplios conocimientos.

Por tanto, en los conservatorios profesionales y superiores de música emplean el análisis de esta habilidad como medio para el acceso a los diferentes niveles educativos. Para acceder al grado superior, gran parte de los centros educativos tienen, en sus pruebas de acceso, fragmentos de partituras para la lectura a primera vista (Saiz Vega, 2018), con diferencias en sus preparaciones y en su relevancia en el valor total de la prueba.

Como esta habilidad será necesaria para su futuro profesional, el objetivo de esta investigación será el análisis de las guías docentes de todas las materias de los conservatorios superiores, con el fin de saber en qué áreas, en qué materias, qué relevancia y cuál es el método empleado para la formación instrumental de esta habilidad.

### **Metodología**

Para ello, se realiza un estudio bibliométrico en el que se trata de analizar las guías docentes de los conservatorios superiores de música de Castellón, Córdoba, A Coruña, Granada, Madrid, Murcia, Sevilla, Valencia y Vigo para revisar en qué materias se explicita, en alguno de sus apartados, aspectos relacionados con la lectura a primera vista musical.

En este estudio han salido 827 materias de los 9 conservatorios participantes. La selección de la muestra participante se ha caracterizado por la disponibilidad al acceso de las guías docentes –de aquellos centros que ofreciesen, al menos, el 95% de sus materias totales– a través de sus webs institucionales.

El análisis a realizar se categorizará en:

- Nombre de la materia
- Nivel en el que se imparte la materia
- Créditos de la materia
- Tipo de formación
- Especialidad o itinerario al que pertenece
- Conservatorio

En la segunda parte, analizamos en qué apartados se explicita la lectura a primera vista –y sus variantes terminológicas–, la categorización de la terminología similar y la exposición de los resultados obtenidos. Así, la recopilación de los datos ayudará a tener una visión general sobre la revisión documental, así como la importancia que tiene la lectura a primera vista dentro del currículum en la formación superior musical.

### **Resultados**

Tras el análisis cuantitativo extraído de las guías docentes, se ha podido constatar que en las 827 materias explicitan, en alguno de sus apartados, la inclusión de la lectura a primera vista en su labor docente. Los términos empleados que la bibliografía emplea para explicitar la lectura sin preparación previa son “lectura a primera vista”, “lectura a vista”, “repentización” y “lectura a “prima vista””, ordenados en función de su mayor a menor aparición en las guías docentes.

Para facilitar la lectura y evitar tablas con muchísimos resultados, solo mostraremos tablas con un máximo de 10 variables en cada una de ellas.

Para iniciar el análisis de los resultados, comenzaremos con los criterios institucionales instaurados a nivel legislativo. Para ello, el primero será el análisis de los títulos de las materias (Tabla 1).

Nombre materia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Instrumento principal/ Técnica e interpretación del instrumento	130	15,7	15,7	15,7
Repertorio orquestal	77	9,3	9,3	25,0
Música de cámara	63	7,6	7,6	32,6
Afin Instrumento	48	5,8	5,8	38,5
Coro	28	3,4	3,4	41,8
Improvisación y acompañamiento	23	2,8	2,8	44,6
Repertorio con pianista acompañante	23	2,8	2,8	47,4
Piano aplicado	22	2,7	2,7	50,1
Piano complementario	20	2,4	2,4	52,5
Lectura a primera vista y transposición	15	1,8	1,8	54,3
<i>(Solo 10 primeros valores incluidos)</i>				

Tabla 1. Cuantificación de las materias según la cantidad de alusiones a la lectura a primera vista

A continuación, se mostrarán los resultados sobre las especialidades existentes (Tabla 2), en los conservatorios analizados.

Especialidad/ Itinerario	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Interpretación	520	62,9	62,9	62,9
Pedagogía	82	9,9	9,9	72,8
Dirección	45	5,4	5,4	78,2
Música antigua	44	5,3	5,3	83,6
Composición	42	5,1	5,1	88,6
Jazz	35	4,2	4,2	92,9
Sin especificar/Optativa	23	2,8	2,8	95,6
Musicología	17	2,1	2,1	97,7
Flamenco	9	1,1	1,1	98,8
Producción y gestión	5	,6	,6	99,4
<i>(Solo 10 primeros valores incluidos)</i>				

Tabla 2. Cuantificación de las materias según el itinerario al que pertenecen

En función de la carga lectiva, mostraremos los créditos (los créditos por cada curso) que componen cada una de las materias analizadas (Tabla 3).

<b>Créditos (Créditos x curso)</b>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	4x2	109	13,2	13,2	13,2
	3x1	83	10,0	10,0	23,2
	4x1	72	8,7	8,7	31,9
	3x2	52	6,3	6,3	38,2
	2x2	49	5,9	5,9	44,1
	6x2	48	5,8	5,8	49,9
	6x4	48	5,8	5,8	55,7
	4x4	35	4,2	4,2	60,0
	3x4	34	4,1	4,1	64,1
	8x4	32	3,9	3,9	68,0
<i>(Solo 10 primeros valores incluidos)</i>					

Tabla 3. Cuantificación de créditos por curso y cursos en los que se llevan a cabo cada materia

Por último, se expondrá la descripción del número de materias que agrupa cada uno de los conservatorios analizados (Tabla 4).

<b>Conservatorio</b>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sevilla	156	18,9	18,9	18,9
	Valencia	118	14,3	14,3	33,1
	Córdoba	102	12,3	12,3	45,5
	Murcia	100	12,1	12,1	57,6
	Madrid	87	10,5	10,5	68,1
	Vigo	86	10,4	10,4	78,5
	Castellón	80	9,7	9,7	88,1
	Coruña	73	8,8	8,8	97,0
	Granada	25	3,0	3,0	100,0
	Total	827	100,0	100,0	

Tabla 4. Cuantificación de materias según conservatorio en el que se imparten

A continuación, vamos a exponer el porcentaje de materias en las que se aparece cualquiera de los cuatro términos expuestos anteriormente, sobre el total de materias expuestas.

Descripción/Descriptor/Perfil/Exposición (dentro de esta categoría están los denominados descriptores o exposición de la materia): 18.4%

- Destacan: El desarrollo de la LPV en términos genéricos (5.1%), el desarrollo de la repentización con la transposición (2.1%); el conocer los procesos y recursos propios del trabajo dentro de un grupo musical dominando adecuadamente la lectura a vista, mostrando tanto la capacidad para reaccionar ante las indicaciones del director como la capacidad de integración dentro del conjunto asumiendo los diferentes roles que pueden dar cabida dentro de él (2.3%), el

desarrollo de procesos y recursos para la LPV, la flexibilidad ante las indicaciones del director, la capacidad de integración y del rol como integrante (2.1%), y como preparación para la experiencia profesional futura (1.1%).

- Como conocimientos previos, se enuncia en el 4.1%. Las principales exigencias son una capacidad de LPV valorable (1.5%), el correspondiente al nivel de Grado Profesional en LPV (1.2%), o una evidente fluidez en la LPV (1.1%).

Competencias: Un 40.9% de las materias atienden a las competencias.

- Destacan: la adquisición de los procesos y recursos en la orquesta, la flexibilidad ante las indicaciones del director y la integración en su rol (32.6%), la LPV para la interiorización de la realidad sonora (1.9%) y el desarrollo de la interpretación, improvisación, transposición y la LPV 14 (1.7%).

Resultados de aprendizaje: 27.3%

- Destacan: el dominio de la LPV (6.2%), una LPV comprensiva y funcional (2.8%) y la profundización en los procesos de la LPV (2.3%).

Contenidos: 55.4%

- Destacan la práctica de la LPV (32.2%); la repentización y la transposición (3.0%) y la LPV sobre cifrados (2.2%).

Metodología. Dentro del mismo aparecen:

- Actividades (en algunos centros se exponían como actividades obligatorias evaluables): 18.6%
  - o Destacan la lectura a primera vista como actividad genérica (7.3%), aunque otros docentes lo especifican: LPV en pasajes orquestales (0.7%) o LPV grupal (1.5%) – el 0.4% específica en obras de cámara–.
- También se combina con otras áreas como: repentización e improvisación (2.7%), la repentización y la reducción (1.4%) o la repentización y transposición (1.3%).
- Si analizamos el método de desarrollo: LPV en dificultad creciente (1.3%), LPV grupal (1%) o práctica de LPV guiada por el profesor (0.8%), a través de la audición, el análisis de frases y recursos sonoros y técnicos.
- El tiempo invertido se cita en 65 ocasiones (7.9%). Desde una sesión –1.5 horas– (1.3%) a 16 horas (0.8%), siendo lo más habitual destinar 2 a 4 sesiones –entre 3 y 6 horas–.

Evaluación: Dentro del término metodología aparecen

- Los criterios de evaluación más comunes son la LPV sobre fragmentos musicales (28.1%), la adquisición de los procesos/recursos de la LPV en orquesta, flexibilidad e integración (9.6%) y la repentización de bajos continuos y/o acompañamientos (2,1%).
- Tipo de evaluación: 10.8%. Se destina desde el 10% de la nota total (4.0%) al 20% (1.3%), estando el 6.3% total dentro de este rango.
  - o Estas puntuaciones corresponden el (4.1%) a las convocatoria ordinaria, el 1.3% a la extraordinaria y el 2.2% común a la alternativa (adelantada) y extraordinaria. En el 2.4% es común a todas las convocatorias.

Por último, nos encontramos en 22 de las ocasiones (2.7%) que los recursos y materiales son entregados por el profesor. Sin embargo, aparecen textos diseñados explícitamente para la repentización, como por ejemplo Debondue, A. (2005). *48 Études-Déchiffrages*. Paris: Ed. Leduc; Iglesias, J. (1995) *Repentización y transposición para instrumentos en Mib, Sib y Do*. Málaga: Ediciones Si bemol; Abellán Alcaraz, A.G.

(1999). *Lectura a primera vista para Piano*. Murcia: Diego Marin Libro Editor SL o la web <http://www.practicesightreading.com/index.php>

Por último, es de destacar que en 6 de los 9 conservatorios existen las materias de Repentización y transposición en el CSM de Córdoba, Lectura a primera vista y transposición, en el CSM de A Coruña, Repentización y transposición en el CSM de Granada, Lectura a vista y Repentización y transporte en el CSM de Sevilla, Lectura a vista del repertorio propio del instrumento en el RCSM de Madrid, Lectura a primera vista y transposición en el CSM de Vigo, destinadas principalmente, al desarrollo y mejora de la LPV, que poseen entre los 3 y 12 créditos.

## **Discusión**

Como se ha podido observar, la lectura a primera vista está dentro de los currículos en los centros superiores de música; sin embargo, no parece tan evidente como las investigaciones explicitan, la necesidad de la formación en este ámbito.

A pesar del análisis cuantitativo, si realizamos una lectura más pormenorizada, no hay evidencia de cómo, en muchísimos casos, se lleva a cabo el aprendizaje y perfeccionamiento de la lectura a primera vista. En muchas ocasiones, aparece citado en una de sus secciones, pero no existe una mayor explicación sobre su desarrollo dentro de la materia; es decir, no hay un continuo entre el desarrollo competencial, contenido, metodología y evaluación. Por tanto, el desarrollo de esta habilidad, al menos a nivel curricular, no es efectivo, aunque es cierto que las diferentes competencias musicales se desarrollan simultáneamente.

Si existe una correlación efectiva entre estas tres áreas, la evaluación de esta habilidad solo posee un valor de entre el 10% y el 20% en los valores explícitos y, si posee una mayor calificación, es formando parte dentro de un conjunto más amplio de actividades y no hay explicitación del valor total sobre la nota final.

La lectura a vista posee una relación, más o menos, estrecha con otras áreas dentro del currículum como son la improvisación, la creatividad o el jazz, donde el desarrollo de la misma está más próximo a nuevas áreas de estudio en los conservatorios de música. Sin embargo, no solo están ligadas a las diversas especialidades de interpretación, sino que también tienen espacio dentro de otras especialidades como en composición, dirección y pedagogía, teniendo una notable relevancia dentro de sus currículos.

A pesar de que pueda parecer una perspectiva negativa sobre el tratamiento de la LPV dentro de los currículos en los conservatorios, es cierto que todavía existen materias como destinadas a la mejora de la LPV. Son vestigios de la ya inexistente especialidad de Repentización, transposición y acompañamiento (RTA) y, en muchos casos, destinados a instrumentos de tecla y guitarra, aunque con una cantidad pequeña de créditos y ligadas a las múltiples áreas del conocimiento.

Tras el análisis transversal, se pueden ver diferentes exposiciones ejemplares sobre la mejora de la LPV en algunas materias no destinadas a ello, donde se alude a la futura necesidad laboral de esta herramienta, al desarrollo diario de esta habilidad y el cómo facilitar la mejora pedagógica y didáctica dentro del aula.

Para finalizar, aunque los resultados puedan resultar discretos; es cierto que la docencia en los centros superiores de música son mucho más integrados que en otros niveles y áreas, ya que se desarrollan muchas competencias de forma integrada y difícilmente separables, por lo que, a pesar de que no aparezcan explicitadas, son expuestas y trabajadas dentro del aula ordinaria.

Este razonamiento es, en parte, la razón por la que el desarrollo de la LPV se realiza de forma solidaria dentro de otras actividades interpretativas y así coexistir una mejora integrada dentro de las habilidades del músico profesional.



## Bibliografía

- Elliott, C.A. (1982). The identification and classification of instrumental performance sight reading errors. *Journal of Band Research*, 18(1), 36-42. <https://openmusiclibrary.org/article/105050/>
- Galera, M. M. y Tejada, J. (2012). Lectura musical y procesos cognitivos implicados. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*, 29, 1-27. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/galera&tejada12.pdf>
- Gudmundsdottir, H.R. (2010). *Advances in music reading research. Music Education Research*, 12(4), 331–338. <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.504809>
- Hodges, D. (1992). The acquisition of music-reading skills. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research in Music Teaching and Learning* (pp. 466–471). New York (NY): Schirmer Books.
- Hodges, D.A. y Nolker, D.B. (2011). The acquisition of music reading skills. En R. Colwell y P. Webster (Eds.), *Handbook of research on music learning* (Vol. 2 Applications, pp. 61–91). New York (NY): Oxford University Press.
- Kopiez, R. y Lee, J.I. (2008). Towards a general model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*, 10(1), 41-62. <https://doi.org/10.1080/14613800701871363>
- Lehmann, A.C. y Kopiez, R. (2009). Sight-reading. En S. Hallam, I. Cross y M. Thaut (Eds.) *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 344–351). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.001.0001>
- Penttinen, M. (2013). *Skill development in music reading. The Eye-Movement Approach* (Tesis doctoral, Departamento de Educación de Maestros y el Centro de Investigación del Aprendizaje, Universidad de Turku, Finlandia). Recuperado de <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/88757/AnnalesB359PenttinenDISS.pdf?sequence=1>
- Saiz Vega, O. (2018). Lectura a primera vista en los instrumentos de cuerda. Situación educativa. *DEDiCA. Revista De Educação e Humanidades*, 13, 165-181.
- Sloboda, J.A. (2012). *La mente musical: la psicología cognitiva de la música*. Madrid, España: Antonio Machado Libros.
- Tuñez, M.; Shifres, F. y González, A. (2013). El rango ojo mano en la lectura pianística a 1ra vista enmarcado en un videojuego. En F. Shifres, M.P. Jacquier, D. Gonnet, M.I. Burcet y R. Herrera (Eds.), *Actas de ECCoM. Vol. 1, Nº1, "Nuestro Cuerpo en Nuestra Música. 11º ECCoM"*, pp. 323-330.
- Wolf, T. (1976). A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistical Research*, 5(2), 143-172. <https://doi.org/10.1007/BF01067255>