

***DICTADOS
ARMÓNICOS***

VOL. II

LIBRO DEL PROFESOR

FÉLIX SIERRA



EDICIONES SI BEMOL

Prólogo

¡Qué difícil educar el oído!

Sin duda debe resultar extraño para una persona sin conocimientos musicales el hecho de que, tras largos años de trabajo, un estudiante de música no pueda transcribir al papel una sencilla melodía si no es después de varias repeticiones de la misma (y aún así, a veces tampoco).

Si difícil es transformar los signos musicales en sonido artístico, eso nadie lo duda, el proceso contrario, esto es, partir del sonido para llegar a los signos correctos que lo represente suele resultar, cuando la música que se quiere transcribir es medianamente compleja, tarea casi imposible.

Tal vez sea por esto por lo que se rebaja el nivel de exigencia en lo referente a educación auditiva. Y aunque cada vez va siendo menos frecuente culpar al oído (por supuesto, al oído ajeno) del fracaso en este terreno, los profesores debemos de reconocer nuestra responsabilidad en él.

¿Cuál es el lenguaje de la música que la hace tan difícil de llevar al papel? Y no pregunto por lo que la música pueda transmitir -cuestión largamente discutida-, sino por la mera escritura de los sonidos. ¿Cómo identificar lo que tantas veces hemos escuchado con su representación escrita?

Hace más de mil años que a Guido de Arezzo se le ocurrió la genial idea de dar nombre a los sonidos. Aunque se ha avanzado bastante en este sentido, el avance ha sido casi exclusivamente en la dirección contraria a la buscada por Guido.

En su época se partía del sonido. Para poder transmitirlo sin el obligado proceso verbal se utilizaba una determinada grafía que nos permitía indicar su duración relativa y, lo que era más espinoso, su altura tonal.

Hoy día, en la mayor parte de los estudios musicales que se siguen en los países de cultura occidental, se parte del signo escrito y, tras su decodificación por el intérprete, el signo se transforma en sonido.

El proceso contrario, es decir, partir del sonido para llevarlo al papel es uno de los principales problemas que se nos plantean a los profesores de música. Mi experiencia como docente me dice que, en este campo, todavía no hemos encontrado la fórmula adecuada.

Realmente no sé cuál es la solución del problema, pero estoy seguro de que el camino hacia ella no se limita a incrementar el número de horas dedicadas a la tarea.

Diversas investigaciones realizadas sobre este tema han demostrado que las peculiaridades de la música tonal son reconocibles, tanto por personas con estudios musicales, como por aquellas que no los tienen. En esto seguramente se basa la afirmación tan extendida –aunque discutible– de que la música es un lenguaje universal.

No me parece relevante, para un profesor de música, el hecho de que este lenguaje –admitiendo que lo sea– sea adquirido como parte de la cultura, debido a la ontogenia o por cualesquiera motivos o influencias. El hecho es que está ahí y podemos y debemos obtener de él la mayor rentabilidad posible.

Concediendo que dentro del campo musical es la tonal la música más apropiada para asimilarla a un lenguaje, parece claro que sea ésta el campo del que hay que partir para su estudio y, consecuentemente, conocer las reglas por las que se rige se convierte, si no en una necesidad, sí al menos en una ayuda inestimable.

Para ello jugamos con la ventaja de que las reglas a las que me refiero ya están interiorizadas en nuestros alumnos (y no solamente en ellos). La labor a cumplir por el profesor, pienso, pasa por “rescatar” este saber, en gran medida no consciente, patrimonio común de toda persona socializada, es decir: ayudar a poner nombre a esas sonoridades que ya conocemos.

Evidentemente, considero necesario que estas reglas sean claramente perceptibles en los materiales que empleemos en los trabajos de educación auditiva, muy especialmente en los primeros años de los estudios.

Con estas ideas se han planteado los libros que conforman esta colección.

Madrid, noviembre de 2015

Observaciones

En la colección de cuatro cuadernos, de los que éste es el segundo, se plantean una serie de ejercicios de educación auditiva que se corresponden en cuanto a contenidos y, a mi juicio más importante todavía, a los criterios con que se escribieron los cuatro primeros libros de mi obra *Para cantar*.

El cuaderno está dividido en diez unidades didácticas con el añadido final de un apéndice. Este apéndice puede servir para realizar distintas pruebas de evaluación, ya que no se ha incluido el audio correspondiente en el CD del libro del alumno.

Las unidades didácticas comienzan con dos ejercicios de acordes que, si bien al estar explicitados en el cuaderno del alumno no están pensados para su transcripción, tienen el objetivo de traer al presente al estudiante la sonoridad que especialmente se quiere trabajar en la unidad correspondiente. Digo “traer al presente” porque la armonía que conforman estos acordes es, en todos los casos, moneda común de la música que habitualmente se escucha.

A los dos ejercicios de acordes siguen siete dictados a una voz. Estos dictados llevan como fondo musical los acordes de uno de los dos ejercicios propuestos al inicio de la unidad. Los acordes están indicados con su correspondiente número romano.

Explicitar los acordes que se emplean, detallando además las notas que los forman, no solo es una guía que indica parte del camino de posibles soluciones, también nos sirve para acostumar al alumno a enfocar la música tonal desde el ángulo de la armonía.

Los contenidos rítmicos del libro y su secuenciación, en líneas generales, se corresponden con los habituales para el segundo curso de los estudios reglados de la asignatura de Lenguaje Musical. Además de los presentados en el primer libro, en este segundo se trabaja: corchea con puntillo, silencio de corchea en los compases de tercios, corchea seguida o precedida de dos semicorcheas, tresillos, dosillos y los compases de tres por ocho, cuatro por cuatro y doce por ocho.

Con respecto a la melodía, al igual que en el libro anterior, van a ser los procesos armónicos los que la originen y son estos los que se han ordenado a lo largo del cuaderno.

En la primera unidad se vuelven a trabajar los tonos homónimos, presentados ya en el primer libro: LA menor y mayor, DO mayor y menor. Las tonalidades relativas, DO mayor y LA menor se presentan en la segunda unidad.

Los floreos aparecen en la tercera unidad y el acorde de dominante de la dominante en la quinta. El acorde de séptima de dominante se trabaja especialmente en la unidad siete. La ocho está dedicada a la cadencia rota y en las unidades nueve y diez se trabaja respectivamente la cuarta y sexta cadencial¹ y la sexta napolitana.

Las notas que aparecen ya escritas en los dictados del libro del alumno, salvo error ajeno a mi voluntad, son realmente las que suenan, aunque algunas veces no se ha escrito la alteración accidental que, en su caso, debería llevar la nota. Estas correcciones son parte del trabajo del alumno.

1. -Por motivos de claridad para los alumnos, el acorde de cuarta y sexta cadencial se ha cifrado como grado I. No me ha parecido este libro el medio idóneo para polemizar en una discusión que a mi juicio tiene bastante menos importancia de la que algunos teóricos le dan.

Por lo general los dictados siguen una estructura regular con frases de dos o tres miembros terminados en una clara cadencia y separados por silencios que facilitan las repeticiones en la escucha.

Aunque cada uno de los miembros de frase está pensada como un fragmento para repetir, si por cualquier circunstancia resultara excesivamente largo, no soy muy partidario de dividirlo, ya que con la división se puede perder el sentido global, tan importante para sentir la funcionalidad de los acordes. Me parece mejor la posibilidad de realizar cinco o incluso seis repeticiones en lugar de las cuatro habituales.

He creído conveniente la variedad tímbrica en los distintos ejercicios propuestos como contrapunto a la omnipresencia del piano, tan necesario, por otra parte, en una clase de educación auditiva.

Sin entrar en discusiones que no vienen al caso, quiero dejar claro que en esta obra, como en todas las que he publicado, empleo el término grado indistintamente como nota de la escala o como el acorde formado sobre ella. El contexto determina con suficiente claridad a cuál de las dos acepciones me refiero.

Las faltas armónicas que pueden observarse entre el bajo de los acordes y la melodía del dictado (quintas, octavas, etc.) están motivadas principalmente por considerar más importante la interiorización de la armonía (para lo cual el estado fundamental de los acordes es una gran ayuda) que la corrección escolástica. El variado juego melódico, unido al anterior motivo, son los responsables de estas transgresiones.

Para finalizar este apartado quiero hacer una recomendación. Antes de la realización del dictado considero que es aconsejable escuchar varias veces el ejercicio de acordes que sirve de base armónica del mismo, y hacerlo de dos maneras distintas. Primeramente dirigiendo la atención hacia el bajo, generalmente fundamental del acorde, para, en una segunda fase poner el interés en percibir la armonía globalmente, evitando los detalles que en este punto nos limitarían este objetivo.

Madrid, noviembre de 2015

Tabla de contenidos

Página	Unidad	Pistas de audio	Nº de dictado	Título	Elementos rítmicos
10	1	1 a 8	1 a 7	Tonos homónimos	Síncopa breve. Silencio de corchea en compás de seis por ocho.
13	2	9 a 16	8 a 14	Tonos relativos	Corchea-negra con puntillo en compases de mitades Silencio de corchea en compás de seis por ocho.
16	3	17 a 24	15 a 21	Floreos	Compás de tres por ocho. Corchea-dos semicorcheas en compases de mitades.
19	4	25 a 32	22 a 28	Tresillos	Tresillos. Silencio de corchea en compases de tercios.
22	5	33 a 40	29 a 35	Dominante de la dominante	Síncopas. Silencio de corchea en compases de tercios.
25	6	41 a 48	36 a 42	Alteraciones en los floreos	Tresillos. Corchea-dos semicorcheas en compases de mitades.
28	7	49 a 56	43 a 49	Acorde de séptima de dominante	Compás de cuatro por cuatro. Dos semicorcheas-corchea en compases de mitades.
31	8	57 a 64	50 a 56	Cadencia rota	Corchea con puntillo-semicorchea. Ligadura entre compases.
34	9	65 a 72	57 a 63	Cuarta y sexta cadencial	Compás de doce por ocho. Tresillos.
37	10	73 a 80	64 a 70	Sexta napolitana	Dosillos. Corchea ligada a semicorchea.
40	Apéndice	81 a 83	71 - 72	Dictados para la evaluación de las Unidades Didácticas 1 a 3.	
41		84 a 86	73 - 74	Dictados para la evaluación de las Unidades Didácticas 4 a 7.	
42		87 a 89	75 - 76	Dictados para la evaluación de las Unidades Didácticas 8 a 10.	

Unidad Didáctica 1: Tonos homónimos

Elementos rítmicos:

- Síncopas en compás de tres por cuatro.
- Dos corcheas seguidas de silencio de corchea en compás de seis por ocho.

Elementos melódico-armónicos:

- **Tonos homónimos.**
- DO mayor - DO menor.
- LA menor - LA mayor.

Acordes (Pista 1)

A

I IV V I I IV V I

B

I I V I IV I IV V I I V I

Dictados

(Pista 2)

1

I IV V I

I IV V I

Unidad Didáctica 6: Alteraciones en los floreos

Elementos rítmicos:

- Tresillos.
- Corchea seguida de dos semicorcheas.

Elementos melódico-armónicos:

- Alteraciones en los floreos descendentes.
- Tercera de picardía.

Acordes (Pista 41)

A

B

Dictados

(Pista 42)

36

* El Si becuadro que aparece en este acorde se denomina **tercera de picardía**. Esta práctica consiste en ascender un semitono cromático a la tercera del acorde menor del final de una frase, convirtiendo este acorde en mayor. La tercera de picardía ya ha aparecido en las unidades 1 y 4 de este libro.

(Pista 78)

68

I V IV

I N V I

(Pista 79)

69

I IV I V

I V I

(Pista 80)

70

I I V V IV IV

I I N V I I

Apéndice: Dictados para evaluar

Unidades Didácticas 1 a 3

Acordes (Pista 81)

A

I IV V I I IV V I

B

I V I V V I V I I IV V I

Dictados

(Pista 82)

71

I IV V I

I IV V I

(Pista 83)

72

I V I V V I

V I I IV V I