



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en
Currículum y Comunidad Educativa

Título:

***“El desarrollo de la lectura melódica a través del sistema de
grados tonales”.***

Profesora guía: Irene Truffello Camponovo
Alumno: Juan Sebastián Vergara Palma

e-mail: escpost@uchile.cl

Fonos 6787729 / 6787732 Fax 6787730 Casilla 10.115 Correo Central

Avenida Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045 * Ñuñoa * Cod. Postal 685 033 1 * Santiago * CHILE

Agradecimientos

*“A Mercedes Cádiz, por su apoyo y por su generosa y desinteresada
ayuda”*

ÍNDICE

Introducción.....	5
Fundamentación.....	6
Objetivos.....	8
Capítulo I	
Marco Teórico.....	10
1. La dimensión práctica de la acción educativa en el proceso de aprendizaje.	
11	
2. El proceso de aprendizaje de la música a la luz de la intervención educativa.	17
3. La percepción del sonido y la psicología de la audición.....	29
Capítulo II	
Metodología.....	33
1. Diseño de investigación.....	33
2. Muestra.....	34
3. Hipótesis.....	34
4. Variables.....	35
5. Formas de trabajo.....	38
6. Aplicación de las actividades de enseñanza.....	39
6.1 El sistema de enseñanza con énfasis en los intervalos.....	39
6.2 El sistema de enseñanza por grados tonales.....	45
6.3 Medición final en lectura melódica.....	54

Capítulo III	
<u>Análisis de la información</u>	56
Capítulo IV	
<u>Conclusiones</u>	64
Bibliografía.....	76
Anexos.....	78
Anexo 1: medición inicial y final.....	79
Anexo 2: pauta de evaluación.....	80
Anexo 3: entrevistas.....	87

INTRODUCCIÓN

Este es un estudio que consiste en determinar aquellas actividades de enseñanza que privilegien el desarrollo de la lectura melódica. Para tales efectos se contrastaron dos sistemas de enseñanza diferentes para luego determinar si había diferencia entre ambos y, a partir de los resultados, proponer un modelo de estrategias de aprendizaje que promuevan el desarrollo de la capacidad de la lectura melódica, el cual, al ser de carácter propedéutico, estaría también desarrollando la audición interna, en su doble dimensión: melódica y armónica.

A través de diversas mediciones se ha constatado que los alumnos (estudiantes de música), no logran desarrollar una lectura melódica adecuada, porque no se ha trabajado en forma sistemática el aspecto armónico que subyace en una melodía. Luego, toda melodía está sujeta a un plan tonal, el cual debe ser considerado al momento de entonar o leer melódicamente un ejercicio dado. Esto permitiría al alumno mejorar la afinación, discriminar mejor el dictado melódico y desarrollar tanto el sentido melódico como armónico interno.

Fundamentación.-

La lectura melódica es uno de los componentes que conforman la lectura musical. Los componentes de la lectura musical son: la lectura melódica, que consiste en entonar los intervalos (distancia que hay entre un sonido y otro) y la lectura rítmica, que consiste en ejecutar o interpretar las figuras rítmicas.

En suma, lectura musical consiste en descifrar el código musical a través de la entonación de sonidos y la ejecución vocal de figuras rítmicas a partir de un ejercicio rítmico – melódico dado. Dicho en otros términos, se trata de cantar una melodía afinadamente con el correspondiente nombre de las notas musicales, articuladas por figuras rítmicas, marcando el compás con la mano (solfeo).

Los estudiantes de la asignatura de Lectura Musical necesitan desarrollar ciertas destrezas propias de la disciplina, como por ejemplo, la discriminación auditiva y la capacidad de lectura rítmica y, especialmente melódica (también llamado solfeo rítmico y melódico, respectivamente), además de la comprensión de los principios y fundamentos teóricos de la música.

Un buen desarrollo de la lectura musical en sus dos dimensiones, tanto rítmica como melódica, pasa por una comprensión de los aspectos esenciales de la estructura formal de una línea melódica. Ambas dimensiones están relacionadas, a su vez, con el sistema tonal y sus implicaciones armónicas expresadas a través del plan tonal que la sustenta. A este respecto, se suma la dimensión armónica que constituye el soporte armónico de una melodía, expresado a través de las funciones armónicas constitutivas del sistema tonal. Luego, una melodía se desarrolla a través de tres dimensiones que la constituyen: la dimensión rítmica, melódica y armónica.

De acuerdo a esto, la lectura melódica se enmarca en la melodía propiamente tal y en la armonía, la cual sustenta a la melodía por medio de los grados tonales.

En consecuencia, el nivel de comprensión de estas tres dimensiones se reflejará en el desempeño de los alumnos en el solfeo. No obstante, no sólo la comprensión sino que también el desarrollo de cada una de estas dimensiones o aspectos incidirá en el desarrollo de la audición interna, que es lo que, en definitiva, importa para las asignaturas posteriores, como por ejemplo, armonía, y educación ritmo auditiva. Vale decir que a mayor rendimiento en el desempeño en la lectura musical, mayor será el rendimiento en armonía.

Este estudio pretende investigar si el aprendizaje del solfeo mediante el sistema por grados tonales desarrolla la lectura melódica. Se espera, por consiguiente, que este aprendizaje aumente el rendimiento académico posterior en asignaturas como armonía o análisis, al desarrollar la audición interna en el alumno. *“La audición interior, clave de toda música viviente, es un fenómeno complejo cuyas modalidades son tributarias de muchas facultades humanas, fisiológicas, afectivas y mentales”* (Willems, 1966).

Es preciso destacar la importancia que tiene el desarrollo de la lectura melódica y su carácter propedéutico, vale decir, que a medida que se desarrolla esta destreza (la lectura melódica) se estará desarrollando la audición interna y, por consiguiente, permitirá una mayor comprensión en asignaturas como análisis de la composición, armonía y educación ritmo auditivo, con el consiguiente aumento en el rendimiento académico en asignaturas que así lo requieren.

En síntesis:

- Existe la necesidad de desarrollar la destreza de la lectura melódica como herramienta efectiva para descifrar el código musical.
- El desarrollo de la lectura melódica debe integrar la dimensión armónica, a través del estudio de la funcionalidad armónica que subyace en una melodía a través de los grados tonales.
- La integración melódico – armónica incide en el desarrollo de la audición interna, ya que requiere de un trabajo sistemático para optimizar la discriminación auditiva, por medio del dictado de funciones armónicas.
- El desarrollo de la audición interna puede favorecer cuantitativamente el rendimiento académico ulterior del alumno en otras asignaturas.

Objetivos.-

- Establecer cuál de los dos sistemas de enseñanza es más adecuado para el desarrollo de la lectura melódica.
- Proponer un modelo de estrategias de enseñanza destinado al desarrollo de la lectura melódica.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

La dimensión práctica de la acción educativa en el proceso de aprendizaje.-

“La Psicología de la Educación responde al convencimiento de que la aplicación coherente de los principios psicológicos puede ser altamente beneficiosa para la educación y la enseñanza”. (Coll, 1992).

La Psicología de la educación es pues, según Coll, una *“disciplina puente”*, esto es, *“una disciplina psicológica y educativa de naturaleza aplicada”*. Por tanto, es necesario aprovechar y nutrirse de esta disciplina para profesionalizar la acción educativa con bases sólidas en la investigación científica: *“Una teoría educativa de base científica debiera integrar coherentemente las siguientes dimensiones:*

- *dimensión explicativa* ⇒ *modelos y teorías interpretativas del fenómeno educativo;*
- *dimensión proyectiva* ⇒ *diseño y planificación de proyectos educativos;*
- *dimensión práctica* ⇒ *realización de proyectos y análisis de la acción educativa.* (Coll, 1992).

La investigación tanto empírica como teórica, puede develar nuevos caminos en relación al proceso de enseñanza – aprendizaje. Con relación a esto, Coll cita: *“Thorndike, uno de los primeros psicólogos que ponen las bases de la Psicología de la Educación, insiste en la necesidad de fundamentar las propuestas educativas sobre los resultados de la investigación psicológica de naturaleza experimental”.*

Por otra parte, estos procesos educativos pretenden provocar un cambio en el comportamiento de los sujetos, mediante la intervención pedagógica. En efecto, para Mialaret (1971, 1974, en Coll, 1992): *“la Psicología de la Educación debe ocuparse ante todo del análisis de los comportamientos y de los procesos psicológicos que surgen en los alumnos como resultado de las intervenciones pedagógicas”.* En la misma línea, es clave la intervención pedagógica para provocar un cambio en el comportamiento de los alumnos, en el sentido de, adquirir y asimilar nueva información, activando los procesos psicológicos

inherentes a las características del funcionamiento de la mente. De hecho, la mente es un órgano receptor que codifica la información de entrada y que es almacenada en la memoria como un dispositivo registrador. Además, la mente funciona como sistema de elaboración de modelos: *“los modelos de información que se estructuran en la mente dependen de la naturaleza de los datos y de la secuencia de su incidencia. La mente proporciona un medio ambiente para la autoorganización de la información en modelos definidos”* (De Bono, 1970, p. 38).

Consecuentemente, se podría plantear que, la intervención pedagógica apunta en cierto sentido a reordenar o reestructurar el modelo de información anterior con la nueva información de entrada, en la “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky), gracias a la intervención práctica. Y todo esto para provocar un cambio comportamental, un cambio en la perspectiva del alumno, propiciando un aprendizaje más significativo. Esto guarda una estrecha relación con lo planteado por De Bono (1970, p.54), respecto del pensamiento lateral: *“en el pensamiento lateral la información se usa no como un fin, sino sólo como medio para provocar una disgregación de los modelos y su subsiguiente reestructuración automática en nuevas ideas”*.

Entonces el vínculo entre el uso del pensamiento lateral y la intervención pedagógica en el ámbito de naturaleza artístico – musical, es que esta última apunta a generar procesos psicológicos que vayan desde una óptica convergente – lógica deductiva (de lo general a lo particular – pensamiento vertical) hacia un raciocinio divergente – analógico inductivo (de lo particular a lo general – pensamiento lateral).

La naturaleza del pensamiento lateral es esencialmente reordenadora, es decir, que el pensamiento lateral tiene como finalidad el cambiar la disposición u ordenación de la información en la mente. A diferencia del pensamiento lógico

que combina modelos, el pensamiento lateral descompone las estructuras de los modelos, de manera que se pueda obtener un modelo más óptimo.

El pensamiento lateral está más en concordancia con los procesos creativos en el ámbito artístico, por lo cual es de sumo interés provocar cambios en el comportamiento de los individuos en tanto alumnos de música, por medio de la acción educativa, traducida en actividades de aprendizaje.

En definitiva, toda acción educativa persigue una mejora en el aprendizaje, toda vez que la traducción práctica de dicha teoría sea coherente con el modelo de intervención.

En relación con lo anterior, *“Como disciplina psicológica, la Psicología de la Educación mantiene relaciones de interdependencia – interacción con las restantes disciplinas psicológicas; como disciplina educativa, contribuye con sus aportaciones a una mejor comprensión, planificación y mejora de los procesos educativos en una perspectiva multidisciplinar; y como disciplina de naturaleza aplicada, incluye conocimientos de naturaleza teórico – conceptual, de planificación y diseño y de intervención práctica”*. (Coll, 1992).

Por lo tanto, la Psicología de la Educación, estudia los procesos educativos de acuerdo a los siguientes objetivos:

- *Contribuir a la elaboración de una teoría explicativa de estos procesos;*
- *Elaborar modelos y programas de intervención dirigidos a actuar sobre ellos con una finalidad determinada;*
- *Dar lugar a una praxis educativa coherente con las propuestas teóricas formuladas.* (Coll, 1992).

Luego, la Psicología de la Educación estudia los procesos educativos en una triple vertiente o dimensión:

1. Teórica o explicativa.
2. Proyectiva o tecnológica.
3. Práctica o aplicada.

Es en la dimensión práctica o aplicada donde se enmarca este estudio y *“en la perspectiva de una disciplina psicológica y educativa de naturaleza aplicada, estos contenidos son estudiados con una triple finalidad:*

- *proporcionar modelos explicativos de los procesos de cambio*
- *contribuir a la planificación de situaciones educativas eficaces*
- *ayudar a la resolución de problemas educativos concretos.* (En Coll, 1992).

El aspecto melódico y armónico que subyace en un ejercicio de solfeo requiere de una comprensión. Dicha comprensión es el indicador que refleja el logro de competencias. Luego, la comprensión se traduce en desempeño, por lo que es necesaria una intervención educativa intencionada para mejorar la calidad del desempeño. Por tanto, lo que se busca es pues provocar un cambio observable en el individuo gracias a una acción coherente educativa. A este respecto, Coll señala que *“podemos considerar como objeto de estudio de la Psicología de la Educación, los procesos de cambio comportamental provocados o inducidos en las personas como resultado de su participación en actividades educativas”*.

El enfoque Cognitivista del aprendizaje plantea que el aprendizaje se construye desde el interior. El eje del aprendizaje es interno y la base de ese eje son los conocimientos y experiencias previas. Desde la óptica de la enseñanza

de la música, la práctica musical desarrollada a través de experiencias, enriquece al alumno porque, en primer lugar, le da un piso para entender el concepto teórico que hay detrás de la experiencia musical, y en segundo lugar, dicha práctica propicia la audición interna, pudiendo desarrollar la discriminación rítmica, melódica y/o armónica (según sea el tipo de experiencia), cuestión fundamental para lograr una comprensión profunda del fenómeno musical.

La idea de que el conocimiento se va construyendo a partir de experiencias previas, según el enfoque Cognitivista, se aprecia en el significado de la acumulación de experiencias mediante la práctica musical, lo que le permite al alumno recoger los estímulos y procesarlos a partir de esas experiencias acumuladas.

En efecto, es el sujeto el que ordena su aprendizaje y por lo tanto, los estímulos del entorno los recoge y los procesa de acuerdo a los conocimientos previos. Como el aprendizaje se da en el sujeto, Vygotsky plantea que hay dos ámbitos (lo intrasubjetivo y lo intersubjetivo) y tres niveles de aprendizaje: el nivel de desarrollo efectivo, el nivel de desarrollo potencial y la zona de desarrollo próximo, que media entre el desarrollo efectivo y el potencial.

En el nivel de desarrollo efectivo están los conocimientos y experiencias previas; se encuentra el ámbito intrasubjetivo (aprendizaje individual), (nivel de desarrollo cognitivo). En la zona de desarrollo próximo se encuentra el ámbito intersubjetivo (aprendizaje social); es en donde se produce la intervención educativa, la mediación, la ayuda, el apoyo, la colaboración. En el nivel de desarrollo potencial se encuentran los aprendizajes esperados en objetivos terminales, vale decir, en este nivel está lo que se espera que la persona aprenda.

En consecuencia, la zona de desarrollo próximo es vital para efectos de esta investigación, por cuanto la intervención educativa deberá facilitar la posibilidad de un aprendizaje individual, autónomo. Lo que era potencial, en

virtud de la intervención educativa se transforma en el nivel de desarrollo efectivo.

“Lo que en un principio el alumno únicamente es capaz de hacer o de aprender con la ayuda de los demás, podrá hacerlo o aprenderlo posteriormente por sí solo. Desarrollo, aprendizaje y enseñanza son tres elementos relacionados entre sí: el nivel de desarrollo efectivo condiciona los posibles aprendizajes que el alumno pueda realizar gracias a la enseñanza, pero ésta, a su vez, puede llegar a modificar el nivel de desarrollo efectivo del alumno mediante los aprendizajes que promueve. La enseñanza eficaz es pues la que parte del nivel de desarrollo del alumno, pero no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través de su Zona de Desarrollo Próximo, para ampliarla y generar, eventualmente, nuevas Zonas de Desarrollo Próximo”. (Coll, 1995, p. 38).

La idea de hacer progresar al alumno queda de manifiesto en la intención de intervenir con ciertas estrategias metodológicas en su zona de desarrollo próximo para propiciar un aprendizaje autónomo.

Y, además de autónomo, se espera que dicho aprendizaje también sea significativo, en el sentido de que el alumno adquiere nuevos significados: *“el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo”* (Ausubel, 1983).

Luego, Ausubel destaca que: *“la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición”.*

La importancia del aprendizaje significativo supone considerar lo que el alumno ya sabe, aquello preexistente en la estructura cognoscitiva de éste. En consideración con lo anteriormente expuesto, es potencialmente significativo el hecho de que el estudiante pueda reconocer un discurso melódico y comprender las relaciones funcionales armónicas que sostienen la melodía en cuestión, sobre la base de un trabajo previo del aspecto armónico, en su dimensión tanto práctica como teórica. Esto quiere decir que el aprendizaje melódico puede ser potencialmente significativo en tanto el alumno logre relacionarlo con el conocimiento previo, cual es la estructura armónica del sistema tonal.

“El conocimiento nuevo se vincula intencionada y sustancialmente con los conceptos y proposiciones existentes en la estructura cognoscitiva” (Ausubel, 1983).

El proceso de aprendizaje de la música a la luz de la intervención educativa.-

La intervención educativa en el terreno de la enseñanza de la música en su dimensión práctica debiera estar referida al proceso que se produce entre la recepción musical del objeto sonoro y el campo auditivo de los sujetos, cuya recepción ocurre de manera espontánea en los individuos. Luego se puede advertir que entre el objeto y el sujeto existe un proceso dinámico y que el devenir de la música (en tanto objeto) condiciona la memoria auditiva del sujeto, en el sentido de que la afecta como descubrimiento del objeto y se posiciona en el sujeto por medio de la memoria. *“El material sonoro, en cuanto sustancia o forma previa de la música, consta de vibraciones físicas. Por eso, la música está ligada al transcurso del tiempo. Este movimiento la capacita para reflejar o suscitar, en cierto paralelismo, el movimiento físico y psíquico. Significa al mismo tiempo que su forma no puede ser observada de manera directa, sino sólo con ayuda de la memoria”* (Michels, 1982).

Tanto es así, que *“los paradigmas de los psicólogos cognitivos han llegado a ser aplicados a la investigación de la percepción y la memoria de la música”*. (Shuter-Dyson, en Hemsy de Gainza, 1990).

Tanto la percepción ⁽¹⁾ como la memoria ⁽²⁾ juegan un rol sustancial frente al contacto global con el objeto – música, estableciéndose una relación simbiótica entre la percepción y la memoria.

(1) Entendida desde la Gestaltpsychologie, como la *“unidad psicológica del conocimiento sensible”*, SALVAT, 1997.

(2) *“Capacidad de fijar, retener y evocar un hecho pasado o un conocimiento adquirido”; “es la base de todo aprendizaje, pues sin comparar lo presente con lo vivido o conocido no es posible aprender”*, SALVAT, 1997.

Por consiguiente, la discriminación melódica requiere de ambas capacidades y pueden constituirse en criterios consustanciales al momento de evaluar dicha capacidad. En relación con la discriminación melódica, Shuter-Dyson ⁽³⁾, en Hemsy de Gainza (1990), señala que *“los tests de capacidad musical han mostrado hasta qué punto el problema puede atribuirse a la memoria tonal, tanto como a una deficiente percepción de las alturas”*.

Desde otro ángulo, Pflederer Zimmermann (1984) ⁽⁴⁾, menciona la percepción desde el concepto de “identidad cualitativa” que emana, a su vez de los conceptos de la conservación y la reversibilidad de la teoría genética de Piaget, conceptos que han sido estudiados en la investigación musical. Dicha autora explica: *“en una identidad cualitativa, la cualidad permanente está simplemente dissociada de las cualidades variables. Estas cualidades, color, forma, altura, etcétera, (que pueden también ser referidas como constancias perceptivas) son identificadas mediante la percepción. Cuando un individuo puede abstraer idénticos esquemas de alturas con ritmos variables, ha realizado una identificación cualitativa”*. Esto tiene una especial importancia para el aprendizaje musical.

De acuerdo a lo anterior, Hemsy de Gainza (1990) expone: *“dentro de un contexto piagetiano, Pflederer Zimmermann (1964 – 1967) considera la inteligencia musical como una estructura organizada de conceptos musicales que está basada en la percepción. El aprendizaje musical comienza con una percepción, ya se trate de discriminar entre dos sonidos, de entonar una melodía simple o de escuchar atentamente una fuga compleja”*.

(3) Rosamund Shuter-Dyson, Inglaterra: “El desarrollo de la investigación en la psicología de la música y en la educación musical”. (ISME YEAR BOOK 1982/IX).

(4) Marilyn Pflederer Zimmermann, USA: “Importancia de la teoría de Piaget en la educación musical”. (The International journal of music education, N°3, mayo de 1984)

A medida que el individuo va interactuando con la música, a través de experiencias, va adquiriendo una conciencia con respecto al movimiento de la música, internalizando a partir de la percepción, nuevos conceptos cada vez más complejos: *“desde lo inmediato la percepción se mueve hacia lo mediato, por ejemplo, desde el precepto inicial al concepto emergente”*. En algún sentido el individuo que “percibe” en una situación experiencial frente a la música, va develando el objeto (estímulo musical) y descubriendo en éste una dimensión temporal, un devenir de la música, asimilando una cantidad de conceptos.

“A través de las experiencias con la música, el marco conceptual se desarrolla desde un percepto, de un simple concepto a una red entrelazada de conceptos operativos musicales que están basados en transformaciones relacionales tales como transposición, modulación, inversión, aumentación y disminución. La inteligencia musical se basa no solamente en la percepción de los efectos particulares de esas transformaciones sino también en la comprensión de los procesos relacionales de los cuales derivan. La inteligencia musical se desarrolla a medida que el individuo interactúa con la música, vincula esas acciones dentro de un marco conceptual y las incorpora dentro de un sistema de símbolos” (Pflederer Zimmermann, 1984, en Hemsy de Gainza, 1990).

Pues bien, se hace necesario intervenir en el proceso de recepción musical, o percepción (o absorción musical, como también lo denomina Hemsy de Gainza), aún cuando se produce espontáneamente, estimulando y orientando dicho proceso mediante ciertas estrategias de enseñanza.

(3) y (4) Selección de trabajos presentados en los Congresos de la Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME) (selección anuarios 1982/1986, editados por Hemsy de Gainza, 1990).

El proceso receptivo del objeto musical (Hemsy de Gainza, 1982), se divide en las siguientes etapas:

- 1) Etapa Sincrética
- 2) Etapa Analítica
- 3) Etapa Sintética
- 4) Etapa de Generalización

En la primera etapa, *sincrética*, según lo señala Hemsy de Gainza, se produce una forma de contacto global, en donde el objeto musical es percibido o se recepciona difusamente, por lo que no se aprecia en sus rasgos específicos o particulares.

En la segunda etapa, *analítica*, se localizan formas concretas, como timbres, melodías, ritmos, armonías y estructuras formales.

En la tercera etapa, *sintética*, se integran todos los elementos y en la cuarta etapa, de *generalización*, “se proyectan las formas diferenciadas hacia el conocimiento de otros objetos musicales (formas nuevas o ya experimentadas),

con los que se establecen relaciones de correspondencia: analogía, diferencia, etc.)”, (Hemsey de Gainza).

Es, pues, en las últimas tres etapas donde este estudio intenta intervenir y provocar un cambio comportamental del sujeto o del alumno en torno a desarrollar por un lado la percepción (o recepción) y por otro, la expresión de los rasgos semánticos del lenguaje sonoro.

La *recepción* del objeto musical se traduce como la incorporación de elementos constitutivos del lenguaje musical, que tienen que ver específicamente con la lectura musical y, la *expresión*, se traduce en el desempeño de la lectura melódica en sus diversos niveles. De acuerdo a lo anterior, *“la recepción musical así como la expresión musical son necesarias y complementarias. Por lo tanto, ni una ni otra podrán ser descuidadas a través de todo el proceso educativo”* (Hemsey de Gainza, 1982).

En consecuencia, *“el aprendizaje musical sería la síntesis o producto de las conductas receptivo – expresivas que conforman el proceso de musicalización”* (Bleger, 1973, en Hemsey de Gainza, 1982).

Por consiguiente, las estrategias de enseñanza deben considerar, por una parte, la recepción de contenidos de materia por parte de los alumnos con respecto a la forma cómo abordar el solfeo o lectura melódica y la percepción auditiva a través del dictado melódico, y por otra, la expresión de la lectura melódica como reflejo de la comprensión y del nivel alcanzado en el logro de los objetivos propuestos para tales efectos.

La modificación conductual de los alumnos en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky), se traduce pues en una intervención educativa que promueva una mejora en el aprendizaje de los alumnos, cuyo traducción o significado en el ámbito musical se plasma en una comprensión integral del fenómeno musical

mediante el estudio sistemático y la adquisición de experiencias que tienen que ver especialmente con la práctica del dictado y de la lectura melódica.

Según Bleger (1973), *“la conducta y la personalidad tienen un desarrollo en el cual se van organizando progresivamente, respondiendo a un proceso dinámico en el cual pueden modificarse de manera más o menos estable. Se llama aprendizaje o learning a este proceso por el cual la conducta se modifica de manera estable a raíz de las experiencias del sujeto”* (en Hemsy de Gainza, 1982).

Hemsy de Gainza agrega: *“el aprendizaje se concreta con la adquisición – consciente o no – de una serie de capacidades o destrezas en el campo sensorial, motor, afectivo y mental”*.

Otro elemento esencial en este proceso de enseñanza es que los comportamientos o conductas debieran ser observables para poder ser evaluados y así poder constatar de qué manera y en qué medida la intervención educativa ha sido pertinente y eficaz. En este estudio la observación de estos cambios conductuales se podrá medir a través de la aplicación de instrumentos de evaluación congruentes con el planteamiento de la intervención pedagógica.

Violeta Hemsy de Gainza plantea, una ficha orientadora para la observación de la conducta musical, tomando como base un historial del individuo, la relación personal y la personalidad, que para los efectos de este análisis se omitirá. No obstante, resulta interesante consignar en este estudio los aspectos que esta autora considera relevantes en torno a la recepción musical, la expresión musical y el aprendizaje.

A este respecto, la autora señala que la recepción musical se realiza en una especie de “acto de absorción” del objeto sonoro por parte de los sujetos, una vez que el objeto penetra en el campo auditivo de los mismos.

Además, señala que en esa recepción musical, se produce una selección de elementos a saber: *“en la selección de los aspectos absorbidos influirán en distintos grados los rasgos característicos del objeto musical”*.

Estos rasgos están jerarquizados de acuerdo a lo que el sujeto va experimentando en su relación con el objeto:

I. Recepción Musical

1. Incentivación – Motivación

- 1.- Interés.
- 2.- Atención.
- 3.- Concentración.
- 4.- Memoria.

2. Tendencia predominante en relación con el **objeto** (aspecto o rasgo musical que el sujeto capta preferentemente).

- 1.- Timbre.
- 2.- Ritmo.
- 3.- Melodía
- 4.- Armonía
- 5.- Estructura formal
- 6.- Estilo.

- 7.- Obra estética.
- 8.- No hay rasgo dominante (integración).

3. Tendencia predominante en relación con el **sujeto** (aspectos o niveles individuales comprometidos en la recepción).

- 1.- Sensorialidad (discrimina cualidades sonoras).
- 2.- Motricidad (se mueve).
- 3.- Afectividad (aprecia, goza, escoge).
- 4.- Inteligencia (comprende, relaciona estructuras sonoras).
- 5.- No hay rasgo dominante (integración).

II. Expresión Musical

1. Nivel de externalización

- 1.- Manifiesta.
- 2.- Latente.

2. Vía o medio de expresión

- A.- Voz (registro, afinación, tono muscular, técnica, comunicación).
- B.- Cuerpo (postura, tono muscular, técnica, comunicación).
- C.- Instrumento (postura, tono muscular, técnica, comunicación).

3. Tendencia predominante en relación con el **objeto** (aspecto o rasgo musical que el sujeto expresa preferentemente).

- 1.- Sentido tímbrico (sonoro).
- 2.- Sentido rítmico.
- 3.- Sentido melódico.
- 4.- Sentido armónico.
- 5.- Sentido estructural.
- 6.- Sentido estético.
- 7.- No hay rasgo dominante (integración).

4. Tendencia predominante en relación con el **sujeto** (aspectos o nivel individual comprometido en la expresión).

- 1.- Sensorialidad.
- 2.- Motricidad.
- 3.- Afectividad.
- 4.- Inteligencia.
- 5.- Sociabilidad.
- 6.- No hay rasgo dominante (integración).

5. Características generales

1. Sensibilidad.
2. Imaginación.
3. Creatividad.
4. Estereotipia.

5. Capacidad de juego.
6. Integración de campos expresivos.
7. Comunicación.

III. Aprendizaje

(Como balance del proceso de recepción – expresión)

1. Características generales

- 1.- Actitud ante la posibilidad de realizar nuevas experiencias.
- 2.- Organización mental: actividad consciente, claridad y organización conceptual; disciplina.
- 3.- Memoria: conservación de la experiencia musical.

2.- Capacidades manifiestas (habilidades, técnicas, destrezas).

- 1.- Capacidad para imitar.
- 2.- Capacidad para interpretar.
- 3.- Capacidad para aprender por sí mismo.
- 4.- Capacidad para progresar.
- 5.- Capacidad para superar errores.
- 6.- Capacidad para transmitir experiencias (capacidad pedagógica).
- 7.- Capacidad para verbalizar procesos y dificultades.
- 8.- Capacidad para comprender estructuras (global; de detalles).
- 9.- Capacidad para relacionar, integrar, transferir conocimientos y experiencias.

3. Lecto – escritura

- 1.- Nivel de comprensión: global; de detalles.
- 2.- Rapidez.

3. Eficacia.

4. Repertorio musical (activo – pasivo)

- Gustos y preferencias: autores, estilos, épocas, géneros, países.

5. Observaciones

- Otras características personales que puedan considerarse de interés.

(Fuente: Hemsy de Gainza, Violeta, Ocho estudios de psicopedagogía musical, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1982).

Cabe hacer notar que en este proceso de aprendizaje planteado por dicha autora, juega un rol preponderante el aspecto cognitivo del sujeto predispuesto hacia el aprendizaje. Además, considera la memoria como la “conservación de la experiencia musical”, en el entendido de que la música como es lineal, es decir, es un continuo en el tiempo, la forma de retención del fenómeno musical es, en primera instancia, la memoria.

Luego, las estrategias o actividades de enseñanza deben considerar por ende el desarrollo de la memoria auditiva, a través de un trabajo auditivo integral, constante y sistemático.

El trabajo auditivo integral tiene que ver con lo planteado por Willems (1966): *“dada la complejidad de la naturaleza humana podemos considerar en el desarrollo auditivo tres dominios de naturaleza diferente, que son:*

1° El desarrollo de la Sensorialidad, caracterizado por la receptividad y la actividad del órgano auditivo como tal, en su reacción ante el sonido y los impactos sonoros.

2° El despertar y el desarrollo de la sensibilidad afectiva, emotiva, que es la clave de la experiencia viviente de los intervalos y, por consiguiente, de la melodía.

3° El dominio de la inteligencia auditiva que concierne a la vez al conocimiento intelectual de los fenómenos sonoros, de los intervalos y de los acordes y a la práctica auditiva de la armonía y de la polifonía”.

La percepción del sonido y la psicología de la audición.

En términos generales, el oído comprende tres grandes divisiones: oído externo, oído medio y oído interno.

El oído externo capta el sonido, proceso en el cual el conducto auditivo, actuando como resonador, intensifica al doble o al triple las ondas sonoras. Luego el oído medio transmite el sonido a partir del tímpano hacia el interior (oído interno), pasando por el canal coclear hasta llegar al nervio auditivo que transmite al cerebro mediante impulsos eléctricos. En este proceso, la suma de todas las frecuencias de los impulsos da por resultado la sonoridad, que incluye tanto la percepción de la altura del sonido como la percepción de la intensidad sonora. (5)

“Además del oído físico externo existe el oído interno, psíquico, que se funda en la imaginación y en la memoria” (Michels, 1982), el cual reviste una importancia relevante para el músico, puesto que este “oído interno psíquico” es susceptible de ser desarrollado mediante la experiencia y aprendizaje sistemáticos.

“La psicología de la audición (antiguamente conocida como psicología musical) se ocupa, por una parte, de la recepción y evaluación de las informaciones recogidas durante la audición, es decir, de la psicología de los fenómenos de la audición y, por la otra, de las disposiciones auditivas” (Michels, 1982).

Para los efectos de este estudio, es importante el cómo de la recepción del sonido y más específicamente del intervalo y del acorde, elementos constitutivos de los sistemas aplicados en contraste.

(5) Fuente: Atlas de Música I, 1982.

El sonido en tanto frecuencia se percibe a través de vibraciones. Según la teoría de la proporción de Pitágoras: *“cuanto más sencilla sea la relación de dos tonos, tanto más consonante será su intervalo”*.

Teoría de las proporciones

Relación Vibratoria	1:2	2:3	3:4	4:5	8:9	8:15
intervalo	Octava	quinta	cuarta	Tercera mayor	Segunda mayor	Séptima mayor

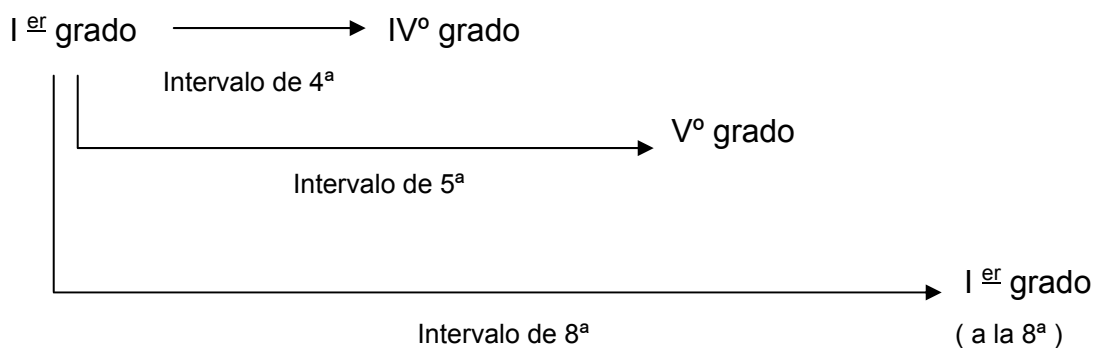
“Por lo que la octava es el primer hipertono o armónico que aparece por encima del tono fundamental. Entre ambos se halla establecida la más sencilla de las relaciones oscilatorias: 2:1” (Michels, 1982).

Este fenómeno físico – acústico es el fundamento de la construcción de los acordes en la música occidental y, a su vez, son (los acordes) constituyentes de los grados (o funciones armónicas) de una determinada tonalidad.

En efecto, el acorde (una superposición de dos intervalos de tercera) se construye a partir de una nota fundamental, la cual se duplica a intervalo de octava; le siguen el intervalo de quinta y luego la tercera.

También ocurre algo similar con respecto a los grados tonales, especialmente entre los grados principales, donde el acorde de tónica o primer grado guarda las tres primeras proporciones de la tabla de vibraciones de la teoría de Pitágoras.

Relación interválica entre los grados principales



En consecuencia, considerando que los grados tonales tienen un sustrato físico – acústico, que el proceso de la audición tiene una base fisiológica y que la percepción del sonido tiene un fundamento psicológico, se podría decir que las condiciones para el aprendizaje estarán dadas en la medida en que las actividades refuercen la discriminación auditiva de los alumnos, por medio del dictado. Dicho en otros términos, que las actividades se constituyan en un agente facilitador del aprendizaje, en el sentido de que los alumnos puedan no sólo identificar, a través de la audición, elementos o estructuras sino que también comprenderlas.

Además, dicha comprensión se plasmará en la medida en que los elementos o estructuras musicales las relacione el alumno con estructuras de conocimiento ya incorporadas, gracias a un cúmulo de experiencias, cristalizando un aprendizaje significativo.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

1. Diseño de Investigación.-

Diseño Cuasiexperimental.-

Esta elección se justifica por el tipo de muestra, la cual está constituida por un grupo de estudiantes que representa una muestra no aleatoria. Si bien, la manipulación intencional de la variable causal independiente es lo que define al diseño experimental, es también un requisito que la elección sea aleatoria para que sea un experimento “puro”. De hecho, la asignación aleatoria o al azar de los sujetos *“es una técnica de control que tiene como propósito dar al investigador la seguridad de que variables extrañas conocidas o desconocidas, no afectarán de manera sistemática los resultados del estudio”* (Christensen, 2000, en Hernández Sampieri, 2003). Más adelante agrega en el mismo texto (Christensen, 2000), que *“la asignación al azar produce control, pues las variables que deben ser controladas (variables extrañas y fuentes de invalidación interna) se distribuyen aproximadamente de la misma manera en los grupos del experimento”*.

En este caso específico, se trata de dos grupos, que corresponden a dos cursos que ya están conformados, así es que por esa razón se justifica el diseño como cuasiexperimento.

2. Muestra: (sujetos del estudio)

- Alumnos correspondientes al primer año de la asignatura de Teoría y desarrollo auditivo, de una escuela de Música.
 - Dichos alumnos se seleccionaron mediante una prueba especial que aplica la escuela y que mide aptitudes musicales (los alumnos postulan a instrumento, canto, composición y arreglos).
 - De dos cursos de primer año, se seleccionó en cada uno once alumnos de un total de dieciséis, que no poseían conocimientos de lectura melódica.
 - Se aplicó una prueba en ambos cursos para medir similitud en cuanto a rendimiento. No obstante, estos rendimientos no condicionan el aprendizaje de la lectura melódica, porque son conocimientos generales no relacionados con dicha lectura.
- El objetivo fue determinar o establecer grupos inicialmente equivalentes.

3. Hipótesis.-

Hi: “El sistema de enseñanza por grados tonales aumenta el rendimiento académico de los alumnos en la lectura melódica”.

Ho: “No hay diferencia en el rendimiento académico entre el sistema de enseñanza por grados tonales y por intervalos”.

4. Variables.-

1.- Estrategias de enseñanza (Variables independientes).

a) sistema por grados tonales.

b) sistema por intervalos.

2.- Lectura melódica (Variable dependiente).

Definición de las variables.-

1.- Estrategias de enseñanza.-

1.1.- Definición conceptual.-

- 1.1 a) Sistema por grados tonales.- Dichas estrategias de enseñanza son estrategias que apuntan a desarrollar en el alumno la capacidad de decodificar las alturas a partir de un ejercicio rítmico – melódico dado, es decir, que el alumno pueda leer melódicamente, estableciendo relaciones tonales entre los sonidos, incorporando la melodía (dimensión diacrónica) y la armonía (dimensión sincrónica).

- 1.1 b) Sistema por intervalos.- Dicha estrategia consiste en desarrollar la capacidad del alumno para entonar los intervalos involucrados en una melodía dada, prescindiendo del análisis armónico o del plan tonal subyacente. Este sistema puede ser aplicado tanto para el sistema tonal como para el sistema atonal (no hay relación tonal por medio de funciones o grados tonales) puesto

que se trata de ejecutar (horizontalmente o linealmente) intervalos de diferente especie y de diferente trayectoria.

1.2.- Definición operacional.-

- Aplicación del sistema de enseñanza de la lectura melódica por intervalos y por grados tonales.
- Desarrollo de estrategias de enseñanza de la lectura musical con elaboración de actividades que promuevan el desarrollo de la lectura melódica (variable experimental).

Se desarrollaron actividades de enseñanza en función de un módulo de enseñanza correspondiente a los contenidos del primer semestre del año 2005. El módulo escogido, que está dentro del capítulo del sistema tonal, corresponde al tema del desarrollo de la lectura melódica.

Este módulo requiere de una comprensión tridimensional (por parte del alumno) tanto del aspecto rítmico y melódico como armónico, para poder desarrollar en él las destrezas necesarias para un óptimo rendimiento en el desempeño de la lectura musical, específicamente, y para los efectos de esta investigación, la lectura melódica.

2.- Lectura melódica.-

a) Definición conceptual.-

Para los efectos de esta investigación, la lectura melódica se entendió por el nivel de desempeño en ésta, vale decir, por la entonación afinada de los intervalos de una melodía dada y por el nivel de comprensión melódica y

armónica del trozo en cuestión, mediante la aplicación del sistema por grados tonales.

b) Definición operacional.-

- Es la puntuación obtenida en la pauta de evaluación que mide el desempeño de los alumnos en la lectura melódica.

Esta pauta de evaluación obedece a los criterios basados en el desempeño de la lectura melódica en lo que respecta a la interválica y la afinación del ejercicio en cuestión. De acuerdo a esto, los indicadores que emanan de dichos criterios son los siguientes:

Interválica / Afinación	Puntaje
1. Ejecuta la melodía congruente con la función armónica.	4
2. Canta afinadamente los intervalos.	1
3. Mantiene la afinación general durante todo el ejercicio.	1
4. Realiza el ejercicio en forma fluida y con un pulso constante	1

5.- Formas de trabajo.-

- 5.1 Selección de dos cursos homogéneos en número de alumnos y nivel de rendimiento académico, determinado mediante la aplicación de una prueba de diagnóstico (medición inicial).
- 5.2 Elaboración de actividades de enseñanza conducentes al desarrollo de la lectura melódica.
- 5.3 Aplicación de las actividades de aprendizaje por intervalos y por grados tonales en el grupo 1 y 2, respectivamente. Dicha aplicación se desarrolló en un lapso de tres meses en ambos cursos paralelamente.
- 5.4 Aplicación de una medición final.

6. Aplicación de las actividades de enseñanza

1) El sistema de enseñanza con énfasis en los intervalos.-

Se desarrolló basándose en la entonación y audición de intervalos específicos de diferente especie y en textos de apoyo para la entonación de determinados intervalos aplicados en diversos ejercicios estructurados como una melodía. Para entender esto un poco más en detalle conviene señalar que los intervalos se clasifican según los siguientes aspectos:

- a) Distancia (2^a, 3^a, 4^a, 5^a, 6^a, 7^a y 8^a)
- b) Especie (mayor, menor, justo, aumentado y disminuido)
- c) Ubicación (melódico y armónico)
- d) Disposición (cerrado o simple y abierto o compuesto)
- e) Trayectoria (ascendente y descendente)

La definición conceptual de un intervalo corresponde a la distancia producida entre un sonido y otro. Así lo confirma el Atlas de Música I, 1983, que establece que *“los intervalos son distancias entre sonidos”*. Además señala que *“son musicalmente importantes las relaciones de los sonidos entre sí”*.

Estas relaciones entre los sonidos están dadas por la alternancia específica entre tonos y semitonos, denominada diatonismo (del griego, por tonos enteros). Por lo tanto, la distancia de los intervalos está determinada por la cantidad de notas que hay entre un determinado sonido y otro. Por ejemplo, si se toma por caso la distancia producida entre el Do y el Re, de la primera a la segunda nota

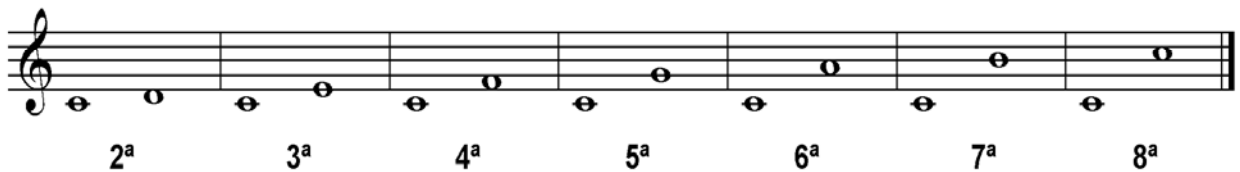
hay una segunda (2ª) o intervalo de segunda; de Do a Fa hay una distancia de cuarta (4ª) y de Do a La hay una distancia o intervalo de sexta (6ª); se cuentan ambos sonidos inclusive. No obstante, puede haber dos intervalos de segunda o de tercera de diferente magnitud (término empleado por el Atlas antes mencionado), con distinta cantidad de semitonos, lo que da paso a la especie de los intervalos.

El siguiente recuadro muestra la relación interválica que hay entre el Do y las demás notas de la escala, desde el punto de vista de la distancia:

sonidos	distancia
Do ⇨ Re	Segunda
Do ⇨ Mi	Tercera
Do ⇨ Fa	Cuarta
Do ⇨ Sol	Quinta
Do ⇨ La	Sexta
Do ⇨ Si	Séptima
Do ⇨ Do	Octava

Lo mismo visualizado en el pentagrama, desde el Do con respecto a las otras notas:

Distancia de los intervalos



Estas distancias pueden invertirse, tomando como referencia, la segunda nota como base, es decir, si de Do a Re tenemos una segunda, de Re a Do siguiendo la misma trayectoria hasta completar la 8ª, tenemos una séptima (inversión de los intervalos).

Por lo tanto, al invertir un intervalo no se refiere a cambiar la trayectoria sino a un cambio en la distancia, hasta completar la octava, de tal modo que la inversión de un intervalo debe completar siempre, en la misma dirección, los siete sonidos de la escala más la repetición del primer sonido (intervalo de 8ª).

Por consiguiente, si un intervalo de 3ª se invierte, quedará en un intervalo de 6ª (hay que recordar que se cuentan ambos sonidos inclusive).

De acuerdo a esto, al invertir los intervalos van apareciendo intervalos equivalentes en cuanto a distancia pero distintos en cuanto a la cantidad de tonos y semitonos, lo que da paso a la especie de los intervalos.

Inversión de los intervalos

2M 7m 3M 6m 4J 5J 5J 4J 6M 3m 7M 2m 8J unísono

La inversión de los intervalos produce un cambio tanto en la distancia como en la especie, por lo que:

- Los intervalos mayores invierten en menores
- Los intervalos menores invierten en mayores
- Los intervalos justos invierten en justos
- Los intervalos disminuidos invierten en aumentados

- Los intervalos aumentados invierten en disminuidos

En síntesis, tomando en cuenta ambos aspectos, es decir, la distancia y la especie, los intervalos invierten de la siguiente forma:

Intervalo	Inversión
2ª menor	7ª mayor
2ª mayor	7ª menor
3ª menor	6ª mayor
3ª mayor	6ª menor
4ª justa	5ª justa
4ª aumentada	5ª disminuida
5ª justa	4ª justa
6ª menor	3ª mayor
6ª mayor	3ª menor
7ª menor	2ª mayor
7ª mayor	2ª menor
8ª justa	unísono

Mediante la inversión de los intervalos, los alumnos visualizan y diferencian en forma teórico – práctica las diferentes distancias y especies que presentan los intervalos. De esta forma, los alumnos practican la entonación de los intervalos diferenciados según su especie, ya que en una melodía cualquiera se presentan no sólo distancias diferenciadas de intervalos sino que también de diversas especies.

Por lo tanto, la especie de los intervalos es fundamental para la diferenciación de tonos y semitonos en lo que respecta a la entonación.

En suma, la especie de los intervalos está referida a la cantidad de tonos y semitonos contenidos entre un intervalo y otro. De acuerdo a esto existen cinco especies de intervalos: mayores, menores, justos, aumentados y disminuidos, tal como se puede apreciar en el siguiente recuadro:

Distancia	Especie	Cantidad de tonos y semitonos
2 ^a	menor	½ tono
2 ^a	mayor	1 tono
3 ^a	menor	1 tono y ½
3 ^a	mayor	2 tonos
4 ^a	justa	2 tonos y ½
4 ^a	aumentada	3 tonos
5 ^a	justa	3 tonos y ½
6 ^a	menor	4 tonos
6 ^a	mayor	4 tonos y ½
7 ^a	menor	5 tonos
7 ^a	mayor	5 tonos y ½
8 ^a	justa	6 tonos

La ubicación y la disposición de los intervalos son aspectos más bien teóricos y no inciden tan directamente en la entonación o lectura melódica como lo es el caso de la distancia y la especie. No así la trayectoria, ya que es necesario que el alumno practique la entonación de los intervalos tanto ascendente como descendente, tal como se presenta en una melodía cualquiera o en un ejercicio dado de solfeo melódico.

Luego de todo un trabajo inicial a manera de introducción, respecto de la definición y clasificación de los intervalos, se hizo un análisis teórico de los intervalos (de acuerdo con los cinco aspectos mencionados) que se producían en una melodía dada y en ejercicios dados; se entonaron y se escribieron como dictado (trabajo auditivo). Desde luego que esto amerita un trabajo sistemático y progresivo, por lo que este sistema de trabajo requiere de controles periódicos para mantener al alumno en permanente entrenamiento.

Otra herramienta fundamental para la entonación de los intervalos fue el trabajo de entonación en base al arpegio, por contener éste varios intervalos tanto en estado fundamental como en inversiones.

El arpegio es una sucesión de dos intervalos de tercera (3^a); por ejemplo, el arpegio de Do corresponde a la sucesión de las notas do – mi – sol (de Do a Mi hay un intervalo de 3^a, y de Mi a Sol otro intervalo de 3^a). También hay arpegios de diferente especie y dicha especie está determinada, a su vez, por la especie de los intervalos que conforman el arpegio.

De esta forma se aplicó el sistema de enseñanza por intervalos. Además, se complementó con ejercicios de textos de solfeo que trabajan la entonación de intervalos específicos por separado, permitiendo de esta manera focalizar el trabajo en un determinado intervalo.

2) El sistema de enseñanza por grados tonales.-

El sistema por grados tonales está basado en el uso de los grados de una escala estructurada dentro del sistema tonal occidental, desarrollado en los comienzos del siglo XVIII y gran parte del siglo XIX.

De acuerdo a la cultura musical occidental, una escala se define como una sucesión de sonidos ordenados por grado conjunto (es decir, un sonido al lado de otro).

Según el Atlas de Música I (1983), citado anteriormente plantea que *“el sistema tonal de Occidente se remonta a la Antigüedad griega. Los griegos basaron su sistema tonal en un tetracordio (serie de 4 notas). Las escalas griegas constaban, como las nuestras, de 2 tetracordios (géneros de octava de 7 sonidos diferentes). Se las denominó según los pueblos griegos”*.

“La Edad Media distinguía entre 8 (luego 12) ámbitos de octava según el modelo griego, a los que por su carácter de modos eclesiásticos (llamados modi), se les impusieron los nombres de los modos o tonalidades griegas”.

“En el siglo XVII, los modos mayor y menor desplazaron paulatinamente a los modos eclesiásticos. El moderno sistema tonal mayor – menor, sólo pudo desarrollarse plenamente con la afinación temperada (Werckmeister, hacia 1695)”.

Luego de este somero preámbulo histórico es conveniente señalar que, gracias al desarrollo del sistema tonal, que tiene su origen proto – arcaico en la antigua

Grecia, pasando por la Edad Media, con claros antecedentes en el Renacimiento, desarrollado en el Barroco, cimentado en el período Clásico y madurado y expandido en el Romanticismo, la enseñanza de la teoría de la música occidental, especialmente en lo que se refiere a la lectura musical, se basa prioritariamente en el sistema tonal mayor – menor.

“El sistema tonal occidental, que se remonta a la Antigüedad griega, selecciona tonos (sonidos físicos) y descarta secuencias deslizantes, ruidos y estampidos” (Atlas de Música I, 1983).

“De los parámetros sonoros altura, duración, intensidad y timbre, sólo la altura del sonido resulta determinante para el ordenamiento dentro del sistema tonal, además del carácter tonal en cuanto identidad de octava” (Atlas de Música I, 1983). En efecto, el carácter tonal está referido a la tonalidad, y ésta se entiende a través de una sucesión de ocho sonidos (escala de siete más la repetición del sonido fundamental).

Respecto a la distribución de sonidos en una escala, el Atlas antes mencionado señala que: *“nuestro sistema tonal se funda primariamente en una escala heptatónica (de 7 tonos o sonidos), compuesta de 5 grados de tono entero y dos grados de semitono, a la distancia de 2 ó 3 tonos enteros”*.

Luego, *“existe un sistema de referencia en torno a un sonido central o fundamental, al que se denomina tonalidad”* (Michels, 1983).

Respecto del concepto de tonalidad Sadie (1985) manifiesta: *“el uso común del término denota, en un sentido amplio, una conexión entre sonidos o grados, y más específicamente un sistema de relaciones o conexiones entre los sonidos o grados teniendo una “tónica” como sonido o grado central como el elemento más importante”*.

El sistema tonal en general, sea correspondiente al modo mayor o menor, se estructura en base a una determinada escala que da origen a una determinada tonalidad, la cual se articula en base a diferentes grados.

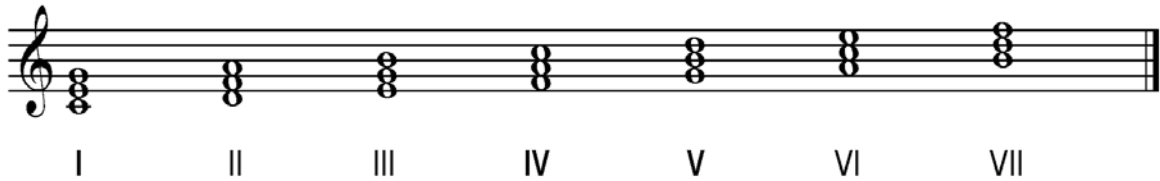
Cada uno de los sonidos de la escala se constituye en un grado, generando de este modo grados principales y secundarios, siendo los principales el I (primer grado, denominado tónica), el IV (cuarto grado, denominado subdominante) y el V (quinto grado, denominado dominante), articulados en una relación de dependencia.

De tal manera que, si tomamos por caso la escala de Do mayor o, dicho en otros términos, la tonalidad de Do mayor, los grados se distribuyen de la siguiente forma:

- a) el primer grado (tónica) corresponde a la nota Do
- b) el segundo grado (supertónica) corresponde a la nota Re
- c) el tercer grado (mediante) corresponde a la nota Mi
- d) el cuarto grado (subdominante) corresponde a la nota Fa
- e) el quinto grado (dominante) corresponde a la nota Sol
- f) el sexto grado (superdominante) corresponde a la nota La
- g) el séptimo grado (sensible) corresponde a la nota Si
- h) y el octavo grado es la repetición del primero, sólo que una 8ª más arriba.

Grados principales	I – IV – V
Grados secundarios	II – III – VI – VII

Los grados, constituyentes del sistema tonal, se construyen a partir de cada sonido fundamental de una escala, formando así tríadas, es decir, una superposición de dos intervalos de tercera (acorde). Para ejemplificar esto se puede apreciar el siguiente esquema realizado en función de la escala de Do mayor:



Los grados principales son los que sostienen cualquier discurso melódico, léase melodía, estableciendo un plan tonal por medio de cadencias bien determinadas.

El concepto de cadencia se define en Sadie (1985) como *“la conclusión de una frase, movimiento basado en una fórmula melódica que puede ser reconocido, progresión armónica o resolución de la disonancia; la fórmula en la cual está basada la conclusión. La cadencia es la manera más efectiva de establecer o afirmar la tonalidad”*.

En consecuencia, la importancia del reconocimiento auditivo acerca de la relación entre los grados de una tonalidad cualquiera (también llamados funciones armónicas) y la comprensión teórica del concepto de tonalidad y su dinámica respecto de la relación simbiótica entre tensión y reposo (arsis y tesis), ha significado brindarle un piso estructural a los alumnos para la lectura melódica comprensiva.

Es interesante destacar que, de acuerdo a las investigaciones actuales en el terreno de la psicología cognitiva, Gardner (2001) señala que cualquier individuo normal puede apreciar algo de la estructura musical, y más aún afirma que, como por ejemplo: *“los individuos con escasa preparación o sensibilidad musical pueden apreciar las relaciones que se obtienen dentro de un tono – para saber que las dominantes o subdominantes disfrutan de una relación privilegiada con la tónica – y qué tonos están próximos musicalmente entre sí de manera que es apropiada una modulación entre ellos”*.

Considerando estos estudios se podría precisar que la información de entrada que percibe el alumno está de alguna manera y en alguna medida resguardada por el hecho de que naturalmente y en condiciones normales cualquier alumno podría apreciar, en este caso específico, las relaciones funcionales armónicas que participan dentro de un determinado tono o tonalidad, por lo que no debiera presentar problemas su asimilación.

El sistema por grados tonales, se aplicó mediante actividades de clase que consistieron en vivenciar la relación entre los grados principales dentro del sistema tonal, a través de la práctica auditiva por medio de ejemplos desarrollados a través del piano, para que el alumno escuche y comprenda la relación existente entre cada uno de los grados (funciones armónicas) que componen el sistema tonal, haciendo escuchar la relación eje de tensión – eje de reposo. Existe en este sistema una relación de atracción desde el eje de reposo hacia los demás grados (también denominados funciones armónicas), perceptibles por medio de la audición. Toda melodía sustentada en un plan tonal determinado (esto quiere decir sobre una base armónica), tenderá a resolver o cadenciar en el eje de reposo, también denominado tónica o primer grado. Dicha relación de atracción que se produce entre los grados del sistema tonal, es posible asociarla con la atracción del campo magnético que se produce

entre el Sol y los planetas o bien entre los planetas y sus respectivos satélites, fenómeno producido en el sistema solar.

Esta relación de información o asociación puede perfectamente provenir de la relación que los alumnos establezcan desde el conocimiento general adquirido con la nueva información, dentro de un espacio dado por parte del profesor para la reflexión.

Una vez realizada la actividad que consistió en el ejemplo auditivo y en el espacio para la apreciación de los rasgos semánticos del concepto, más allá del símbolo mismo, se procedió a la explicación teórica, ya como refuerzo y no como entrada a un aspecto que para su comprensión cabal requería de un trabajo auditivo previo. Desde luego que es conveniente realizar un refuerzo auditivo posterior para afianzar y fijar lo esencial del funcionamiento del sistema tonal. Además, está en concordancia con el desarrollo de tácticas que puedan beneficiar tanto a alumnos introvertidos como extravertidos, en lo siguiente: *“Farley demostró que los estudiantes que necesitan mucha estimulación aprenden más rápido si se les muestra primero un ejemplo de un problema y después se les indican las reglas (aproximación inductiva). Aquellos que necesitan menos estímulo aprenden más fácil si les dan primero las reglas y después se les muestra un ejemplo (aproximación deductiva)”* (Frank Farley, 1981, en Pérez y Truffello, 1998).

Posteriormente, se trabajó en base a diferentes solfeos melódicos dados, donde se especificó el plan tonal del ejercicio, vale decir, se indicaron los grados (tonales) o funciones armónicas que sustentaban la melodía del ejercicio en cada compás.

Luego, los alumnos practicaron previamente, en forma de arpeggios, la entonación de los grados principales como cadencia. Esto quiere decir que, al no poder entonar sonidos simultáneos, los mismos grados estructurados en

sonidos superpuestos (acordes) fueron entonados en forma sucesiva, es decir, como arpeggios. Por ejemplo, el primer grado (I), de tónica de Do mayor, es una tríada superpuesta, compuesta por los sonidos do, mi y sol; luego, el alumno los entona de manera sucesiva.

Dicha entonación de los grados principales favorece la ubicación tonal de los alumnos con relación al ejercicio rítmico – melódico dado y permite un mejor desempeño en la lectura melódica, al tener en la memoria los grados que sostienen la melodía desde el punto de vista armónico.

Toda melodía tiene implícita una armonía que la sustenta a través de los grados principales. Como por ejemplo, en el siguiente esquema mostrado en partitura, se puede observar una melodía dada como ejercicio de lectura, donde en cada compás se especifican los grados tonales para que los alumnos hagan un trabajo previo de entonación, antes de leer propiamente tal el ejercicio rítmico – melódico (6) :

I IV V I V

5
I IV V I

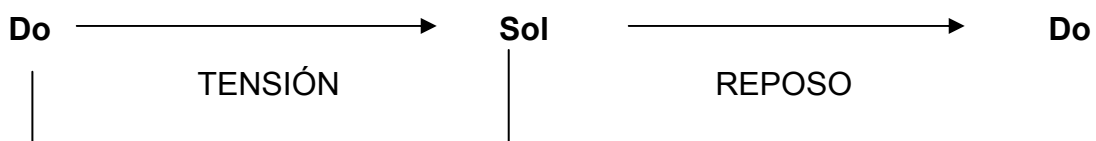
(6) Por norma general, un ejercicio melódico cualquiera se denomina como rítmico melódico, ya que una melodía no se puede articular sin la existencia del ritmo.

Se observa que la melodía comienza y termina con la tónica (o primer grado), el cual es el punto de partida y de llegada de ésta. En los dos últimos compases se puede advertir que la secuencia de grados está dada por la relación: tensión (V grado) y reposo (I grado), en donde la tónica resuelve la tensión de la dominante.

“Para que reconozcamos a la tónica como centro tonal, necesitamos algunos elementos, estos son la 5ª justa, ascendente (que además tiene carácter suspensivo) llamada dominante y la 5ª justa descendente, llamada subdominante. Los grados tonales, tónica o primer grado de la Escala, la dominante o 5º grado y la subdominante o 4º grado de la escala, son los que afirman la Tonalidad” (Barrio, 1975).

Y para recordar el concepto de tonalidad (Barrio, 1975), expresa: *“en toda obra musical existe siempre un predominio de una tonalidad; la tonalidad es la “relación de sonidos, dependientes de una nota principal llamada tónica”. Si en efecto elegimos una nota cualquiera, do por ejemplo, veremos cómo domina sobre las otras con las que se relaciona y cómo esta tónica tiene un sentido de reposo”*.

Barrio (1975), plantea que la iniciación a la práctica de entonación debiera comenzar por la práctica de los intervalos de 4ª y 5ª justa, puesto que dichos intervalos representan la relación de reposo (tónica) y suspensión o tensión (dominante) que se produce a nivel de los grados dentro del sistema tonal.





Por último, en relación al rol significativo que ocupa la memoria en el proceso auditivo considerada *“como la conservación de la experiencia musical”* (Hemsey de Gainza, 1982), y dentro del marco de la práctica del dictado, Legányne Hegyi (1999), plantea: *“el desarrollo de la memoria musical es una tarea de importancia primordial, ya que los recuerdos musicales que están en nuestro subconsciente, particularmente aquellos que se almacenaron por medio del canto, son los medios más importantes para el desarrollo del oído interno. Por esta razón, es necesario empezar los ejercicios del desarrollo de la memoria durante los primeros niveles de los estudios del solfeo y profundizar en ellos gradualmente de modo que la memoria musical no se quede retrasada respecto de otras áreas del desarrollo de las diferentes habilidades”*.

Y más adelante agrega: *“en estos primeros estadios de dictado musical, así como en los niveles más tardíos, realmente es nuestra memoria la que está dictando a nuestra capacidad de reconocimiento musical. Así pues, debemos aprovechar todas las oportunidades que poseamos para el desarrollo de la memoria musical y para su adiestramiento minucioso”*.

Recogiendo los elementos anteriores, la etapa previa, introductoria, a la lectura melódica de un ejercicio rítmico – melódico dado, se realizó trabajando el aspecto auditivo: dictado de escalas, cadencias y funciones armónicas (grados tonales), pertenecientes a la tonalidad del ejercicio dado.

En último término, es relevante consignar que los alumnos trabajaron extra – aula la lectura melódica, acompañándose con los grados tonales ejecutados por

medio del piano o teclado y sobre esa base ellos entonaban la melodía del ejercicio. El objetivo de esta práctica persiguió desarrollar en los alumnos el sentido tonal, reconociendo su centro y, además, relacionar la melodía con los grados tonales y, en definitiva, desarrollar la audición interna.

3) Medición final en lectura melódica.

Se midió el desempeño de los alumnos en la lectura melódica en ambos grupos, por medio de una pauta de evaluación que consideró los siguientes indicadores:

- a) la ejecución melódica congruente con el plan tonal (funciones armónicas).
- b) La afinación de los intervalos.
- c) La conservación de la afinación general de la tonalidad durante todo el ejercicio.
- d) La realización del ejercicio en forma fluida y con un pulso constante.

En el caso del grupo donde se desarrolló el sistema de enseñanza por grados tonales, se aplicó el instrumento de evaluación antes mencionado por dos evaluadores para contrastar los resultados y así poder obtener una medición más objetiva.

CAPÍTULO III

Análisis de la Información.-

Medición inicial.-

Esta medición pretendió establecer grupos equivalentes en rendimiento, en relación con conocimientos generales y que en ningún caso afecta o se relaciona con el desempeño en la lectura melódica. Se midieron conocimientos básicos respecto de la ubicación de sonidos en el pentagrama y de figuras rítmicas básicas, por medio de una prueba práctica de solfeo rítmico. Por lo tanto, se midió el desempeño en la lectura rítmica, lo que constituye el paso previo para la lectura melódica.

Luego de esta medición, se observó que los grupos eran equivalentes al contrastar los resultados de ambos grupos y constatar que no había diferencia significativa entre los grupos: $t = 0,803$, $p > 0,40$.

Medición final.-

Se aplicó un instrumento de evaluación para medir el desempeño en la lectura melódica en ambos grupos, determinando que, a la luz de los resultados, no hay diferencia significativa entre el sistema de aprendizaje de la lectura melódica por grados tonales y el sistema de aprendizaje de la lectura melódica por intervalos. Por lo tanto se acepta la hipótesis nula; $t = 1,340$, $p > 0,10$.

Como se mencionó anteriormente, la aplicación de la pauta de evaluación en el grupo donde se desarrolló el sistema por grados tonales se hizo con dos evaluadores, con el objeto de obtener información más objetiva.

Con relación al sondeo realizado a los alumnos correspondientes al grupo donde se desarrolló el sistema de enseñanza por grados tonales, se aplicó una encuesta al 82% de los alumnos (nueve de once, ya que los otros dos no continuaron estudios en el establecimiento por razones de índole económica), con el fin de obtener información a partir de la experiencia de los sujetos involucrados en este estudio.

La encuesta consideró los siguientes puntos:

- Ventajas y desventajas producidas en el aprendizaje mediante el sistema por grados tonales.
- Cantidad de tiempo de estudio invertido extra – aula.
- Congruencia de las actividades con el sistema planteado.
- Motivación.
- Eficacia del sistema para el desarrollo de la capacidad de la lectura melódica.
- Desarrollo del sistema sostenido en el tiempo y su incidencia en el rendimiento futuro.

En general, los alumnos sienten que este sistema les ha dado una herramienta eficaz para el desarrollo de la lectura melódica y que se ha constituido en un apoyo para el aprendizaje de dicha capacidad. No obstante, según lo han manifestado algunos alumnos, las actividades han sido insuficientes debido al escaso tiempo con que se cuenta, por cuanto debiera existir mayor número de horas de trabajo en aula para dicho propósito. *“Digamos que me ha significado mayor dedicación ya que las clases deberían ser más horas para práctica en*

conjunto ya que solo es muy difícil corregirse” (encuesta 6, pregunta 2). El mismo alumno insiste respecto a la relación desarrollo / tiempo, al contestar acerca de si este sistema le sirvió para desarrollar su capacidad en la lectura melódica: “en cierta manera sí, con las funciones creo que sí, pero vuelvo a recalcar que más horas de clases, aproximadamente 3 horas (con recreo)” (encuesta 6, pregunta 5.1).

Ventajas y desventajas vistas desde la perspectiva de los propios alumnos:

VENTAJAS	DESVENTAJAS
Inversión en el tiempo	No hay economía de tiempo
Resultados a largo plazo	No hay resultados a corto plazo
Práctica con características propedéuticas	Demanda una práctica de estudio sostenida en el tiempo
Demanda un mayor tiempo inicial para un aprendizaje posterior más fluido	Mayor dedicación; mayor esfuerzo
Motivación dada por un aprendizaje funcional y activo	Dificultad para sostener la motivación en el tiempo
Actividades controladas intra – aula	Actividades sin supervisión extra – aula
Trabajo enfocado especialmente a los grados	Poca asociación con los

principales	grados secundarios
-------------	--------------------

El 78% de los alumnos encuestados (siete de nueve), manifiesta que les ha significado mayor tiempo de dedicación extra – aula, en el entendido de que es una práctica necesaria tanto para el desarrollo de la lectura melódica como para la discriminación auditiva. A este respecto un alumno expuso: *“en mi caso, ventajas me cuesta especificarlas porque creo que es una necesidad practicar mucho, así se puede llegar con más facilidad a los tonos cuando se solfea. Pero creo que desventajas no hay, porque creo que en música en general, aunque se repita muchas veces, siempre sirve”*. Luego refuerza lo dicho: *“como dije anteriormente siempre se hace poco el tiempo que uno le dedique, en mi caso me significa práctica o dedicarle harto tiempo para lograr una lectura fluida y afinada”* (encuesta 5, preguntas 1 y 2 respectivamente).

El mismo porcentaje de alumnos aduce que las actividades desarrolladas intra – aula han sido congruentes con el sistema planteado y que, además, van a la par con la práctica personal. *“El método sí ha sido congruente debido a que en clases se practica de la misma forma, y con esto se expresa una congruencia entre el método y lo que se enseña en clases”* (encuesta 3, pregunta 3).

Otro punto de interés es el compromiso que el alumno contrae con el sistema de enseñanza planteado. Se produce una especie de compromiso tácito entre los alumnos, el sistema de enseñanza y el profesor, ya que, por un lado, el alumno demuestra su interés en la medida en que éste hace patente su aprendizaje, producto de su constancia en la práctica y, por otro, el compromiso del profesor en el sentido de la perseverancia con que trabaja el sistema de aprendizaje. En concordancia con lo anterior, al ser consultado un alumno respecto de la utilidad del sistema aplicado para desarrollar su capacidad en la lectura melódica, éste manifestó lo siguiente: *“la verdad es que sí, porque yo no tenía conocimiento sobre lectura, y ahora me ha servido bastante, no sólo para este ramo sino para*

los otros, como guitarra y piano” (entrevista 8, pregunta 5.1). Más adelante agrega: “creo que a los pasos como vamos, me es útil y he logrado enriquecerme más como alumno y como músico. Creo que al ritmo en el cual se plantea la clase podemos llegar a desarrollar más nuestros conocimientos”.

Al ver que se apropia de su aprendizaje con mayor fluidez, el alumno va reconociendo en este sistema un apoyo, una herramienta eficaz para el desarrollo sus capacidades, por lo que va aumentando su compromiso con el sistema, con el profesor y consigo mismo. *“Significará un mayor rendimiento si por parte del alumno hay un compromiso de dedicación a la práctica del sistema”* (encuesta 1, pregunta 5.2).

Por otra parte, se va produciendo, curiosamente, un descenso en la motivación, a medida que el alumno va adquiriendo otros compromisos conforme avanza en su plan de estudios. Efectivamente, al avanzar en el aprendizaje de su instrumento (como ramo principal), el alumno necesita practicar más, por lo que va dejando de lado (o en algunos casos descuida) las otras asignaturas y se centra en el instrumento. *“Mi motivación siempre va a estar presente, pero en mi caso particular el tiempo lo reparto en varias responsabilidades, por lo mismo no hay mucho tiempo dedicado a este sistema”* (encuesta 1, pregunta 4).

Desde otro ángulo, en un porcentaje no menor, los alumnos (del establecimiento en general) trabajan para costearse sus estudios con mucho esfuerzo, por lo que el tiempo es un factor gravitante en lo que respecta al espacio dedicado al estudio, ya sea al instrumento o a otras asignaturas. En este sentido, es comprensible el parecer de los alumnos respecto de la cantidad de tiempo que tienen que invertir para su formación específica e integral.

Aún cuando no están considerados y además escapan a los objetivos de este estudio, cabe señalar otros factores que podrían tener injerencia en la

dedicación de tiempo de estudio por parte del alumno, como por ejemplo, el ingreso familiar y la zona de donde provienen (domicilio). Si los alumnos viven muy lejos, como es el caso de varios que vienen de zonas rurales, el tiempo que se invierte en traslados es bastante considerable. Y si se considera que hay alumnos que provienen de familias de recursos limitados, ellos se ven, sino en la obligación, por lo menos en la necesidad de colaborar con su familia, trabajando por jornadas parciales, que por cierto también le resta tiempo al estudio.

Finalmente, considerando el aspecto multidimensional de los factores intervinientes en el proceso de aprendizaje en el contexto de este establecimiento (escuela de música) en particular, hay que tener presente que la práctica diaria de los ejercicios dados extra – aula, permitirá aumentar el rendimiento, puesto que, al igual como ocurre en la práctica de una disciplina deportiva, el alumno debe desarrollar una destreza y, por lo tanto, debe ceñirse a una práctica constante, periódica. Por lo cual, se produce un escenario dicotómico: o el alumno manifiesta un compromiso con el sistema en virtud de un avance efectivo en su aprendizaje o se desmotiva porque la inversión de estudio que demanda este sistema es insostenible en el tiempo.

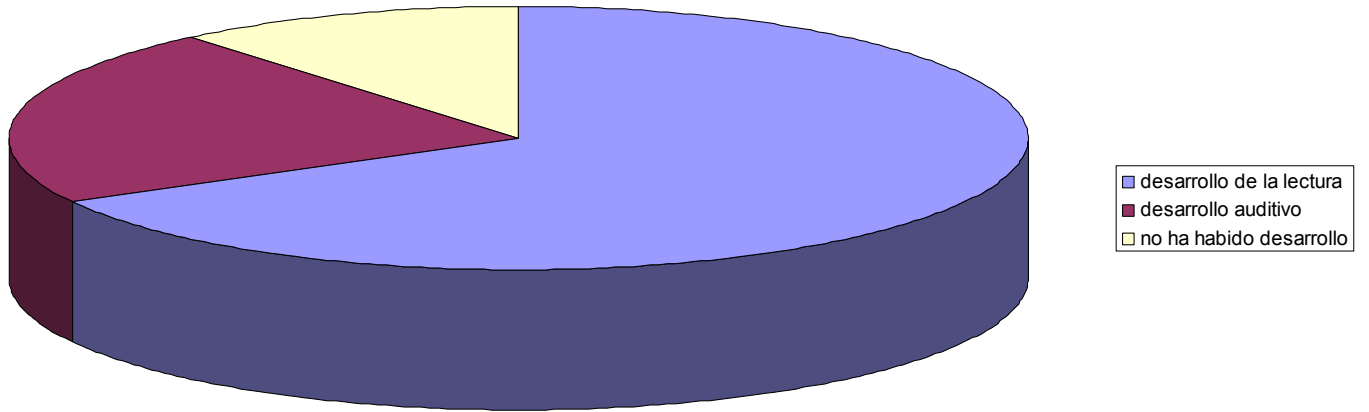
Dados los antecedentes que emanan de las encuestas, es posible advertir que los alumnos sienten que, en cierta forma y en alguna medida, este sistema les ha desarrollado ciertas destrezas, como por ejemplo, el desarrollo de la capacidad de lectura melódica. En este sentido, se puede constatar, desde la perspectiva de los alumnos, que el sistema por grados tonales sí les ha servido, aún cuando no haya diferencia consustancial con respecto al aprendizaje por intervalos.

Dos de los aspectos más relevantes (indicados en porcentajes en cuanto a la recurrencia con que se mencionaba el beneficio), referente al desarrollo de capacidades, según lo manifestado por los alumnos son:

- El desarrollo de la capacidad de la lectura (melódica), en un 67%
- El desarrollo de la capacidad auditiva, en un 22%
- No hubo desarrollo (avance lento), en un 11%

Los mismos porcentajes visualizados mediante el siguiente gráfico:

Desarrollo de capacidades según encuesta



CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES

“Siempre que fuera posible, el aprendizaje artístico debería organizarse en torno a proyectos significativos que se llevaran a cabo a lo largo de un cierto período de tiempo, y dar cabida a la reacción, la discusión y la reflexión. Estos proyectos deben interesar a los estudiantes, motivarlos y animarlos a desarrollar sus capacidades, y pueden ejercer un impacto a largo plazo en su competencia y en su comprensión de la materia. En la medida de lo posible, deben abandonarse

las experiencias de aprendizaje llevadas a cabo “de una sola vez”” (Gardner, 1995).

Esta cita refleja en parte, el espíritu que animó este estudio, en el sentido de abordar una problemática contenida dentro del marco de las habilidades y destrezas que los alumnos requieren para su desarrollo.

En cierto modo, la aplicación de las actividades de aprendizaje del sistema por grados tonales requirió un continuo en el tiempo, cuestión indispensable e inherente al desarrollo de una destreza o capacidad, por lo que refleja una acción que tiene que ver con cambios de comportamiento (de los alumnos), en el sentido de una reestructuración de la información y de un apropiarse del terreno conceptual llevado a la praxis.

Dada la naturaleza del estudio era inviable pensar en obtener una fotografía de los hechos, en el entendido de que sólo se podría concretar una visión consistente del estado actual del aprendizaje si se desarrollaba un sistema en el tiempo, que no sólo diera cuenta de la realidad, sino que además, pudiera intervenir en el proceso de manera significativa.

Por cierto, se requirió de un modelo de intervención que tuviera un contenido didáctico. Luego, el aprendizaje de la lectura melódica mediante el sistema por grados tonales se constituyó en un procedimiento de intervención para aportar al conocimiento de los estudiantes. Más aún, para profundizar a través de la intervención educativa en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky) y reordenar la estructura cognitiva del alumno.

Es interesante considerar el hecho de que el sistema de aprendizaje aplicado, en sí mismo puede constituirse en un plan de intervención toda vez que el continuo del aprendizaje lo requiera. Es por esto que según las necesidades el trabajo se puede focalizar, y concentrar los esfuerzos para mejorar el aprendizaje. Esto, a

la vez, tiende a propiciar un aprendizaje autónomo, en la medida en que el alumno logre un nivel de desarrollo efectivo.

La proposición de un modelo de actividades sistematizadas surge a partir de la experiencia en cuanto a la forma o a la manera en que se aplicaron los sistemas en estudio y, también, producto del análisis de los resultados de esta investigación. Al constatar el hecho de que no hubo diferencia significativa, de acuerdo al análisis estadístico, emerge la idea de integrar elementos de uno y otro sistema con el fin de complementarse y, por supuesto, para potenciar el aprendizaje, realizando una intervención pedagógica en la zona de desarrollo próximo (ZDP).

El integrar ambos sistemas pretende propiciar un aprendizaje efectivo. De acuerdo al estado de avance del alumno se podrá intervenir cuantas veces sea necesario, permitiendo así optimizar el proceso. Consecuentemente, las actividades tendrán en consideración aquellos aspectos que privilegien un aprendizaje significativo y que permitan entregar herramientas para que el alumno llegue a ser autónomo en su aprendizaje.

La intervención educativa debe reestructurar, readecuar o reorganizar la estructura cognoscitiva del alumno, por cuanto son acciones localizadas y específicas que propician el aprendizaje efectivo, como por ejemplo, la corrección en la entonación de los intervalos o el aumento en la discriminación auditiva de los grados de la escala, trabajando puntos específicos del aprendizaje de tales contenidos.

El elemento que mejor podría unificar ambos sistemas, es el arpegio, ya que coadyuva a la ubicación del centro tonal, a través de la entonación de los grados principales y, asimismo, integra la entonación de los intervalos involucrados en dicho arpegio, tanto en su estado fundamental como en sus inversiones.

En el siguiente esquema graficado en pentagrama (pauta musical), se observa cómo el arpeggio puede transformarse en una herramienta eficaz, tanto para la entonación de los grados de la escala, como para la entonación de los intervalos:

Primer Grado (I)
En estado fundamental

Primer Grado (I)
En primera Inversión

Primer Grado (I)
En segunda Inversión

Se puede apreciar que aparecen casi todos los intervalos al invertir el arpeggio; en este esquema aparece por caso el arpeggio de tónica (primer grado) de la escala o tonalidad de Do mayor, en estado fundamental, en primera y segunda inversión. Por lo que se puede practicar la entonación de ciertos intervalos si se trabaja, como por ejemplo, sólo con el estado fundamental. De tal manera que, al trabajar con un arpeggio de especie Mayor en estado fundamental, se podrá entonar los intervalos de tercera mayor y menor y el intervalo de quinta justa; al trabajar con la primera inversión se podrá entonar la tercera menor, la sexta menor y la cuarta justa; al practicar con la segunda inversión, se podrá entonar la tercera mayor, la cuarta justa y la sexta mayor. Además se puede agregar el intervalo de octava justa al completar el arpeggio, repitiendo la nota fundamental a una distancia de octava justa superior (hacia arriba).

Naturalmente que esto se aplica de la misma forma para los otros grados principales de la tonalidad, es decir, para el arpeggio de subdominante (cuarto grado) y para el arpeggio de dominante (quinto grado).

La proposición de un modelo de estrategias de aprendizaje en función de la lectura melódica pasa por una revisión de los sistemas aplicados y de sus implicancias de acuerdo a la experiencia realizada durante este estudio.

Es claro pues, que existen factores gravitantes señalados en el marco teórico respecto del proceso de aprendizaje de los alumnos y su experiencia en relación con el objeto de estudio: en primer término, la recepción musical, producida en una primera instancia por el interés, luego por la atención, seguida de la concentración y finalmente la memoria. En segundo término, la expresión musical, efectuada por medio de la acción decodificadora de símbolos plasmada en el desempeño de dicha operación. Y, en tercer término, el aprendizaje, que, como lo plantea Hemsy de Gainza (1982), es el balance del proceso de recepción – expresión, en donde dicha autora describe como características generales: primero, la *“actitud ante la posibilidad de realizar nuevas experiencias”* (conectado directamente con el planteamiento de Vygotsky, respecto del aprendizaje social o ámbito intersubjetivo (zona de desarrollo próximo), en el sentido de que, gracias a la mediación, se puede hacer progresar al alumno y *“generar, eventualmente, nuevas zonas de desarrollo próximo”*, Coll, (1995), en torno a nuevas experiencias); segundo, la *“organización mental: actividad consciente, claridad y organización conceptual; disciplina”*; y tercero: *“memoria: conservación de la experiencia musical”*.

Por consiguiente, se produce una concurrencia de factores en el escenario educativo que confluyen en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura melódica, como la percepción, la memoria, el oído interno psíquico, capacidades

y destrezas, niveles de desempeño y el aprendizaje social concretado en experiencias acumuladas.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, la proposición del modelo de enseñanza, que integra tanto la dimensión melódica (intervalos) como armónica (grados tonales), pretende potenciar aquellos aspectos esenciales que confluyen en el proceso educativo, que, por lo demás, son elementos o factores constitutivos de un mismo fenómeno.

Cabe señalar, que este modelo tiene un carácter dinámico, por cuanto puede ser aplicado tanto como entrada o como refuerzo teórico – práctico. De hecho, la destreza de la lectura melódica requiere de un constante entrenamiento, ya sea en la parte auditiva o de entonación o de lectura propiamente tal, siendo aspectos complementarios entre sí. Además, al ser dinámico, cualquiera de sus aspectos puede constituirse en la base de una intervención educativa para propiciar un aprendizaje efectivo.

Por ejemplo, a través de la entonación, se puede intervenir logrando una mayor comprensión en la discriminación auditiva a la hora de escribir un dictado rítmico – melódico, puesto que si el alumno logra entonar correctamente un intervalo o un arpeggio, le será más fácil discriminarlo auditivamente. Por otra parte, si el alumno logra desarrollar la percepción auditiva en relación al dictado incidirá también en el desarrollo de la audición interna, lo que le permitirá, al enfrentarse con la lectura melódica de un ejercicio dado, imaginarse la melodía o “escucharla” internamente antes de interpretarla con la voz, lo que también significa una mayor comprensión del ejercicio y, por ende, un mejor desempeño del mismo. Entonces, existe una relación sistémica por la conexión dinámica que se produce entre sus partes.

Retomando la idea del aprendizaje social planteado por Vygotsky, es importante recalcar que este sistema requiere de un trabajo permanente dirigido en aula, el cual integra a todos los estudiantes en actividades prácticas colectivas, lo que significa que, en cierto grado, se produce una interacción intersubjetiva entre el alumno – profesor y pares, producto de la mediación del guía (o profesor) o la colaboración de compañeros más aventajados.

En este mismo sentido, se trata de optimizar tiempos mediante el trabajo dirigido en el aula, de tal forma que el estudiante no ocupe gran parte de su tiempo en realizar grandes esfuerzos extra – aula. Por lo tanto, la mediación o intervención educativa no puede ser sino en el aula, donde el alumno tiene la posibilidad de interactuar con el profesor y sus compañeros. De otra forma no sería aprendizaje social.

Y esta optimización de tiempos dice relación con una inversión de tiempos, en el sentido de que toda apropiación de conceptos traducidos en el desarrollo de capacidades y en nivel de desempeño, es producto de un trabajo sistematizado y consecuente, el que se enmarca dentro del aprendizaje social.

Modelo integrado de estrategias de enseñanza de la lectura melódica.-

Este modelo combina tres actividades medulares para el desarrollo integral de la lectura melódica, jerarquizados de acuerdo al desarrollo secuenciado de experiencias, partiendo por el primer contacto que se produce a partir de la percepción. Estas actividades son:

- 1° Práctica auditiva
- 2° Práctica de entonación
- 3° Práctica de lectura melódica

La práctica auditiva está referida al desarrollo de la percepción auditiva y al desarrollo de la memoria musical (melódica y armónica específicamente), a través del dictado de:

- Intervalos
- Arpeggios
- Acordes
- Funciones
- Melodías

La práctica de entonación se refiere al desarrollo de la afinación, mediante la entonación de:

- Intervalos específicos
- Arpeggios principales

La práctica de la lectura melódica alude al desarrollo de la destreza de la lectura por medio de ejercicios de solfeo, estructurados en:

- Solfeo melódico con acompañamiento de acordes, en modo mayor y menor.
- Solfeo melódico sin acompañamiento de acordes en ambos modos.

La práctica auditiva de los intervalos comienza con la discriminación auditiva de la distancia y la especie de los intervalos de cuarta justa, quinta justa y octava justa, que son, exactamente las distancias que hay entre los grados de tónica, subdominante, dominante y la tónica a la octava superior. Para ello, es esencial detenerse un tiempo en dicha práctica hasta lograr el objetivo.

La práctica auditiva de los arpeggios es idéntica a la de los acordes, pues se trata de reconocer tanto la especie como el estado y la posición y para ambos funciona del mismo modo. Distinto es el caso en lo concerniente a la entonación, puesto que sólo se puede entonar el arpeggio, ante la imposibilidad de entonar

sonidos simultáneos, como lo es el acorde. Por otro lado, la identificación de la especie del acorde es un paso previo al reconocimiento de los grados de la tonalidad, puesto que en el modo mayor los grados principales son todos mayores; en cambio, en el modo menor, sólo el acorde de dominante (o función de dominante) es mayor, siendo el cuarto y el primer grado de especie menor. Por lo cual, al realizar una identificación auditiva de la especie de los acordes como funciones armónicas, el alumno puede vincular el aspecto auditivo con la teoría y establecer relaciones de equivalencia.

	Grados principales		
	I grado	IV grado	V grado
Especie de los grados en el modo Mayor	Mayor	Mayor	Mayor
Especie de los grados en el modo Menor	menor	menor	Mayor

La práctica auditiva de las funciones, también llamadas funciones armónicas o grados tonales reviste una importancia singular, por cuanto constituye un trabajo específico para el desarrollo del sentido tonal y de la identificación auditiva de su centro. Se precisa trabajar un tiempo considerable hasta verificar que el alumno

es capaz de reconocer y ubicar el centro tonal. Para ello, es preciso apoyar este trabajo con la ayuda del piano, dictando funciones como cadencias y como una serie de funciones enlazadas. También se puede privilegiar el trabajo de la memoria, dictando varias veces una serie de funciones como secuencia, para luego ser consignadas en el papel por los alumnos. Adicionalmente, se estará desarrollando, con la ejercitación de la memoria, la audición interna.

Por último, el dictado de melodías o, más técnicamente dicho, el dictado rítmico – melódico, es una herramienta muy adecuada para propiciar el desarrollo de la memoria auditiva, dictando por fragmentos o partes pequeñas en un principio, para luego extender el largo del dictado, conforme el avance o el desarrollo de

dicha capacidad. Es de suma importancia este tipo de dictado, porque está íntimamente ligado con la lectura melódica. En efecto, es posible dictar una melodía dada sustentada por un plan tonal, donde se privilegien los grados principales, con el objeto de que los alumnos identifiquen más claramente los giros melódicos al reconocer los grados que sustentan dicha melodía.

En general, la práctica auditiva se desarrolla principalmente en el aula, no obstante, los alumnos deben practicar por su cuenta, como estudio personal. El problema que allí se presenta es que el alumno no se puede hacer un dictado asimismo por lo que necesita del otro, o sea, necesita trabajar mínimo en pareja, por lo cual se comienza a gestar un aprendizaje social en el momento en que el alumno interactúa con su compañero.

En el segundo punto, la práctica de entonación de intervalos específicos se vincula con la relación interválica que hay entre los grados tonales, de tal forma que, una vez más se integran ambos sistemas de enseñanza para desarrollar la afinación. Efectivamente, se puede trasladar de un grado a otro tomando como referencia la nota fundamental de cada grado de la escala y desde esa nota o sonido fundamental, se puede mover en base a intervalos. Por ejemplo, desde el tercer grado de la escala (III) hasta el séptimo (VII), hay un intervalo de quinta justa (5ª J); desde el segundo grado (II) hacia el cuarto (IV) hay un intervalo de tercera menor (3ª m). Luego, el alumno puede acceder a esos grados mentalmente, recorriendo el trayecto que existe entre cada uno de ellos. Claro está que esta práctica amerita un compromiso de trabajo individual extra – aula, con el fin de lograr una mejora en la afinación y su consecuente dominio.

Con respecto a la entonación de los arpeggios principales en diferentes inversiones, como se dijo anteriormente, es posible practicar la entonación de casi todos los intervalos mayores, menores y justos:

	Grados principales
--	--------------------

	Estado fundamental	Primera inversión	Segunda inversión
Intervalos en el modo Mayor	3 ^a M, 3 ^a m y 5 ^a J	3 ^a m, 4 ^a J y 6 ^a m	4 ^a J, 3 ^a M y 6 ^a M
Intervalos en el modo menor	3 ^a m, 3 ^a M y 5 ^a J	3 ^a M, 4 ^a J y 6 ^a M	4 ^a J, 3 ^a m y 6 ^a m

Se puede apreciar que, cuando los arpeggios son de distinta especie, varía la entonación de intervalos según la inversión en que éstos estén. Sin embargo, se estará entonando la misma cantidad y el mismo tipo de intervalos sólo que distribuidos de diferente manera.

El tercer punto, concerniente a la práctica de la lectura melódica propiamente tal, se desarrolla mediante una práctica integrada entre la ejecución vocal del ejercicio y la ejecución instrumental a través del piano o teclado como base del plan tonal, establecido por medio de los grados tonales. Esto quiere decir que el alumno mientras canta un solfeo melódico, se acompaña tocando los acordes correspondientes a los grados principales que sustentan dicha melodía. Este hecho significa un doble beneficio, puesto que, por un lado el alumno lee el ejercicio y por otro, el alumno está escuchando la base armónica de los grados tonales, con lo que integra la lectura y el aspecto auditivo simultáneamente. Aún más, está propiciando un desarrollo de su audición interna al relacionar lo visual con lo auditivo. Esto se refiere a que en un futuro, el alumno va a poder interpretar una melodía con una visión clara del aspecto armónico, ya que, de alguna manera y en alguna medida al ver la melodía va a poder “sentir” la armonía que subyace en el ejercicio en el oído interno psíquico.

Luego de esta primera etapa de trabajo integrado, la segunda se caracteriza por la aplicación y el manejo de la audición interna en los ejercicios de solfeo melódico. Por esta razón, ya no se acompaña con las funciones (o grados

tonales), para constatar si, efectivamente, ha conseguido un avance significativo en su desarrollo auditivo interno.

Estos tres aspectos, vale decir, la práctica auditiva, la entonación y la práctica de lectura melódica propiamente tal, se articulan no en forma lineal, sino más bien en espiral, donde cada uno de estos elementos o componentes se potencian, de tal manera que uno es auxiliar del otro y viceversa, según sea el caso. Entonces, la decisión de la intervención pedagógica pasa por identificar cuál es el aspecto deficitario que hay que corregir o desarrollar o, cuál es el aspecto que puede ser susceptible de desarrollarse en virtud de dicha intervención.

Finalmente, en un sentido ontológico, la comunicación es inherente al ser; está en su esencia, en tanto es un ente social interaccionando intersubjetivamente con el resto. Luego, la música se constituye en un agente socializador, que permite establecer relaciones sistémicas entre el objeto, el sujeto y entre sujetos, los que reaccionan culturalmente dentro del marco de un sistema simbólico consensuado.

Por último, es menester considerar la naturaleza de la música como disciplina artística globalizadora y su importancia en el desarrollo integral del hombre, involucrando el dominio cognoscitivo, psico – motriz y el volitivo o afectivo –

social. En este sentido, toda acción que promueva el desarrollo de capacidades que tengan que ver con una destreza musical, considera, también, el desarrollo del hombre como un ser social en un sentido integral y humanista.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D., J. Novak, y H. Hanesian, Psicología educativa, Editorial Trillas, México, 1983.
- Barrio, A., Tratado de Entonación, Real Musical, Madrid, 1975.
- Bleger, José, Psicología de la Conducta, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1973.

Coll, César, Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Paidós Educador, Buenos Aires, 1993.

Coll, César, Jesús Palacios, Álvaro Marchesi, Desarrollo psicológico y educación, Vol. II, Alianza Editorial, Madrid, 1992.

Coll, César, Psicología y Currículum, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1995.

De Bono, Edward, El pensamiento lateral, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1970.

Gardner, Howard, Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 2001.

Gardner, Howard, Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, 1995.

Hemsey de Gainza, Violeta, (editora), Nuevas perspectivas de la educación musical, Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1990.

Hemsey de Gainza, Violeta, Ocho estudios de psicopedagogía musical, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1982.

Legányne Hegyi, Erzsébet, Método Kodaly de Solfeo I, Editorial Pirámide, Madrid, 1999, 2 Vols.

Michels, Ulrich, Atlas de Música I, Alianza Editorial, S.A., Madrid, 1982 (título original: DTV – Atlas zur Musik – Band I, Deutscher Taschenbuch Verlag GMBH & Co. KG, München, 1977).

Sadie, Stanley, (editor) The New Grove Dictionary of Music and Musicians, The Harvard University Press, 1985.

Salvat, Diccionario enciclopédico SALVAT, Salvat Editores, S.A., Barcelona, 1997.

Toch, Ernst, La Melodía, Editorial Labor, S.A., Barcelona, 1931.

Willems, Edgar, Educación musical, Ricordi Americana, Buenos Aires, 1966.

ANEXOS

ANEXO 1
Pre y post test

	MEDICIÓN INICIAL		MEDICIÓN FINAL	
(para determinar si los grupos tenían rendimiento similar).				
	Grupo I	Grupo II	Grupo I	Grupo II
sujeto 1	6.5	6.3	5.0	6.0
sujeto 2	3.9	4.6	4.9	2.7
sujeto 3	4.2	4.4	5.0	2.0
sujeto 4	3.9	4.4	3.0	1.3
sujeto 5	6.3	6.2	3.0	6.5
sujeto 6	3.5	5.2	3.0	2.5
sujeto 7	6.3	4.0	4.5	5.0
sujeto 8	6.2	3.9	3.5	1.7
sujeto 9	6.3	4.4	3.0	4.5
sujeto 10	6.0	6.2	6.7	3.5
sujeto 11	6.7	6.0	6.3	2.2
	x	x	x	x
Promedio	5.436	5.055	4.355	3.445
Desviación	1,26	0,95	1,36	1,792
n	11	11	11	11
t= 0.803			t= 1.340	
g. de l. = 20			g. de l. 20	
p ≥ 0,40			p ≥ 0,10	
No significativo			No significativo	

ANEXO 2

PAUTA DE EVALUACIÓN

Lectura Melódica

Prof. Pedro Pagliai

		SUJETOS											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Interválica/Afinación													
1. Realiza la melodía congruente con la función armónica.	4	3	1	1	1	4	1	2	1	2,5	1	0,5	
2. Canta afinadamente los intervalos.	1	1	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	
3. Mantiene la afinación general durante todo el ejercicio.	1	0,5	0	0	0	1	0	1	0	1	0,5	0	
4. Realiza el ejercicio en forma fluida y con un pulso constante.	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0	1	1	1	
Puntaje total	7	5,5	2	2	1,5	6,5	2,5	4,5	1	5	3	2	

PAUTA DE EVALUACIÓN

Lectura Melódica

Prof. Juan S, Vergara

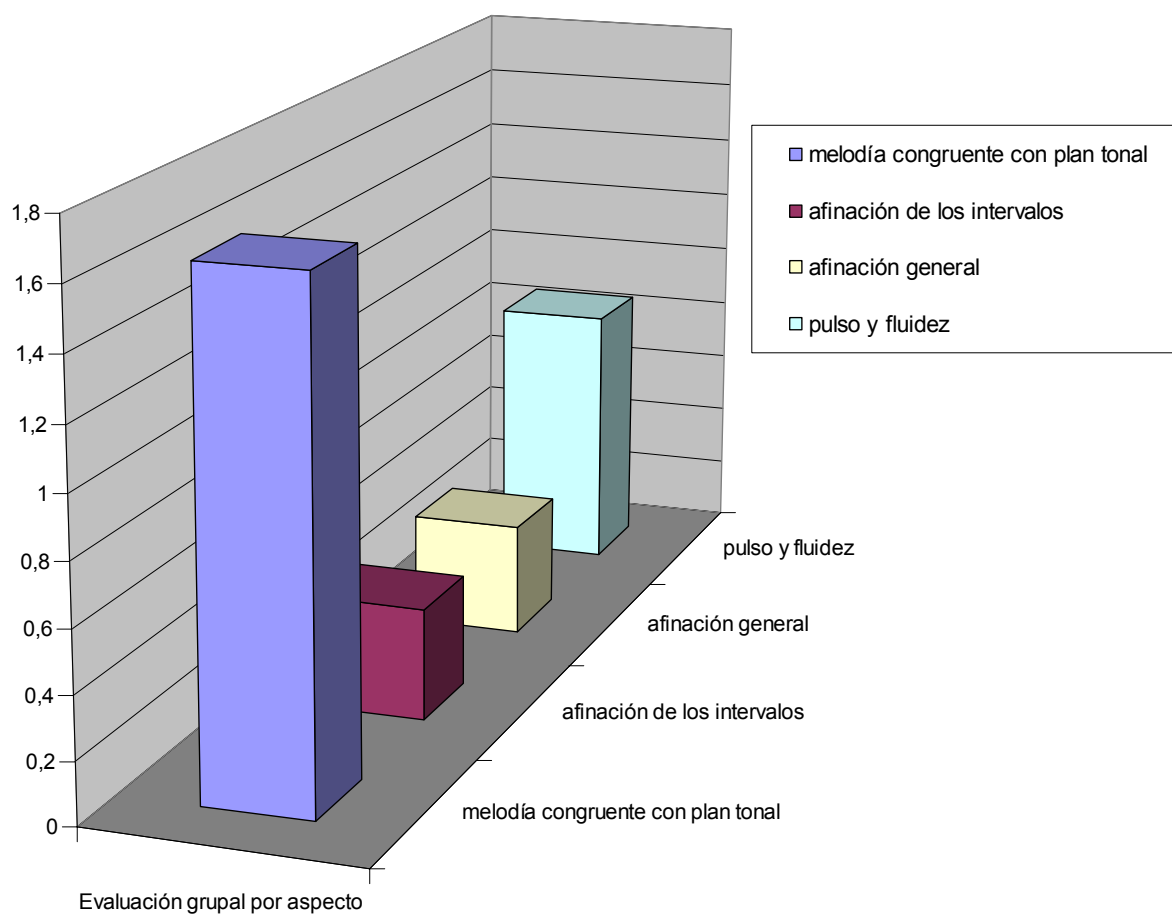
		SUJETOS											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Interválica/Afinación													
1. Realiza la melodía congruente con la función armónica.	4	4	1	1	0,5	3,5	1,5	3	1,5	2,5	3	2	
2. Canta afinadamente los intervalos.	1	0,5	1	0	0	1	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	
3. Mantiene la afinación general durante todo el ejercicio.	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0,5	0,5	0	
4. Realiza el ejercicio en forma fluida y con un pulso constante.	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	0	0,5	
Puntaje total	7	6,5	3,5	2	1,0	6,5	3	5,5	2,5	4	4	2,5	

Observaciones al anexo N° 2.-

- Este instrumento de evaluación se aplicó al grupo dos, con el cual se estaba trabajando la enseñanza de la lectura melódica mediante el sistema por grados tonales.

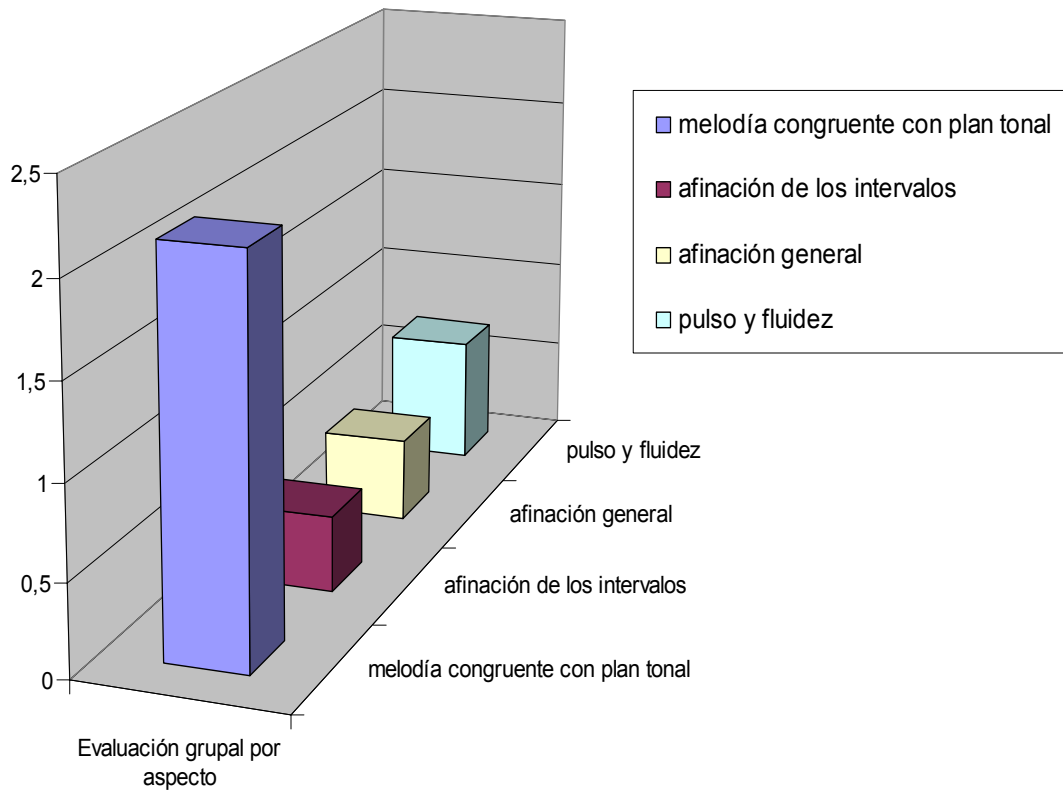
- Dicha evaluación corresponde a la medición final y se aplicó en un certamen ante comisión bipartita, con el objeto de contrastar la evaluación de dos examinadores para obtener una apreciación más objetiva del desempeño de los alumnos en la lectura melódica. Por lo cual, se calculó la media aritmética de los resultados de los dos evaluadores y se consignaron en la hoja de cálculo estadístico del pre y post test (anexo 1), correspondiente a la medición final del grupo dos.
- La prueba consistió en cantar un solfeo melódico a primera vista, sin haberlo estudiado previamente, es decir, se le da al alumno un formato de prueba que contiene la melodía escrita en pentagrama, para que éste la pueda revisar un momento y pueda analizar, en forma general, las dificultades que presenta el ejercicio, tanto rítmica como melódicamente (en especial esta última).
- Este control es individual, por lo que los alumnos van pasando de uno en uno con una duración aproximada de diez minutos por alumno.
- Dado que el sistema por grados tonales requiere de un trabajo personal, sistemático y diario, es importante destacar que en esta ocasión los alumnos no fueron previamente avisados para dicho control, con el propósito de evaluar en qué medida ellos habían alcanzado el desarrollo real de este sistema.
- Se hace necesario subrayar, además, que en este tipo de control individual ante comisión, sin previo estudio, los alumnos se someten a una fuerte carga de estrés.

Evaluación grupal por aspecto (pauta de evaluación, profesor Pagliai)



	Evaluación grupal por aspecto
melodía congruente con plan tonal	1,63
afinación de los intervalos	0,36
afinación general	0,36
pulso y fluidez	0,86

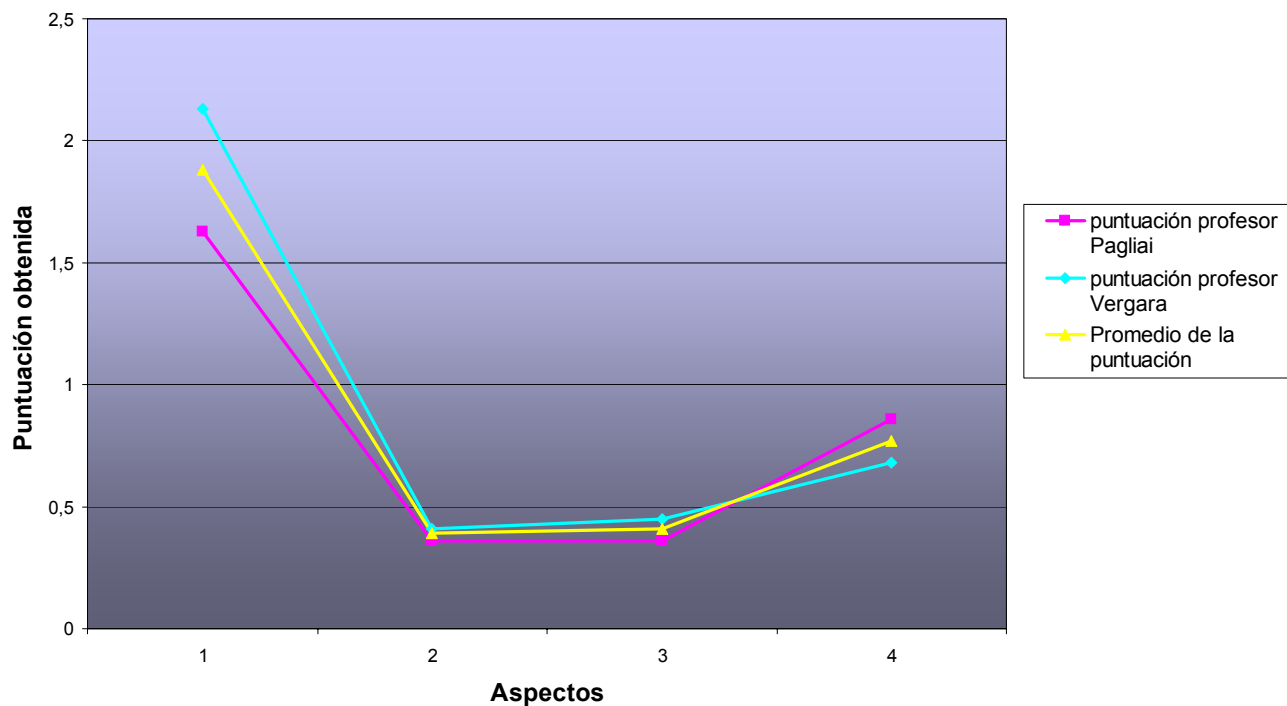
Evaluación grupal por aspecto (pauta de evaluación profesor Vergara).



	Evaluación grupal por aspecto
melodía congruente con plan tonal	2,13
afinación de los intervalos	0,41
afinación general	0,45
pulso y fluidez	0,68

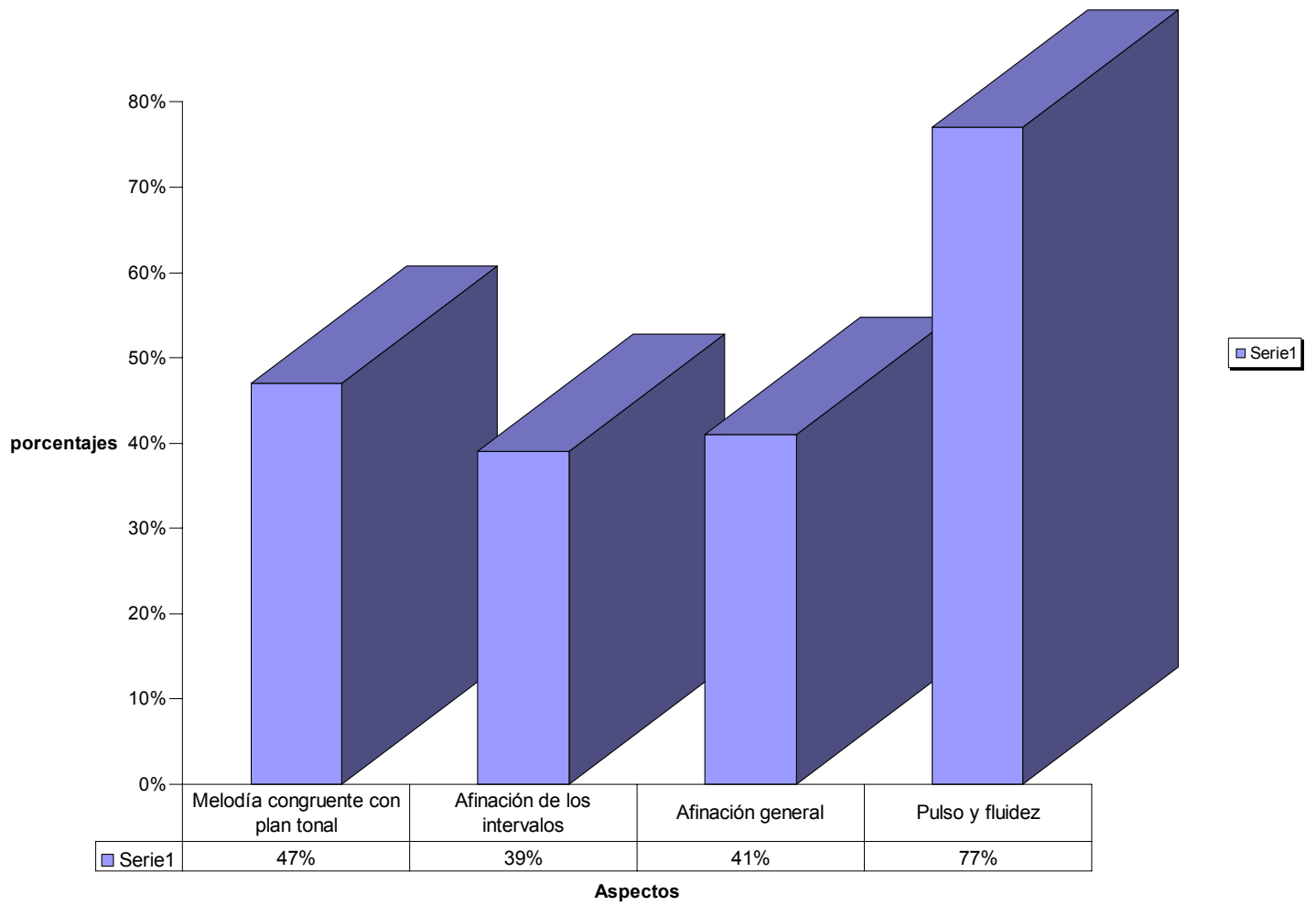
Relación entre puntuaciones obtenidas por aspecto, por ambos profesores

Evaluación grupal por aspectos



Se puede apreciar que las puntuaciones obtenidas por aspecto, aplicadas por medio de la pauta de evaluación por ambos profesores, son muy similares, lo que señala el grado de objetividad del instrumento.

Porcentaje de rendimiento por aspecto



ANEXO 3

En este anexo están consignadas las encuestas realizadas a nueve de los once alumnos sometidos al diseño cuasiexperimental.

Encuesta 1

1. ¿Qué ventajas y desventajas ha observado usted en el aprendizaje de la lectura melódica, mediante el sistema por grados tonales?

“Las ventajas es que el sistema por grados tonales ayuda a identificar con mayor precisión la melodía. No encuentro que existan desventajas”.

2. ¿Ha significado mayor o menor dedicación en tiempo de estudio extra – aula?

“Mayor dedicación, por motivos de tomar como costumbre el sistema por grados tonales”.

3. ¿Cree usted que las actividades realizadas han sido congruentes con el sistema planteado?

“Las actividades realizadas deben ser congruentes lógicamente, pero la cantidad de actividades no me satisface. Se necesita mayor preocupación por parte del tutor hacia la dedicación que se le da al alumnado”.

4. ¿Se ha motivado usted con este sistema?

“Mi motivación siempre va a estar presente, pero en mi caso particular el tiempo lo reparto en varias responsabilidades, por lo mismo no hay mucho tiempo dedicado a este sistema”.

5. En síntesis:

5.1 ¿Cree usted que este sistema le ha servido para desarrollar su capacidad en la lectura melódica?

“La verdad es que se ha desarrollado bastante gracias a este sistema y se podría seguir desarrollando mucho más”.

5.2 ¿Cree usted que el desarrollo de este sistema le significará un mayor rendimiento académico futuro en lo que respecta a la lectura melódica?

“Significará un mayor rendimiento si por parte del alumno hay un compromiso de dedicación a la práctica del sistema”.

Encuesta 2

1. ¿Qué ventajas y desventajas ha observado usted en el aprendizaje de la lectura melódica, mediante el sistema por grados tonales?

“Las ventajas son un reconocimiento mayor y más adquirido de forma auditiva de los grados principales, junto con una estructuración más clara de las armonías. Las desventajas son que al aparecer los otros grados uno tiende a perderse al no poder asociarlos con rapidez”.

2. ¿Ha significado mayor o menor dedicación en tiempo de estudio extra – aula?

“Menor, porque uno ya sigue una idea de cómo va enfocado el sistema”.

3. ¿Cree usted que las actividades realizadas han sido congruentes con el sistema planteado?

“Sí, porque las clases están enfocadas al sistema de grados tonales y en las clases es prioridad eso”.

4. ¿Se ha motivado usted con este sistema?

“Si aprender de forma más rápida se puede asociar al concepto de motivación, entonces sí”.

5. En síntesis:

5.1 ¿Cree usted que este sistema le ha servido para desarrollar su capacidad en la lectura melódica?

“Sí, porque uno queda con una estructura de aprendizaje, y al sistematizar el método, la lectura se realiza de forma más rápida”.

5.2 ¿Cree usted que el desarrollo de este sistema le significará un mayor rendimiento académico futuro en lo que respecta a la lectura melódica?

“Dependiendo de que si el estudio se mantiene, pues cambiarlo significaría una reestructuración de la dinámica de estudio y, por tanto, un atraso”.

Encuesta 3

1. ¿Qué ventajas y desventajas ha observado usted en el aprendizaje de la lectura melódica, mediante el sistema por grados tonales?

“Las ventajas son que al acompañar la melodía con los grados en el piano se va formando un – piso tonal – por decirlo de alguna manera. Esto ayuda enormemente al mejoramiento del solfeo cantado, debido a este piso tonal, en donde las melodías se van cantando con mayor facilidad. Esto también ayuda al mejoramiento auditivo debido a la identificación de grados, que en un dictado rítmico – melódico ayuda enormemente para sacar las melodías”.

2. ¿Ha significado mayor o menor dedicación en tiempo de estudio extra – aula?

“Un poco mayor en un principio debido a la coordinación que se necesita entre piano y voz. Pero trabajándolo se va adquiriendo la habilidad necesaria. Pero sí requiere mayor dedicación”.

3. ¿Cree usted que las actividades realizadas han sido congruentes con el sistema planteado?

“El método sí ha sido congruente debido que en clases se practica de la misma forma, y con esto se expresa una congruencia entre el método y lo que se enseña en clases”.

4. ¿Se ha motivado usted con este sistema?

“Hasta el momento me ha resultado, no sé si tan motivado pero pienso que es mejor que estudiarlo sólo con melodías”.

5. En síntesis:

5.1 ¿Cree usted que este sistema le ha servido para desarrollar su capacidad en la lectura melódica?

“Creo que sirve y en más de una forma aparte de mejorar el solfeo mejora la capacidad auditiva”.

5.2 ¿Cree usted que el desarrollo de este sistema le significará un mayor rendimiento académico futuro en lo que respecta a la lectura melódica?

“Si se trabaja consistentemente yo creo que puede ser una gran ayuda y mejoramiento”.

Encuesta 4

1. ¿Qué ventajas y desventajas ha observado usted en el aprendizaje de la lectura melódica, mediante el sistema por grados tonales?

“Es más fácil cuando uno se apoya sobre las armonías de los grados”.

2. ¿Ha significado mayor o menor dedicación en tiempo de estudio extra – aula?

“Me ha significado mayor dedicación fuera de la escuela”.

3. ¿Cree usted que las actividades realizadas han sido congruentes con el sistema planteado?

“Yo creo que sí pero no con el nivel de los alumnos”.

4. ¿Se ha motivado usted con este sistema?

“Sí pero debería ir más lento o al nivel de los alumnos”

5. En síntesis:

- 5.1 ¿Cree usted que este sistema le ha servido para desarrollar su capacidad en la lectura melódica?

“Sí yo creo que sí pero no se refleja mi avance en las notas; creo que por el hecho de que sólo se avanza; no creo que sirva mucho ese tipo de presión”.

- 5.2 ¿Cree usted que el desarrollo de este sistema le significará un mayor rendimiento académico futuro en lo que respecta a la lectura melódica?

“Sí, me he dado cuenta que he avanzado bastante”.

Encuesta 5

1. ¿Qué ventajas y desventajas ha observado usted en el aprendizaje de la lectura melódica, mediante el sistema por grados tonales?

“En mi caso, ventajas me cuesta especificarlas porque creo que es una necesidad practicar mucho, así se puede llegar con más facilidad a los tonos cuando se solfea. Pero creo que desventajas no hay, porque creo que en música en general, aunque se repita muchas veces, siempre sirve”.

2. ¿Ha significado mayor o menor dedicación en tiempo de estudio extra – aula?

“Como dije anteriormente siempre se hace poco el tiempo que uno le dedique, en mi caso me significa práctica o dedicarle harto tiempo para lograr una lectura fluida y afinada”

3. ¿Cree usted que las actividades realizadas han sido congruentes con el sistema planteado?

“Creo que debe haber otras formas mejores pero no sé cuales. Las actividades que realizamos no las encuentro negativas pero en lo personal no me han hecho lograr el objetivo”.

4 ¿Se ha motivado usted con este sistema?

“Creo que podría haber formas más didácticas o familiarizables para llegar a la lectura medianamente perfecta con más rapidez.”

5. En síntesis:

5.1 ¿Cree usted que este sistema le ha servido para desarrollar su capacidad en la lectura melódica?

“No mucho”

5.2 ¿Cree usted que el desarrollo de este sistema le significará un mayor rendimiento académico futuro en lo que respecta a la lectura melódica?

“Sí, pero practicando más de lo normal”.

Encuesta 6

1. ¿Qué ventajas y desventajas ha observado usted en el aprendizaje de la lectura melódica, mediante el sistema por grados tonales?

“Una desventaja es que algunos alumnos no tienen el mismo grado vocal y por lo mismo los solfeos melódicos están en ciertas notas que para uno es difícil llegar sin ser cantante. Una ventaja puede ser los grados tonales, porque si uno los escucha y los aprende le sale más fácil ubicarse en el pentagrama”.

2. ¿Ha significado mayor o menor dedicación en tiempo de estudio extra – aula?

“Digamos que me ha significado mayor dedicación ya que las clases deberían ser más horas para práctica en conjunto ya que solo es muy difícil corregirse”.

3. ¿Cree usted que las actividades realizadas han sido congruentes con el sistema planteado?

“Personalmente no mucho, creo que deberíamos sacar canciones con notas, sería más fácil aprender y más didáctico”.

4. ¿Se ha motivado usted con este sistema?

El alumno no consignó ningún comentario; al parecer no se motivó con el sistema.

5. En síntesis:

5.1 ¿Cree usted que este sistema le ha servido para desarrollar su capacidad en la lectura melódica?

“En cierta manera sí, con las funciones creo que sí, pero vuelvo a recalcar que más horas de clases, aprox. 3 horas (con recreo)”.

5.2 ¿Cree usted que el desarrollo de este sistema le significará un mayor rendimiento académico futuro en lo que respecta a la lectura melódica?

“No creo que mucho; si se hiciera este mismo sistema pero más didáctico y más intensivo, podría ser más significativo al futuro”.

Encuesta 7

1. ¿Qué ventajas y desventajas ha observado usted en el aprendizaje de la lectura melódica, mediante el sistema por grados tonales?

“Lo bueno del aprendizaje por grados tonales es que, para un instrumentista, al momento de ejecutar un tema, podemos darnos cuenta del centro tonal que hay en relación a una serie de notas, o sea nos agudiza el oído completamente; la desventaja es que hay que dedicarle tiempo que a veces no lo tengo, por lo tanto, hacerlo diario es complicado”.

2. ¿Ha significado mayor o menor dedicación en tiempo de estudio extra aula?

“Mayor dedicación, ya que no se me hace fácil el sistema, por lo tanto el tiempo de dedicación “extra – aula” es mayor. Pero a la vez puedo decir que en clases queda muy bien explicada la materia, por ende lo que se hace más en “extra – aula” es repasar.

3. ¿Cree usted que las actividades realizadas han sido congruentes con el sistema planteado?

“Totalmente, cada materia del contenido ha tenido en gran parte que ver con lo pasado en clases, y si se ha desviado un poco el tema , ha sido para explicar algo superior, pero nunca yéndose por completo del tema central”.

4. ¿Se ha motivado usted con este sistema?

“Sí, ya que esto de los grados tonales es como un ciclo, porque una vez aprendido algo se aplica, y luego uno requiere de algo más, entonces sigue aprendiendo y sigue avanzando el ciclo y sigue uno avanzando e incorporándose cada vez más en el gran mundo de la música”.

5. En síntesis:

5.1 ¿Cree usted que este sistema le ha servido para desarrollar su capacidad en la lectura melódica?

“Claro que sí, es más, un gran porcentaje de mi aprendizaje lector-melódico ha sido gracias a los solfeos cantados y hablados. Claramente creo la lectura melódica ha sido fundamental y sin esto el proceso hubiera sido mucho más lento”.

5.2 ¿Cree usted que el desarrollo de este sistema le significará un mayor rendimiento académico futuro en lo que respecta a la lectura melódica?

“Sí, yo creo que sí; aunque es un poco difícil, pero es muy importante y como dije anteriormente es un ciclo del cual se aprende y uno va mejorando en el tiempo; y si se le da el tiempo correspondiente, se logrará claramente un mayor rendimiento académico”.

Encuesta 8

1. ¿Qué ventajas y desventajas ha observado usted en el aprendizaje de la lectura melódica, mediante el sistema por grados tonales?

“Algunas de las ventajas al momento de entender los grados, ya sean I, IV y V, me ayuda a descifrar las melodías de los dictados rítmico – melódicos, ya que pongo atención a la mano izquierda o al acompañamiento y eso me facilita la tarea y me es muy útil”.

“Algunas desventajas es que me acostumbro mucho al plan tonal en DO Mayor, por lo tanto, al momento de cambiar de tono, se me desarma un poco la estructura y no logro entender muy claro los grados. En pocas palabras se me va el eje tonal”.

2. ¿Ha significado mayor o menor dedicación en tiempo de estudio extra – aula?

“Trato de dedicarle mayor dedicación al interior del aula y sacar todas mis dudas y aprender en clases y me ha servido bastante. La verdad es que no dedico tiempo a teoría en mi casa, al menos que sea para tareas o pruebas”.

3. ¿Cree usted que las actividades realizadas han sido congruentes con el sistema planteado?

“Siento que sí, que el aprendizaje ha sido bastante fluido y no nos hemos quedado estancados en las materias planteadas. A su vez, hay muchas

tareas lo cual me ayuda a entender más la materia; en el fondo, las tareas es como parte de un estudio”.

4. ¿Se ha motivado usted con este sistema?

“Sí, me gusta bastante, siento que como está armada la clase, me parece muy interesante, sobre todo al principio del semestre. Esta clase fue muy didáctica y entretenida”.

5. En síntesis:

5.1 ¿Cree usted que este sistema le ha servido para desarrollar su capacidad en la lectura melódica?

“La verdad es que sí, porque yo no tenía conocimiento sobre lectura, y ahora me ha servido bastante, no sólo para este ramo sino para los otros, como guitarra y piano”.

5.2 ¿Cree usted que el desarrollo de este sistema le significará un mayor rendimiento académico futuro en lo que respecta a la lectura melódica?

“Creo que a los pasos como vamos, me es útil y he logrado enriquecerme más como alumno y como músico. Creo que al ritmo en el cual se plantea la clase podemos llegar a desarrollar más nuestros conocimientos”.

Encuesta 9

1. ¿Qué ventajas y desventajas ha observado usted en el aprendizaje de la lectura melódica, mediante el sistema por grados tonales?

“El estudiar para solfeos melódicos utilizando el plan tonal me ayuda a reconocer principalmente los grados I, II, IV, V y VII con mucha menos dificultad, pero en mi caso la desventaja es que cuando tengo que entonar distintas melodías que no sea la de DO mayor, se me corre la tonalidad. Ejemplo: estoy en FA mayor y tengo que ir a la 5ª, como tengo el DO mayor fijado en la cabeza, hago la 5ª de éste y no respeto las alteraciones que me están pidiendo (en mí caso personal)”.

2. ¿Ha significado mayor o menor dedicación en tiempo de estudio extra – aula?

“Sí, porque también se ha dado la casualidad de que en piano tuve que estudiar cadencias junto con lo que me pedían en teoría, entonces se podría decir que estudiaba dos cosas a la vez”.

3. ¿Cree usted que las actividades realizadas han sido congruentes con el sistema planteado?

“Sí, porque todo se relaciona, ya sean las cadencias, escalas, funciones. Así al relacionar todo esto y otras cosas más se hace todo más simple porque una cosa complementa la otra”.

4 ¿Se ha motivado usted con este sistema?

“Realmente no mucho porque prefiero hacerlo en clases con un profesor y un piano, porque igual estudiarlo solo en la casa y con mi instrumento es re fome. Entonces no me motiva mucho estudiar solfeos melódicos”.

5. En síntesis:

5.1 ¿Cree usted que este sistema le ha servido para desarrollar su capacidad en la lectura melódica?

“Sí, pero en mi caso personal es más en lo rítmico que en lo melódico, aunque igual siento un gran avance, porque ya puedo reconocer grados y entonarlos”:

5.2 ¿Cree usted que el desarrollo de este sistema le significará un mayor rendimiento académico futuro en lo que respecta a la lectura melódica?

“Obviamente que sí, porque esto es la base de todo, más adelante ya no va a ser necesario tener un instrumento a mano para saber como suena algo, sino que al mirarlo ya vamos a saber inmediatamente de que manera suena y luego poder tocarlo o cantarlo sin ninguna dificultad”.

