

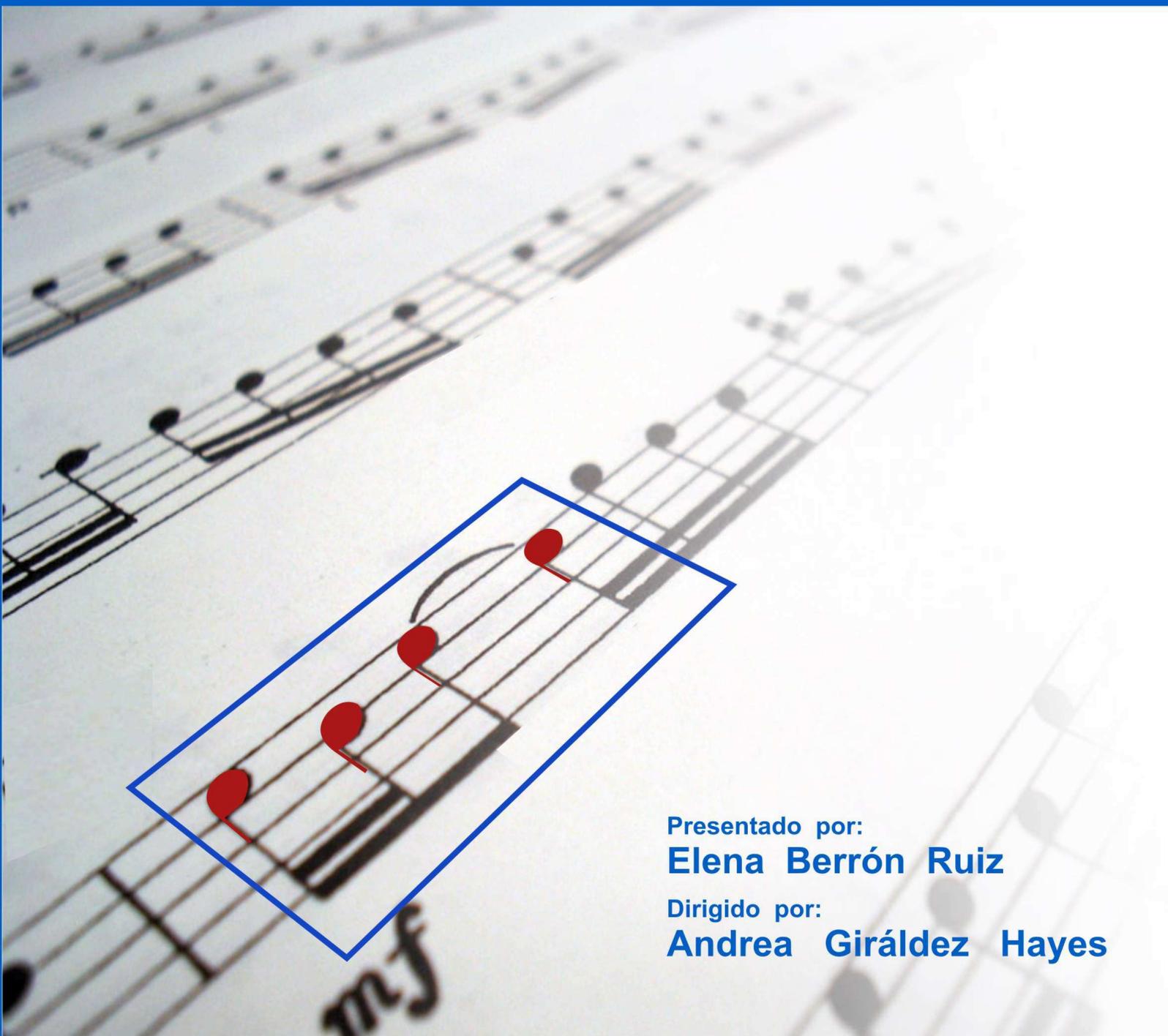


UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

CAMPUS DE SEGOVIA

Dificultades vocales y auditivas en el primer curso de Lenguaje Musical: relaciones entre el dictado y la entonación



Presentado por:

Elena Berrón Ruiz

Dirigido por:

Andrea Giráldez Hayes

*Los malos músicos no pueden oír lo que tocan;
los mediocres podrían oírlo, pero no escuchan;
los músicos medianos oyen lo que han tocado;
sólo los buenos músicos oyen lo que van a tocar.*

(Willems, 1984)

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN _____	1
CAPÍTULO 1: OBJETO DE ESTUDIO	
1. Justificación del tema elegido _____	2
2. Objetivos de la investigación _____	4
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	
3. Investigación educativa _____	5
4. El bloque auditivo dentro del Lenguaje Musical _____	6
5. Investigación en Educación Musical _____	6
5.1. Investigaciones sobre Psicología de la Música _____	7
5.2. Investigaciones sobre Pedagogía Musical _____	9
5.3. Teoría del Aprendizaje Musical de Gordon: <i>Audiation</i> _____	9
5.4. La audición y el oído según Edgar Willems _____	11
5.5. Relaciones entre la audición y el ritmo _____	13
5.6. Enseñanza de las relaciones de alturas: Contorno melódico _____	14
6. Particularidades del oído musical _____	15
7. Importancia del oído en el desarrollo de la voz _____	16
8. Problemas de afinación y de entonación _____	17
9. El dictado musical _____	18
CAPÍTULO 3: DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	
10. Definición del problema a investigar _____	20
11. Diseño general de la investigación _____	20
11.1. Paradigma del estudio: interpretativo-cualitativo _____	20
11.2. Métodos de investigación utilizados:	
investigación en el aula y estudio de casos _____	23
11.3. Cuestiones ético-metodológicas _____	26

11.4. Preparación de la investigación	29
11.4.1. Búsqueda y elaboración de materiales	29
11.4.2. Acceso al campo	30
11.4.3. Configuración de la muestra	31
11.4.4. Planificación temporal de la investigación	32
12. Obtención de datos	33
12.1. Técnicas e instrumentos para la obtención de datos	33
12.2. Procedimientos para la recogida de datos	34
12.2.1. Realización de los dictados	34
12.2.2. Trabajo y grabación de las lecciones de entonación	36
12.2.3. Recogida de nuevos datos para comprobar la evolución de las alumnas seleccionadas para realizar los estudios de casos	39
13. Análisis de los datos	39
13.1. Técnicas utilizadas para el análisis de los datos	39
13.2. Preparación de los documentos para su análisis	40
13.3. Definición de categorías y variables para el registro de datos	42
13.3.1. Definición de categorías para el registro en el programa Atlas-ti	42
13.3.2. Creación y recodificación de variables en el programa SPSS	54
13.4. Perfiles de los alumnos a partir del cruce de variables	55
13.5. Selección de alumnos para la realización de estudios de casos individuales	56
14. Resultados obtenidos e interpretación	57
14.1. Resultados del estudio nº 1: Rendimiento de los alumnos en entonación y en dictado, y dificultades presentadas en dichos ámbitos	57
14.1.1. Resultados del alumno nº 1	60
14.1.2. Resultados del alumno nº 2	60
14.1.3. Resultados del alumno nº 3	62
14.1.4. Resultados del alumno nº 4	62
14.1.5. Resultados del alumno nº 5	62
14.1.6. Resultados del alumno nº 6	64
14.1.7. Resultados del alumno nº 7	66
14.1.8. Resultados del alumno nº 8	67
14.1.9. Resultados del alumno nº 9	68

14.1.10. Resultados del alumno nº 10 _____	70
14.1.11. Resultados del alumno nº 11 _____	72
14.1.12. Resultados del alumno nº 12 _____	74
14.2. Resultados del estudio nº 2: Estudio de caso de una alumna	
con dificultades en entonación, pero no en dictado _____	75
14.2.1. Resultados de las primeras lecciones de entonación (A) _____	75
14.2.2. Intervención educativa tras la primera grabación de las lecciones _____	77
14.2.3. Resultados de las lecciones de entonación repetidas por segunda vez (B) _____	78
14.2.4. Intervención educativa tras la segunda grabación de las lecciones _____	79
14.2.5. Resultados de las lecciones de entonación repetidas por tercera vez (C) _____	80
14.2.6. Conclusiones _____	81
14.3. Resultados del estudio nº 3: Estudio de caso de una alumna	
con dificultades en dictado, pero no en entonación _____	82
14.3.1. Resultados de los primeros dictados realizados _____	82
14.3.2. Intervención educativa tras la realización de los primeros dictados _____	83
14.3.3. Resultados de los dictados repetidos por segunda vez _____	84
14.3.4. Conclusiones _____	85
14.4. Resultados del estudio nº 4: Estudio de caso de una alumna	
con dificultades en entonación y en dictado _____	86
14.4.1. Resultados de los primeros dictados realizados _____	86
14.4.2. Resultados de las primeras lecciones de entonación (A) _____	87
14.4.3. Intervención educativa tras los primeros dictados y lecciones _____	88
14.4.4. Resultados de los dictados repetidos por segunda vez _____	89
14.4.5. Resultados de las lecciones de entonación repetidas por segunda vez (B) _____	90
14.4.6. Intervención educativa tras la segunda grabación de las lecciones _____	91
14.4.7. Resultados de las lecciones de entonación repetidas por tercera vez (C) _____	92
14.4.8. Conclusiones _____	93

CAPÍTULO 4: CONSIDERACIONES FINALES

15. Dificultades y limitaciones de la investigación _____ 94

16. Conclusiones del Trabajo Fin de Máster _____ 97

17. Sugerencias para posteriores investigaciones _____ 98

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____ 101

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS

FIGURAS

- FIGURA 1. Dictados realizados por un alumno durante la cuarta semana de enero _____ 40
- FIGURA 2. Transcripción en partitura de la grabación en audio de una lección de entonación _____ 41
- FIGURA 3. Codificación de los dictados con el programa Atlas-ti _____ 53
- FIGURA 4. Codificación de las lecciones de entonación con el programa Atlas-ti _____ 54

TABLAS

- TABLA 1. Categorías para el análisis de datos con Atlas-ti _____ 42
- TABLA 2. Adscripción de los alumnos a los grupos _____ 56

GRÁFICOS

- GRÁFICO 1. Puntuaciones obtenidas por cada alumno en entonación y en dictado _____ 58
- GRÁFICO 2. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 2 en cada categoría de las lecciones de entonación (A) _____ 75
- GRÁFICO 3. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 2 en cada categoría de las lecciones de entonación (B) _____ 78
- GRÁFICO 4. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 2 en cada categoría de las lecciones de entonación (C) _____ 80

- GRÁFICO 5. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 3 en cada categoría de los dictados (primeros dictados) _____ 82
- GRÁFICO 6. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 3 en cada categoría de los dictados (dictados repetidos) _____ 84
- GRÁFICO 7. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 4 en cada categoría de los dictados (primeros dictados) _____ 86
- GRÁFICO 8. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 4 en cada categoría de las lecciones de entonación (A) _____ 87
- GRÁFICO 9. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 4 en cada categoría de los dictados (dictados repetidos) _____ 89
- GRÁFICO 10. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 4 en cada categoría de las lecciones de entonación (B) _____ 90
- GRÁFICO 11. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 4 en cada categoría de las lecciones de entonación (C) _____ 92

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I: Resultados de los alumnos en el bloque auditivo durante el curso 2010-1011 _____	I
ANEXO II: Carta de citación a los padres para informarles sobre la investigación _____	III
ANEXO III: Modelo de autorización de los padres para la participación de sus hijos en la investigación _____	IV
ANEXO IV: Dictados realizados a los alumnos para la recogida de datos _____	V
ANEXO V: Cuadernillo para realizar los dictados _____	XIII
ANEXO VI: Dictados realizados por los alumnos con la corrección de los errores _____	XIV
ANEXO VII-A: Lecciones de entonación para la recogida de datos _____	LXII
ANEXO VII-B: Instrucciones para la grabación de las lecciones de entonación__	LXX
ANEXO VIII: Ejercicios de calentamiento previos a la entonación de las lecciones _____	LXXI
ANEXO IX: Transcripción de las lecciones de entonación interpretadas por los alumnos con indicaciones de los errores cometidos _____	LXXIII
ANEXO X: Resultados de los alumnos en cada categoría de los dictados _____	CXXVI
ANEXO XI: Resultados de los alumnos en cada categoría de las lecciones de entonación _____	CXXVII
ANEXO XII: Gráficos con los resultados de los alumnos en cada categoría de los dictados y las lecciones de entonación _____	CXXVIII
ANEXO XIII: Puntuaciones totales obtenidas por los alumnos en las nuevas variables de <i>dictado</i> y <i>entonación</i> y su media _____	CXXXVIII

ANEXO XIV: Cuestionarios de autoevaluación de los dictados y las lecciones de entonación_____	CXXXIX
ANEXO XV: Cuestionarios de autoevaluación de los dictados cumplimentados por los alumnos_____	CXLI
ANEXO XVI: Cuestionarios de autoevaluación de las lecciones de entonación cumplimentados por los alumnos_____	CLIII
ANEXO XVII: Resultados obtenidos por la alumna nº 2 en cada categoría de las <i>lecciones de entonación</i> y puntuaciones totales (primeras lecciones de entonación y las repeticiones)_____	CLXIX
ANEXO XVIII: Resultados obtenidos por la alumna nº 3 en cada categoría de los <i>dictados</i> y puntuaciones totales (primeros dictados y las repeticiones)_____	CLXX
ANEXO XIX: Resultados obtenidos por la alumna nº 4 en cada categoría de los <i>dictados</i> y las <i>lecciones de entonación</i> y puntuaciones totales (primeros dictados y lecciones de entonación y las repeticiones) _____	CLXXI
ANEXO XX: Grabaciones y documentos en formato digital (en DVD aparte)	
• Grabaciones hechas en clase:	
- Metodología para el trabajo de las lecciones de entonación	
- Metodología para la realización de dictados	
• Grabaciones hechas en las intervenciones educativas individuales	
• Audios con los acompañamientos de piano de las lecciones de entonación.	
• Audios de las lecciones de entonación grabadas por los alumnos	
• Dictados realizados por los alumnos	
• Otros audios de interés	
• Documentos elaborados con el programa Atlas-ti	
• Documentos realizados con el programa SPSS	
• Trabajo Final del Máster en formato digital	

INTRODUCCIÓN

La enseñanza y la investigación educativa no han gozado de una feliz asociación. La mayoría de los docentes no participan en la realización de investigaciones, ya que consideran que los problemas seleccionados para el examen no son “sus problemas”, pues prestan escasa atención a las complicaciones cotidianas del aula y se exponen en una jerga incomprensible para ellos.

Woods (1987) señala que una de las razones principales del abismo entre los docentes y los investigadores reside en el hecho de que gran parte de la investigación educativa no ha sido realizada por los propios docentes, sino que se ha originado desde el interior de un cuerpo de conocimiento relacionado con disciplinas como la Psicología, la Sociología y la Filosofía. Por tanto, para que el objetivo principal de la investigación atañea a la práctica del docente, tendría que ser orientada de otra manera, aclarando los nexos vinculantes entre las consideraciones teóricas de dichas disciplinas y el día a día real en las aulas.

La situación ideal sería, en principio, la de unir en una misma persona ambas funciones: la producción de conocimiento y la demostración de su aplicabilidad en la práctica educativa. Así, en el enfoque del *profesor como investigador* que defiende Stenhouse (1975), el profesor deja de ser un mero técnico aplicador, para convertirse en actor principal e investigador de su propio currículum y su propia práctica.

Partiendo de estas consideraciones, la elección del tema para la realización del presente estudio encuentra su justificación en mi ejercicio profesional como profesora de Lenguaje Musical en el Conservatorio Profesional de Música de Segovia. Como docente comprometida con mi labor educativa, presento una gran inquietud por conocer a mis alumnos y encontrar el método más adecuado para facilitar el aprendizaje a cada uno de ellos, aunque en clases colectivas a veces la personalización de la enseñanza no puede ser completa.

Por otra parte, en España existe un vacío importante de estudios relacionados con las dificultades vocales y auditivas que manifiestan los alumnos al iniciar sus estudios en un conservatorio de música, lo cual enfatiza la necesidad de llevar a cabo este trabajo de investigación.

Capítulo 1.
OBJETO DE ESTUDIO

1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Tal y como acabamos de señalar, la elección del tema para la realización del presente trabajo de investigación encuentra su justificación en mi propia práctica docente. El pasado curso académico (2010-2011) comencé a trabajar como profesora de Lenguaje Musical en el Conservatorio Profesional de Música Segovia. Dicha asignatura se imparte a lo largo de 6 cursos: los cuatro primeros forman parte del currículo de las Enseñanzas Elementales de Música y los dos últimos pertenecen a las Enseñanzas Profesionales.

Concretamente, me asignaron ocho grupos: uno de 1º de las Enseñanzas Elementales, tres de 4º de las Enseñanzas Elementales y cuatro de 1º de las Enseñanzas Profesionales. Al finalizar el 4º curso, los alumnos deben presentarse a una *Prueba de Acceso a las Enseñanzas Profesionales*, evaluada por un tribunal formado para tal fin, por lo que es un año especialmente estresante para los alumnos y para el profesor, que debe formarles con garantías de éxito para superar dicha Prueba.

Mi sorpresa fue cuando, en octubre de 2010, al hacer la evaluación inicial de los alumnos, descubrí que un porcentaje muy elevado de los estudiantes del 4º curso tenía carencias importantes, especialmente en el bloque auditivo –incluye el dictado y la entonación–. Concretamente, el 44,7% de los alumnos suspendieron un control bastante sencillo de dictado, frente a un 50% de los alumnos, que obtuvieron una nota igual o superior a 7 (tabla de resultados en el *anexo I*).

Estos datos hicieron necesario dedicar el primer trimestre a asentar conocimientos de cursos anteriores, pero gran parte del alumnado aún necesitaba más tiempo para asimilar los contenidos, ya que adquirir las competencias musicales exige mucha dedicación y práctica. Para proporcionarles una mayor ayuda, les ofrecí clases de refuerzo durante una hora semanal, a las cuales sólo asistía un tercio de los alumnos que lo necesitaban.

A pesar de esta ayuda añadida, la dificultad de los dictados que hacíamos en clase iba aumentando y los resultados obtenidos en un nuevo examen realizado en diciembre fueron aún más desalentadores, ya que el 50% de los alumnos suspendieron, frente al 28,9% que obtuvieron una calificación igual o superior a 7 (*anexo I*).

De todas formas, como la nota del apartado auditivo se obtiene realizando la media entre la entonación y el dictado (siempre y cuando se llegue a una puntuación mínima de 3 en cada apartado), el 57,9% de los alumnos consiguieron aprobar.

A partir de enero, el ritmo de las clases tuvo que aumentar para acomodarse al currículum de 4º de las Enseñanzas Elementales, ya que había que cumplir los objetivos de la programación para que los alumnos pudieran hacer frente a la *Prueba de Acceso a las Enseñanzas Profesionales*. No obstante, a los alumnos con grandes dificultades en la realización de dictados les seguía ofreciendo clases de refuerzo de una hora semanal y les recomendé unos discos compactos con dictados progresivos para que los realizaran en casa; con ello se pretendía que pudieran alcanzar cuanto antes el nivel necesario para seguir adecuadamente el ritmo de la clase, pero tan sólo un tercio de los alumnos aprovecharon las ayudas y consejos que les di.

Los resultados de la segunda evaluación mostraron una mejoría, pues el número de suspensos en dictado se redujo al 36,8%. Resulta significativo el hecho de que estos alumnos no pudieron compensar su suspenso en dictado con una buena nota en entonación, lo cual demuestra la relación que mantienen ambos apartados. Por ello, aunque suspendieron la entonación el 26,3% de los alumnos, el 36,8% continuaba sin superar el bloque auditivo (*anexo I*).

El tercer trimestre fue muy corto (tan solo duró mes y medio), por lo que no dio tiempo a conseguir grandes progresos, aunque sí se redujo un poco el número de suspensos. En esta ocasión, el 31,6% suspendió el dictado y el 13,2% suspendió la entonación. Una vez más, los suspensos en dictado no se vieron compensados suficientemente por una buena nota en entonación, ni los suspensos en entonación fueron compensados por una buena nota en dictado, por lo que el número de alumnos que suspendieron el bloque auditivo fue también del 31,6% (*anexo I*).

Dada la preocupación que generaban estos datos, y puesto que este año he vuelto a impartir docencia en el mismo conservatorio, en esta investigación nos planteamos analizar las dificultades que presentan los alumnos en el bloque auditivo, que, como ya hemos comentado, integra la *entonación* y el *dictado*, desde el primer momento en que inician sus estudios musicales en un conservatorio español.

Más concretamente, el objeto de estudio para este Trabajo de Final del Máster consiste en analizar los problemas que presentan mis alumnos del primer curso de las Enseñanzas Elementales de Música en la realización de los dictados musicales y en la interpretación de las lecciones de entonación, así como en buscar las relaciones entre ambos, ya que cabe esperar que las dificultades encontradas en un ámbito se manifiesten también en el otro.

De igual forma, consideramos que una mejoría en entonación debería repercutir positivamente en dictado, y viceversa, lo cual nos proporcionaría pistas para planificar una adecuada intervención educativa que ayude a paliar las dificultades presentadas por los alumnos. En este sentido, como segunda parte de esta investigación, nos planteamos hacer un seguimiento de alumnos concretos cuyas dificultades en el bloque auditivo resulten especialmente relevantes, combinando prácticas educativas específicas con procedimientos e instrumentos de evaluación que nos permitan realizar un estrecho seguimiento de su evolución.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Describir las capacidades perceptivas y los procesos cognitivos que entran en juego en la realización de los dictados y en la entonación.
- Analizar cuáles son las dificultades que presentan los alumnos en la realización de los dictados.
- Comprender las dificultades que encuentran los alumnos para entonar o afinar correctamente.
- Comprobar la relación existente entre las dificultades manifestadas en dictado y en entonación.
- Poner en práctica distintas técnicas que ayuden a los alumnos a mejorar en la realización de los dictados y en la interpretación de lecciones de entonación, y analizar los resultados obtenidos.

De este modo, esperamos obtener unas bases sólidas que nos conduzcan, en una futura tesis doctoral, a la formulación de principios de trabajo útiles para la docencia musical.

Capítulo 2.
MARCO TEÓRICO

3. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La mayoría de las investigaciones son una continuación de otras. Antes de iniciar su propio trabajo, un investigador debe familiarizarse con las investigaciones que se han realizado previamente en el campo que resulta de su interés, ya que, de no hacerlo, puede reiterar una investigación que otros ya han finalizado (Gordon, 1986).

Tal y como señalan Buendía, Colás y Hernández (1999, p. 3), la *investigación educativa* puede definirse como: “el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales”.

Nuestra experiencia profesional nos ha demostrado que los profesores emplean muchísimo conocimiento anecdótico, de “receta” dictada por un compañero o de propia cosecha. Y, aunque en éste haya un fondo de sabiduría, es indisciplinado. Dicho de otra forma, los profesores suelen actuar por intuición. Aunque es justo reconocer que dicha intuición suele descansar en una sólida base de conocimiento aprendido, consideramos que carece de rigor científico y que, por tanto, no constituye la base más adecuada para la acción profesional. Por tanto, con la intención de mejorar nuestra propia práctica docente, compartimos el convencimiento de Fernández Pérez (1988) acerca de que:

La presencia de los profesores es imprescindible en el proceso de la investigación educativa, y no sólo para que sea investigación “sobre” la educación (siendo ellos objetos de la misma, investigados), sino, además, para que pueda ser investigación “para” la educación (siendo ellos, al mismo tiempo, investigadores) (p. 141).

Por otra parte, dado nuestro perfil docente-investigador, destacaremos que:

Los profesores cuentan, al menos de entrada, con la insustituible ventaja de estar viviendo “la acción”, poder conocer con más facilidad las peculiaridades relevantes de “cada caso” y tener acceso más fiable a los aspectos “cualitativos” de los significados en juego en la interacción simbólica que toda comunicación educativa es, al pertenecer al género de la interacción humana (Fernández Pérez, 1988, p. 157).

4. EL BLOQUE AUDITIVO DENTRO DEL LENGUAJE MUSICAL

La asignatura de Lenguaje Musical se estructura en tres bloques interrelacionados, que se evalúan por separado:

- Lectura rítmica
- Bloque auditivo: incluye entonación y dictado.
- Teoría

Nos vamos a centrar en el segundo de ellos, por constituir el objeto de nuestro estudio. La entonación y el dictado son dos trabajos complementarios que se basan en el desarrollo del oído interior, por eso se evalúan juntos dentro de un mismo bloque.

La *entonación consciente* consiste en que los niños saben cómo suena cada uno de los sonidos y son capaces de cantarlos por sí mismos, sin haberlos escuchado previamente (no por imitación). Por ello, colocar bien la voz es un aspecto importante, pero no suficiente, para poder afirmar que un niño entona bien.

El *dictado* supone la actividad contraria: el alumno escucha una serie de sonidos medidos y debe plasmarlos en un papel, utilizando los códigos propios de la lecto-escritura musical. El dictado es, por lo general, la actividad que más cuesta a los alumnos de Lenguaje Musical. Es una tarea compleja que engloba todo lo trabajado en los demás ámbitos (ritmo, entonación y teoría).

5. INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL

Como acabamos de señalar, cuando se inicia cualquier investigación, se debe partir de la información y de los conocimientos acumulados en las investigaciones precedentes. Por ello, la revisión de la literatura referente al problema de estudio es una de las tareas fundamentales de cualquier investigador.

La lectura de trabajos de investigación es una permanente fuente de ideas, ya que genera nuevas preguntas, alcances no previstos, incidencias emergentes del entorno sociocultural, revisiones del recorrido realizado por un investigador consultado que en la actualidad podría re-examinarse por contar con recursos informáticos no disponibles en el pasado, y supuestos que podrían confirmarse o rechazarse desde otras perspectivas, entre otras cuestiones.

Para poder encontrar un punto de partida en nuestra investigación, ha sido absolutamente necesario buscar fuentes en otros países. Sin duda, la mayor bibliografía al respecto pertenece a los Estados Unidos de América. No obstante, también hemos encontrado fuentes en francés y procedentes de distintos países latino-americanos (Argentina, Chile, México...), que aluden a temas más didácticos.

Por otra parte, la investigación aplicada a la Música y a la Educación Musical cuenta con encuentros de excelente nivel científico en diferentes latitudes. Esta oportunidad para compartir experiencias es, además, generadora de iniciativas futuras de los participantes.

Basándonos en el análisis de una amplia bibliografía constituida por libros, teorías, artículos e investigaciones anteriores a la nuestra, a continuación expondremos aquellos aspectos que han servido de base para la realización del presente estudio.

5.1. INVESTIGACIONES SOBRE PSICOLOGÍA DE LA MÚSICA

En los comienzos de la -entonces- *musicología comparada*, la psicología jugó un papel importante en relación a la percepción musical y, más tarde, el etnomusicólogo Blacking (1980) reivindicó los aspectos biológicos de la actividad musical, orientándose también hacia un cognitivismo que se enraizaba en la filosofía cognitiva de Chomsky. Pero fue en los años ochenta cuando Sloboda (1985) presentó los estudios sobre cognitivismo y música que han servido de punto de referencia a muchos investigadores. El carácter universalista y especulativo de algunas de sus interpretaciones contrastaría con los planteamientos más culturalistas (Cámara, 2003, p. 279). Además, muchos trabajos con orientación cognitivista se han vinculado a la semiótica, y, sobre todo, a una psicología evolutiva de la música poco fundamentada empíricamente.

Sin embargo, en el tratamiento de los procesos cognitivos se ha partido de diversos enfoques provenientes de la etnomusicología, la musicología o la neurofisiología. La incorporación de las aportaciones de etnomusicólogos, así como la conexión con la psicología social de la música, de tradición británica (Hargreaves y North, 1997), ha hecho que el propio Sloboda se haya interesado cada vez más por los factores socioculturales a la hora de determinar cuestiones como las habilidades musicales interpretativas (Davidson, Howe y Sloboda, 2002).

Musicae Scientiae es la revista que edita la Sociedad Europea de Ciencias Cognitivas de la Música, y los temas que se tratan desde la psicología de la música son múltiples: la percepción de parámetros sonoros y de canto, exploración de timbres, música y sistema auditivo, oído absoluto, relación de redes neuronales y rasgos de la música, aspectos neurológicos de la percepción musical, etc.¹

Existe, por otro lado, una corriente denominada *folk-psychology* (psicología popular), que incide en la cuestión docente, y plantea la validez de la interpretación y la narrativa como herramientas para la transmisión y construcción de conocimiento. Como autor inscrito en esta corriente de pensamiento, Bruner ha tenido y está teniendo una influencia decisiva en muchos trabajos de investigación en educación musical, tesis doctorales, proyectos curriculares, incluso teorías. En su libro *The Culture of Education* (traducido al castellano como *La educación, puerta de la cultura*), Bruner (1997) defiende la conexión entre la cultura escolar (formal) y la cultura en general (informal), a modo de bucle de retroalimentación. También propone que la acción docente se traduzca en obras concretas que tengan proyección pública en la comunidad. Se trata de la *folk-pedagogy* (pedagogía popular) y la *folk-psychology* (psicología popular): una perspectiva psico-cultural de la educación que recoge ideas como la “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky (1979), o algunos aspectos cognitivos defendidos por Gardner (1997), como las “inteligencias múltiples” o los “marcos mentales”.

Un alto desarrollo de las potencialidades auditivas debiera considerarse patrimonio necesario de todo músico. Para alcanzar la meta, es necesario revalorizar el lugar concedido a la comprensión y cognición musical desde la escucha. Enseñar para estos fines impone acortar la brecha entre investigación y educación musical.

También es necesario reconsiderar el papel otorgado a la memoria musical en la formación de la gramática y sintaxis musical. La memoria es la herramienta básica para el análisis de la audición en tiempo real; sin excepción, las prácticas de cognición auditiva se basan en la consideración de la información alojada en la memoria a corto plazo. Por tanto, el procesamiento de la información recibida sólo puede llevarse a cabo con el auxilio de la memoria. Con frecuencia, los profesores de instrumento señalan las

¹ Para tener una visión panorámica de los temas centrales, obras y autores que trabajan en esta área de conocimiento se puede consultar en el libro editado por Deutsch *Psychology of Music* en 1982.

dificultades memorísticas de los estudiantes, ya que el desarrollo de la habilidad no forma habitualmente parte de los contenidos de enseñanza del Lenguaje Musical.

5.2. INVESTIGACIONES SOBRE PEDAGOGÍA MUSICAL

La pedagogía musical ha tenido una gran expansión en el siglo XX, de ahí que se haya desarrollado un área propia de estudio, independiente de la musicología. Se han creado también múltiples metodologías de enseñanza-aprendizaje de la música, pensadas para todas las edades, sobre todo las más tempranas. Por otro lado, en la actualidad, los principios teóricos y metodológicos de la pedagogía general han calado profundamente en los procedimientos de investigación que se utilizan en educación musical. Además, la educación en general -y la educación musical en particular-, han incorporado las aportaciones de la psicología cognitiva, la psicología social, la filosofía, la antropología y la etnomusicología, entre otras muchas disciplinas.

El conjunto de trabajos que se han presentado en los últimos ocho seminarios de la Comisión de Investigación de la *International Society for Music Education* (ISME, 1990-2004), dan una idea del tipo de investigaciones que se están llevando a cabo en el ámbito de la educación musical, a nivel mundial. Malbrán y Furnó (2004, citado en Díaz, 2006) han analizado y categorizado dichos trabajos, y en su informe se constata que “la música como construcción” ocupa el primer lugar, es decir, que los estudios sobre aspectos históricos, sociales y culturales de la educación musical interesan de manera especial a los investigadores actuales. Las autoras del informe apuntan, además, que dentro de la subcategoría *cross cultural*, en las tres últimas convocatorias (2000, 2002 y 2004) se observa un importante incremento de trabajos, posiblemente asociado con el creciente interés por el multiculturalismo.

5.3. TEORÍA DEL APRENDIZAJE MUSICAL DE GORDON: AUDIATION

La Teoría del Aprendizaje Musical (*Music Learning Theory*, en adelante MLT) es un modelo secuencial para la enseñanza-aprendizaje de la música desarrollado por Gordon y sus colaboradores a partir de un extenso número de trabajos de investigación y de experimentación, y que podría constituirse en un sensible y práctico referente para reconsiderar algunos de los procesos y contenidos de la asignatura de Lenguaje Musical.

La MLT propone al profesorado un método sistemático y progresivo para enseñar música a través de la *audiation*, un término que Gordon propone para referirse al **pensamiento musical**, y que, tal y como expone Gómez Margarit (2009), “podemos entender fácilmente con un ejemplo: la *audition* es a la música, lo que el pensamiento es al lenguaje”.

La *audiation* es el fundamento de la musicalidad, y tiene lugar cuando escuchamos y comprendemos música, sin que el sonido esté necesariamente presente (Gordon, 1997). De la misma forma que el pensamiento no puede enseñarse, tampoco puede enseñarse la *audiation*. Solamente puede promoverse, estimularse; crear situaciones educativas ricas en la que estos procesos puedan generarse repetidamente. El profesorado debe proporcionar, pues, al alumnado, de forma ordenada, aquellos elementos de la música –los patrones tonales y rítmicos– que permitan al propio alumnado aprender a *audiate* por ellos mismos, de la misma forma que aprenden a pensar por sí mismos.

Según Gordon, la *audiation* es un proceso, mientras que la imitación es un producto (Gordon, 1997). Se diferencian en que para la primera se requiere comprensión, mientras que no es necesaria para la imitación. Cualquiera de nosotros, por ejemplo, puede cantar una canción en una lengua extranjera, sin necesidad de entender su significado. De la misma manera, podemos cantar una melodía por imitación, sin atribuirle ningún significado, sin comprender su sintaxis. Utilizando el símil empleado por Gómez Margarit (2009):

Imitar es como utilizar un papel carbón para copiar un dibujo, mientras que la *audiation* equivale a visualizar interiormente esa imagen para poder redibujarla. La imitación es lineal y monodimensional, mientras que la *audiation* es circular y pluridimensional, porque crea una serie de conexiones y significados sintácticos en el cerebro entre aquello que se está escuchando –o leyendo o imaginando– y las experiencias musicales precedentes (p. 74).

Podemos, por ejemplo, memorizar una pieza musical como “Jingle Bells”; conocer su perfil melódico y las fórmulas rítmicas empleadas, cantarla y tocarla con un instrumento, pero, en cambio, no llegar a conocerla en *audiation*, proceso que

implicaría, entre otras posibilidades, reconocer la tónica, especificar el compás o ser capaces de identificar la progresión armónica que sugiere la propia melodía.

Todos podemos *audiate* en cierta medida. Lo podemos hacer mientras escuchamos, leemos una partitura o tocamos de oído, improvisamos, componemos o escribimos música. La *audiation* es, sobre todo, un proceso cognitivo mediante el cual el cerebro da significado a los sonidos musicales. Cuando escuchamos hablar a alguien debemos retener en nuestra memoria los sonidos pronunciados para poder reconocer y dar significado a las palabras que los sonidos representan. En un proceso análogo, cuando escuchamos –o pensamos en– música, organizamos mediante la *audiation* los sonidos que nuestro cerebro ha retenido.

Algunos autores tienden a asimilar la *audiation* al oído interno o la audición interior, pero Gordon insiste en que para aquélla es imprescindible la comprensión, mientras que no lo es para el oído interno. Por ejemplo, algunas personas tienen la habilidad de *audiate* plenamente las estructuras sonoras verticales, esto es, los acordes, las funciones, las tonalidades y modulaciones, mientras que otras personas son capaces de comprender las estructuras horizontales de la música, y centran su capacidad de *audiate* en la línea melódica especialmente. Por esta razón, es necesario que el profesor de música sea capaz de proveer de conocimientos y de experiencias prácticas apropiadas a sus alumnos, para que puedan desarrollar de forma natural la habilidad de *audiate* y lo hagan hasta el máximo de sus capacidades potenciales (Gordon, 1997).

5.4. LA AUDICIÓN Y EL OÍDO SEGÚN EDGAR WILLEMS

En su obra *Las bases psicológicas de la educación musical*, el prestigioso pedagogo Willems (1984) define la **audición interior** como “el pensamiento, la ideación musical sonora. Ésta no significa solamente imaginar notas, sino también *escuchar* y *recibir* pasivamente los sonidos de la imaginación” (p. 89).

Parafraseando a Eitz, gran pedagogo alemán moderno, Willems (1984) defiende que los nombres de las notas son los ganchos que ayudan a retener los sonidos y que, en la educación musical, es preciso utilizarlos tempranamente, tomándolos no como teoría, sino como simple rotulación, como denominación de los sonidos, similar al empleo de las palabras en la vida corriente.

Por otra parte, en su obra *El oído musical* (2001) Willems comenta que la oreja, como órgano del oído, es la intermediaria entre el mundo objetivo de las vibraciones y el mundo subjetivo de las imágenes sonoras: “el mundo sensorial sólo es la introducción a un mundo más abstracto” (p. 47).

Ya en 1640, Comenius escribió: “No hay nada en la inteligencia que no haya pasado primero por los sentidos... que el alumno aprenda a conocer los sonidos, que se ejerciten primero los sentidos...”, es decir, que la experiencia sensorial es un punto de partida necesario para despertar otras facultades humanas. Muchos sabios y pedagogos han hablado de la importancia de la actividad de los sentidos y de la posibilidad del desarrollo de la agudeza sensorial. Citaremos, entre otros, a Rousseau, Pestalozzi, Itard, Herbart, Froebel, Séguin, Decroly, Montessori, Ferrière y Rouma.

Se ha dudado, sin embargo, de la posibilidad de desarrollo del órgano del oído propiamente dicho. Pensemos en la respuesta que podríamos dar a la pregunta: “¿El órgano auditivo puede progresar gracias a la educación?”. Antes de responder, hay que distinguir claramente el órgano de la función orgánica. Es poco probable que el *órgano*, en su estructura biológica, sea influido por la educación, a menos que –como la función crea el órgano– esto se produzca al cabo de varias generaciones. No obstante, mediante la educación sí podemos despertar, dirigir y desarrollar el *funcionamiento* del oído. Aprender a escuchar es aprender a *recibir* las impresiones sonoras. Vamos a resumir los pasos generales a seguir en el desarrollo auditivo (Willems, 2001):

1. Hacer que el niño *experimente* el sonido: entrenarlo a *escuchar bien*. Para ello son indispensables los juguetes musicales, así como todo el material sonoro creado o reunido con este fin.
2. Despertar en el niño *el amor al sonido*, el deseo de *reproducir* lo que ha oído y familiarizarlo con el campo melódico haciendo que cante *bellas canciones*; desarrollar así la *memoria auditiva*; recurrir a su *imaginación* auditiva y despertar en él el deseo de *crear*, de *improvisar*.
3. Despertar en él la *conciencia sensorial*, afectiva y mental del mundo sonoro. La *escritura* y la *lectura* se insertan poco a poco en la experiencia sonora sensorial y afectiva (p. 63).

Los nombres de las notas serán, en general, empleados como *etiquetas*. Con el fin de utilizar las ventajas de la asociación entre el sonido y el nombre, se cantarán, es decir, se unirán al sonido que representan.

5.5. RELACIONES ENTRE LA AUDICIÓN Y EL RITMO

A causa de la importancia del ritmo en la educación musical del niño y por el simple hecho de que es, a menudo, inseparable de la audición, consideramos necesario referirnos a este tema.

Desde el punto de vista musical, el ritmo precede a la melodía. “Es un elemento de primer nivel, como la audición sensorial” (Willems, 2001). Ambos son de orden fisiológico, y los ejercicios rítmicos tendrían que realizarse al mismo tiempo que los de audición con un alumno sin dones especiales. En muchos casos, sin embargo, cuando la deficiencia se hace sentir en un campo más que en otro, tenemos que proceder a un entrenamiento especial para solucionar el problema.

En la práctica, se puede tomar conciencia del valor plástico del ritmo musical, así como de sus diversas modalidades agógicas y dinámicas, mediante el *movimiento corporal*.

También debemos mencionar a Dalcroze que es uno de los promotores del desarrollo rítmico, y cuya influencia ha sido preponderante en este campo. Al constatar que en música “el elemento más violentamente sensorial, el más estrechamente ligado a la vida, es el ritmo, el movimiento” (Dalcroze, 1916, p. 5) creó la rítmica, cuyo objetivo es:

Desarrollar y regular las facultades motrices del individuo, crear reflejos nuevos, armonizar, asociar y disociar los movimientos corporales en correlación con los movimientos del pensamiento, en una palabra, establecer una comunión íntima entre las acciones y los querer, entre las sensaciones y los sentimientos, entre la imaginación y la sensibilidad (Dalcroze, 1926, p. 3).

La obra artística y pedagógica de Dalcroze abarca numerosas obras relativas no sólo a la rítmica, sino también a la plástica animada, al desarrollo auditivo y al solfeo.

Nosotros, como él, tampoco concebimos el desarrollo musical sin un despertar profundo y vivo del sentido rítmico y de la audición.

5.6. ENSEÑANZA DE LAS RELACIONES DE ALTURAS: Contorno melódico

Uno de los atributos más abstractos en la percepción musical de una sucesión melódica es la identificación auditiva del movimiento (metafórico) de las alturas. La relación entre los sonidos graves y agudos se identifica con las dimensiones alto/bajo, pero, en realidad, ésta es una construcción hipotética. “Los sonidos no son más bajos o más altos; al ser diferentes en frecuencia, cambian en su cualidad de altura” (Malbrán, 2007, p. 99). La asociación con niveles espaciales es una convención, una forma de representación de antiquísima data. Un argumento a favor de la asociación con las dimensiones alto/bajo podría vincularse con la autopercepción –por cierto, no fácil– de la ubicación más alta en la laringe de los sonidos agudos respecto a los graves. En otros casos, como ocurre con el comportamiento de la altura en la ejecución de algunos instrumentos, dicha asociación no resulta posible: en el violonchelo, los sonidos más agudos son hacia abajo; en el piano, en un plano horizontal, están hacia la derecha, igual que en la flauta travesera. Estas divergencias muestran que “la asociación que las personas pueden realizar entre localización de las alturas sonoras y espacio físico no es lineal ni directa” (Malbrán, 2007, p.100).

Schönberg (1977, citado por Deutsch, 1999) afirmaba que:

Los elementos de una idea musical son en parte integrados al plano horizontal, en tanto sean sonidos sucesivos, y al vertical si son simultáneos. La unidad del espacio musical exige una percepción absoluta y unitaria. Sin embargo, en este espacio no hay ni alto ni bajo, ni derecha/izquierda, ni adelante/atrás como referencia absoluta (p. 131).

Sin embargo, esta asociación (concepto no natural) resulta imprescindible para el aprendizaje de la notación musical en Occidente, aunque implica una analogía de difícil representación.

La preponderancia de la altura del sonido sobre otros parámetros puede observarse en el desarrollo histórico de las teorías musicales y de la escritura. En la actualidad, la partitura juega un rol principal en la mayoría de los ámbitos académicos

de estudio musical, desconociendo que la misma es sólo un dispositivo metalingüístico para transmitir y conservar algunos aspectos del lenguaje musical. Tanto es así que comienza a confundirse con el lenguaje (la música) en sí mismo; a tal punto que, en muchos ámbitos, conocer la lectoescritura musical es sinónimo de conocer el lenguaje musical y de poseer desarrollo auditivo (Shifres, 2009, citado en Herrera, 2010).

Por otra parte, en cognición musical, un concepto que cuenta con amplia investigación es el de *contorno melódico*, esto es, el trazado del movimiento de las alturas de una melodía, ya sea en el espacio gráfico o en nuestra mente cuando escuchamos. Este diseño de la superficie melódica conforma “figuras” relativas a cómo se suceden las alturas de la melodía en el desarrollo discursivo. Según Cook (1999), *contorno* es “la silueta de una melodía cuyo diseño ignora la medida de los intervalos y sólo considera el movimiento de ascenso y descenso de sus patrones”.

Asimismo, cabe destacar que “las notas de una melodía se entienden como un tejido de relaciones contextuales relacionadas con otras notas de la melodía en el marco de una tonalidad y no como estímulos individuales aislados” (Dowling, 1994, p. 149); por ello, las melodías son más fácilmente reconocidas y retenidas si se presentan en un contexto tonal asequible.

6. PARTICULARIDADES DEL OÍDO MUSICAL

La música está compuesta de dos elementos básicos: el ritmo y la melodía. El oído interno, que es la parte sensorial del oído, parece haber sido concebido para la integración de la música. El sistema vestibular controla el equilibrio y los movimientos corporales, pero también permite la integración de movimientos que forman el ritmo de la música. El sistema coclear permite la transformación de vibraciones acústicas en influjos nerviosos y, por lo tanto, permite la percepción de la melodía.

Tal y como señala Trallero (2011), el principal soporte del sentido musical es el movimiento de las alturas.

Al igual que el significado de una palabra permanece intacto mientras se conserven sus fonemas, una melodía permanece intacta mientras permanezcan sus características de altura y de ritmo, aunque cambiemos la

dinámica o el timbre. Esto se manifiesta también en la escritura musical, que fija el movimiento melódico (y rítmico) de forma exacta, pero no determina tan fielmente los factores dinámicos y tímbricos (p. 17).

Todo ello muestra que, en el oído musical, la altura es el aspecto más importante. “El oído musical deber ser un oído de alturas, o no será un verdadero oído musical” (Teplov, 1966).

7. IMPORTANCIA DEL OÍDO EN EL DESARROLLO DE LA VOZ

Tomatis (1987) basó su método de reeducación de la escucha en tres leyes:

1. La voz contiene únicamente los sonidos que el oído capta.
2. Si se le da al oído la posibilidad de escuchar correctamente, se mejora instantánea e inconscientemente la emisión vocal.
3. Es posible transformar la fonación por una estimulación auditiva sostenida durante un cierto tiempo (ley de remanencia).

Es difícil hablar sobre el oído sin hablar de la voz: ambos están ligados en aspectos no comúnmente entendidos. Durante el acto de cantar, el oído, que actúa como captor auditivo, recoge una parte de los sonidos producidos para asegurar su control. Analiza la producción sonora y envía al cerebro las informaciones requeridas para continuar la actividad del canto, siguiendo los criterios que respondan a la intencionalidad inicial. El oído es, por tanto, un regulador superior. Todo se organiza a su alrededor para que el acto de cantar pueda realizarse de la forma deseada. Mediante los *bucles de control* envía las órdenes precisas, a través del cerebro y los nervios, a todos los órganos que están implicados en la función del canto, para garantizar que la emisión corresponda a los deseos del órgano de comando.

Además, muchos problemas de afinación y de entonación derivan de una mala audición, como veremos a continuación.

8. PROBLEMAS DE AFINACIÓN Y DE ENTONACIÓN

En el terreno de los problemas de afinación, unidos estrechamente a los del oído musical, y en el ámbito de las clases de música, Pahlen (1974) establece una diferencia entre dos términos que, a menudo, se confunden y se usan en el mismo sentido: *desafinación* y *desentonación*.

Las *desafinaciones* son ligeras desviaciones del sonido pedido. Esta tendencia a desafinar puede ser momentánea o crónica. Puede existir en determinado “registro”: en las notas agudas, en las graves, o puede abarcar toda la extensión de la voz, aunque esto es más raro. La desafinación se opera siempre por intervalos mínimos que no alcanzan, por lo general, a un semitono.

La desafinación crónica –el cantar incorrectamente la línea melódica pedida– puede tener su causa en el oído o en fallos de la emisión vocal. En el primer caso, a veces basta con colocar al alumno desafinado entre dos buenos cantantes del coro; así, su oído deficiente puede curarse solo. Diferente es el tratamiento cuando la desafinación es debida a defectos de emisión vocal. Su causa puede ser, entre otras, un espasmo muscular en el momento del canto, lo cual se curaría mediante un total relajamiento de los músculos en el momento de la emisión vocal. Más frecuente es la desafinación a causa de una insuficiencia respiratoria; ocurre especialmente en voces fuertes, voluminosas. Éstas requieren naturalmente un mayor caudal de aire para su correcta emisión. La curación de esta clase de desafinaciones está, pues, en la realización de ejercicios respiratorios.

Un problema diferente es la *desentonación*. Como tal, se entiende la incapacidad del niño (o del adulto) de reproducir cantando una melodía pedida o de repetir correctamente notas aisladas que ha escuchado. La desentonación es una anomalía más grave que la desafinación; puede ser parcial o total.

La buena entonación depende de dos factores: del oído y de la capacidad de reproducir, mediante la voz, la música oída. Cuando un niño desentona no significa que la imagen de la melodía que tiene dentro de sí también esté “desentonada”, distorsionada; puede ser que sólo le falle el conducto entre la imagen correcta que oye dentro de sí mismo y la reproducción exterior.

La desentonación puede tener su origen en el oído, pero es una excepción bastante rara y significaría que el oído adolece de algún defecto fisiológico. Es mucho más común que la desentonación se origine en la segunda parte del proceso: no en el oír, sino en la realización de lo oído mediante la propia voz, y este error es corregible.

El tratamiento propuesto se basa en la idea de que ninguna voz desentona a lo largo de toda su extensión. Posee siempre una región de pocas o poquísimas notas, en la que la reproducción vocal se acerca al modelo. Estas notas serán el punto de partida para empezar a trabajar. El tratamiento requiere mucha paciencia y gran dedicación. La mayoría de las veces será muy difícil hallar el tiempo necesario para un trabajo individual.

Los desentonados son incapaces de realizar la pequeña melodía propuesta. Puede ser que canten por encima o por debajo de las notas pedidas. Esto nos indica dónde hemos de buscar lo que se llama “el centro” de sus voces. Toda voz tiene un “centro”, una región básica. Al examinar una voz, lo primero que debe hacer el profesor es encontrar este centro, ya que nos indica en qué región la voz se mueve con mayor comodidad y tendrá, una vez desarrollada, su mejor sonido. Tras localizar esta región en la que, incluso el más desentonado, entona bien, hay que ensancharla poco a poco. Si el niño gana con este proceso una sola nota más, cada dos o tres sesiones, el éxito puede considerarse completo.

Este tratamiento de las voces desentonadas no puede hacerse colectivamente; he aquí el único grave inconveniente. Es un trabajo individual, que requiere de paciencia, conocimiento y mucha psicología.

9. EL DICTADO MUSICAL

Martenot (1993) considera que el dictado musical representa un elemento básico en la formación musical de los alumnos tan importante como la lectura vocal, aunque ambos procesos mentales se producen en sentido inverso.

En el caso del dictado se trata de representar los sonidos escuchados por medio de los signos de escritura correspondientes. En la lectura vocal, en cambio, se trata de

que los signos escritos provoquen el pensamiento y la emisión de los sonidos representados.

Ahora bien, debemos destacar la importancia del cultivo de los automatismos en la relación sonido-nombre; al no intervenir reflexión, adquieren su valor práctico óptimo, alcanzando una rapidez casi similar a la de los reflejos.

Hemos observado en numerosas ocasiones que el dictado musical tradicional crea serias dificultades en alumnos de todas las edades y de todos los niveles. Después de sucesivos fracasos en los dictados musicales que figuran en los programas de exámenes o de concursos, gran número de jóvenes han tenido que abandonar su ilusión por una carrera profesional, aunque sus resultados en otras materias fueran satisfactorios.

Tenemos que insistir en el papel de las asociaciones musculares para conseguir esos automatismos sensoriales. Gracias a la asociación de los movimientos de un brazo con los de los músculos de la laringe, los niños logran, por instinto, la correcta sensación de la dirección ascendente o descendente de una sucesión de sonidos.

Del mismo modo, la preparación para el dictado musical necesita una asociación muscular entre esos mismos músculos y la laringe, con los que actúan en la pronunciación del nombre de las notas. Esto reafirma la hipótesis de que, cuanto más cante el alumno diciendo al mismo tiempo el nombre de las notas, mejor asociará en su memoria la relación entre los sonidos y nombre de cada nota.

Si, además, ha practicado la memorización y luego la reproducción vocal espontánea de un grupo melódico de sonidos con su entonación exacta, en el momento en que la laringe esboce los movimientos de los sonidos de un fragmento del dictado, los nombres de los sonidos correspondientes surgirán instintivamente en su interior.

Finalmente, cabe destacar que, antes de comenzar un ejercicio de audición, es imprescindible crear un clima de confianza, de calma y de silencio. Además, es conveniente proporcionar a los alumnos unos minutos para controlar su propia respiración, lo que contribuye a la serenidad interior y, como consecuencia, a una mayor sensibilidad auditiva y mental.

Capítulo 3.

**DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE
LA INVESTIGACIÓN**

10. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

Stake (1998) propone la utilización de *temas* destacados como guía para el desarrollo de la investigación.

Mi propuesta es utilizar *temas* como estructura conceptual (...) para obligar la atención a la complejidad y a la contextualidad. Los empleo también porque la identificación de los temas dirige la atención a los problemas y a los conflictos (p. 26).

Siguiendo su planteamiento, el tema en torno al cual se articula esta investigación, formulado como un interrogante a resolver, es:

¿Cuáles son las dificultades vocales y auditivas que presentan los alumnos en el primer curso de Lenguaje Musical de las Enseñanzas Elementales de Música?

A partir de esta pregunta general, establecemos los siguientes objetivos:

1. Identificar las dificultades presentadas por los alumnos en la interpretación de lecciones de entonación y en la realización de dictados.
2. Estudiar las relaciones existentes entre ambos tipos de dificultades.
3. Establecer estrategias didácticas que permitan mejorar de las capacidades en la interpretación de las lecciones de entonación y en la realización de dictados musicales.

11. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

11. 1. PARADIGMA DEL ESTUDIO: Interpretativo-cualitativo

El paradigma es un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo, que un grupo de científicos ha adoptado (Khun, 1971 y 1984). Por su parte, Del Río (2003) define el paradigma como:

Esquema o modelo teórico adoptado por un grupo de científicos que comparten una percepción y comprensión de la realidad y que actúan teniendo en común una serie de pautas y normas de comportamiento de acuerdo con una escala de valores y creencias (p. 18).

En cuanto a la clasificación de los paradigmas, se observa que existen dos claramente diferenciados: el *positivista* y el *interpretativo*. Sin embargo, a partir de la teoría crítica de Habermas (1973, 1984, 1988), surge también el paradigma *sociocrítico*, cuyos puntos de contacto con el interpretativo hacen que muchos autores lo consideren unido a éste. Más recientemente, se plantea la existencia de otros paradigmas, como el *emergente* (De Miguel, 1987), caracterizado por unir los tres anteriores y buscar la síntesis entre lo cuantitativo y lo cualitativo. En el presente trabajo nos limitaremos a realizar un breve análisis de los dos primeros, por ser los más representativos.

Siguiendo a Del Río (2003), el **paradigma positivista**, también llamado cuantitativo, racionalista, empírico-analítico, realista, se caracteriza por:

- Trata de adaptar el modelo de las *Ciencias Experimentales* (físico-naturales) a las Ciencias Sociales.
- Busca la identificación de relaciones causales entre variables.
- Utiliza diseños experimentales y cuasi-experimentales e intenta garantizar su validez interna y externa, valiéndose del control y comparación de grupos.
- Mediante datos cuantitativos, válidos y fiables, sometidos a técnicas de análisis rigurosas (técnicas estadísticas), se garantiza la objetividad de los resultados, ante los que el investigador permanece al margen.

Por su parte, el **paradigma interpretativo**, también llamado cualitativo, naturalista, humanista, constructivista, inductivo y etnográfico, se caracteriza por:

- Engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas (idealismo alemán, filosofía fenomenológica y filosofía crítica), cuyo denominador común es su *oposición al positivismo*.
- Busca la descripción de la conducta humana en sus contextos naturales y desde la perspectiva de los participantes.
- Utiliza la observación abierta y flexible, sin control ni medición (estudio de casos, observación participante, etnografía, etc.).
- Los datos subjetivos así obtenidos son “ricos” y “profundos”, porque el investigador se sitúa próximo a ellos; además, están orientados al proceso.

A modo de conclusión, podríamos sintetizar las diferencias entre estos dos paradigmas (positivista e interpretativo) en una esencial: mientras el *cuantitativo* busca la explicación causal derivada de unas hipótesis dadas y verificadas posteriormente, el *cualitativo* persigue la comprensión global de los fenómenos.

Asumir uno u otro depende de la cosmovisión del investigador, de sus presupuestos teórico-metodológicos y, por consiguiente, resulta imposible la fusión de ambos paradigmas, dada la naturaleza contrapuesta de éstos.

Tal y como señala González Morales (2003), en ocasiones se estima que emplear métodos cualitativos en una investigación de corte positivista, o a la inversa, significa una fusión de paradigmas. No obstante, conviene aclarar que, cuando se habla de metodología, entendemos tanto la *perspectiva metodológica* como los *métodos y técnicas* a emplear, pero entre ambos existe una diferencia significativa. La *perspectiva metodológica* compromete al investigador en su totalidad: visión del mundo, traslado de esa concepción al problema elegido y al proceso de investigación, se trata de elegir entre una metodología lineal (propia del paradigma positivista) y una circular, hermenéutica, interactiva y abierta (como la del interpretativo). Por su parte, los *métodos* son caminos para arribar al conocimiento en correspondencia con determinada perspectiva metodológica. Por tanto, la perspectiva metodológica es lo que responde directamente al paradigma.

Siguiendo esta lógica de pensamiento, se infiere que emplear métodos cualitativos cuando se sigue un paradigma positivista, o a la inversa, no implica fusión de paradigmas, ya que el método aislado no determina el paradigma. Desde nuestro punto de vista, esto, más que una limitante o una tendencia al eclecticismo, constituye una forma de enriquecer la investigación. De hecho, actualmente los teóricos y los investigadores se decantan, cada vez más, por el empleo conjunto de métodos propios de ambos paradigmas, defendiendo la necesaria complementariedad metodológica en el estudio de realidades complejas –por sus múltiples condicionantes– como las pertenecientes a las Ciencias Sociales.

Hechas estas aclaraciones, podemos señalar que la investigación que estamos realizando está encuadrada dentro del paradigma interpretativo-cualitativo, ya que lo que pretendemos es comprender a las personas dentro de su marco de referencia (Tailor

y Bodgan, 1986); el investigador se convierte en el principal instrumento de recogida de datos (Angera, Arnau, Ato y otros, 1998); la investigación se orienta a comprender e interpretar lo singular de los fenómenos sociales, dejando las explicaciones de las leyes generales a las ciencias nomotéticas (Albert Gómez, 2006); hay una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada (Sherman y Webb, 1988); el foco de la investigación tiene carácter exploratorio y descriptivo (Maykut y Morehouse, 1994); se utiliza un lenguaje expresivo que recoja los matices específicos de cada fenómeno analizado (Eisner, 1991); y se recurre a distintas técnicas de recogida de datos para aumentar la validez de las conclusiones (Goetz y LeCompte, 1988). No obstante, también utilizaremos algunas técnicas más propias del paradigma positivista-cuantitativo, para el análisis de determinados datos.

11.2. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN UTILIZADOS: INVESTIGACIÓN EN EL AULA Y ESTUDIO DE CASOS

Parlett y Hamilton (1976, citado en Stake, 1998) consideran que en los estudios cualitativos se debe mantener un *enfoque progresivo*, ya que el curso que va a seguir el estudio no se puede trazar de antemano. En este sentido, defienden que “los investigadores empiezan con una base de datos extensiva, y reducen sistemáticamente la amplitud de la indagación para prestar una atención más detallada a los nuevos temas que surgen”.

Partiendo de esta idea, podríamos resumir el planteamiento de nuestro trabajo de investigación utilizando las palabras de Fernández Pérez (1988):

Investigar cómo introducir en mi aula, con el profesor que soy, con los alumnos que yo tengo, en el centro en que estoy y con la materia que enseño (cruce de variables imprevisible y único) los brillantes resultados de las investigaciones realizadas por brillantes especialistas (p. 137).

Siguiendo a este mismo autor, podemos afirmar que estamos ante “un polinomio cruzable; investigación en la acción/estudio de casos/investigación cualitativa” (p. 154). Estas aproximaciones metodológicas a la investigación de los hechos educativos pueden coincidir perfectamente en un único proceso, como ocurre en nuestro caso: nos encontramos ante un proyecto de investigación-acción, realizado por una profesora en

su aula, que se centra en el estudio de la intervención sobre casos concretos de determinados alumnos, utilizando básicamente métodos cualitativos.

Todo esto nos sugiere el carácter versátil, flexible, creativo y adaptable del método de investigación al objeto de estudio (el objeto de estudio busca la metodología adecuada, no viceversa, como tantas veces acontece en el paradigma experimental), en nuestro caso concreto, un problema o caso educativo específico, en su contexto multivariable e imprevisible.

Aunque pueda resultar obvio, consideramos oportuno señalar también que estas aproximaciones metodológicas a la investigación educativa no son anti-cuantitativistas, sino que, por el contrario, muchos de sus instrumentos requieren, en algunas de sus versiones, cuantificaciones precisas, sin perjuicio del carácter cualitativo de su acceso a los datos que se recogen y a la descripción, preferentemente verbal, tanto de sus diagnósticos, como de sus pronósticos y evaluaciones.

A continuación, describiremos las características esenciales de los dos métodos de investigación que hemos utilizado: investigación en el aula y estudio de casos.

Lo esencial de la *investigación en la acción*, entendida como *investigación en el aula*, podría resumirse en los siguientes puntos (Fernández Pérez, 1988):

- Quienes están implicados profesionalmente en determinadas tareas (no personas ajenas a la práctica profesional en cuestión), con cuantos asesoramientos externos deseen,
- emprenden un análisis crítico sobre su propia práctica,
- análisis que concluye con la formulación de un plan controlado (evaluable) de intervención para mejorar determinado(s) aspecto(s) de la práctica analizada,
- intervención cuyo resultado, en términos de la mejora prevista en dicha práctica, se evalúa posteriormente,
- dando lugar esta evaluación, de nuevo, a la indicación en espiral de un nuevo ciclo similar al hasta aquí expuesto.

Queda claro que, en esta metodología de investigación, el objetivo esencial no es formular teorías generalizables, sino mejorar la práctica profesional que se tiene entre manos, pero ello no implica ceguera teórica, todo lo contrario. Por un lado, el profesional investigador, en nuestro caso, la profesora-investigadora, se incorpora a la investigación en el aula con los conocimientos teóricos explícitos que posee en el momento de su iniciación; en segundo lugar, cada profesor aporta, además, el bagaje de sus teorías tácitas, implícitas o “teorías en acción”; finalmente, el proceso de la investigación en la acción torna explícitas, precisamente, las teorías implícitas de los docentes, de forma que puede afirmarse que genera teoría, al verificar la validez en la práctica (no hay otro lugar para la verificación empírica de los enunciados teóricos) de las teorías, siguiendo en esto, como se apreciará, el recorrido inverso de la investigación convencional, científico-naturalista, que venía a las aplicaciones tecnológicas con teorías, leyes y principios generales previamente establecidos con solidez.

En cuanto al *estudio de casos*, hemos considerado que era muy apropiado para nuestra investigación porque tiende a configurar un campo privilegiado para el estudio en profundidad de determinados fenómenos educativos.

En líneas generales, tal y como señala García Llamas (2003):

El estudio de casos consiste en buscar soluciones a partir de la discusión y el análisis de un problema determinado, dentro de un grupo y situación real, extraída de la propia experiencia de los sujetos que lo componen (p. 93).

Por su parte, para Albert Gómez (2006) el estudio de casos presenta las siguientes características:

- Es eficaz como forma de acercamiento a la realidad.
- Permite su identificación-reconocimiento-comprensión.
- Opera a través de la descomposición y análisis de la realidad en sus variables más significativas.
- Se trata de un método apropiado para el estudio de los fenómenos complejos, caracterizados por la interacción entre sus variables.
- Es adecuado para el examen de las realidades susceptibles de tratarse como sistemas abiertos que interactúan en su entorno.

- Supone una descripción densa del problema a estudiar.
- El diseño es flexible.
- Supone una descripción de las partes interesadas y los motivos.
- Es inductivo, descriptivo, específico, heurístico, longitudinal.
- Se construye sobre el conocimiento tácito.

Asimismo, Stake (1998) señala que “es habitual que el trabajo de campo en el estudio de casos oriente la investigación en sentidos imprevistos, por eso resultan problemáticos unos esquemas previos excesivos”. También destaca que “la buena investigación no es tanto una cuestión de buenos métodos como de buen razonamiento”.

En consecuencia, consideramos que, junto con la investigación en el aula, el estudio de casos constituye un método válido para nuestro trabajo de investigación, ya que nos permite llevar a cabo un análisis en profundidad sobre una serie de unidades muestrales (en nuestro caso, determinados alumnos) con la finalidad de resolver *el caso* (las dificultades que presentan en la realización de dictados musicales y en la interpretación de lecciones de entonación) dentro de su contexto educativo.

11.3. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

La palabra **ética** viene del griego *ethos* que significa “carácter”, “forma de vida”, y la palabra **moral** procede del latín *mores* que significa “costumbres”. Ambos términos se refieren al mismo hecho: a la acción del ser humano y su convivencia con otros seres humanos. En este sentido, apunta Camps (2003):

El ser humano debe aprender a vivir en paz y concordia con los otros. Para ello, ha de hacer suyos una manera de ser, unas costumbres, unos principios, normas o deberes. La vida en común tiene que ser necesariamente una vida conformada por unas reglas (p. 160).

Se tiende a designar con el nombre de *moral* una doctrina moral concreta, mientras que se reserva el término *ética* para designar la filosofía de la moral. De acuerdo a Camps (2003, p. 161), se prefiere “utilizar el término *ética* a *moral* porque éste último se asocia más con una moral doctrinaria, en tanto “ética” tiene una connotación de universalidad, de moral laica que vale para todos”.

Cualquier indagación científica que implique investigación humana necesariamente involucra cuestiones éticas, pero casi siempre “resolver el problema ético es una parte integral de un largo y ambiguo rompecabezas, que debe ser resuelto en el mismo proceso de la investigación” (Sieber, 2001, p. 13). En este sentido, Huberman y Miles (1994) consideran que no es posible centrarse sólo en la calidad del conocimiento que se produce, como si la descripción de los hechos fuera lo más importante. Debemos siempre considerar si estamos llevando a cabo acciones correctas o incorrectas como investigadores, en relación con los sujetos cuyas vidas se están estudiando, con los colegas, y a quienes se responde en este trabajo. Es en la práctica cotidiana del investigador donde se presentan la mayor parte de los dilemas éticos que resolver, y es en ese momento donde más información y más apoyo debe tener el investigador. “Una perspectiva ética en las decisiones de la investigación involucra de manera inherente una tensión entre el juicio responsable y la aplicación rígida de las reglas” (Smith, 2001, p. 3).

Cerrillo Vidal (2009) defiende que la posición ética del investigador cualitativo es una de las más comprometidas del campo científico:

Por una parte, como científicos debemos cumplir los requisitos de rigor, formalización y análisis del campo, es decir tendemos a “objetivar” a los sujetos estudiados. Además, nos vemos obligados a responder ante los financiadores de nuestras investigaciones, principalmente el Estado y el mercado, lo que inserta nuestro trabajo en estrategias de poder. Por otro lado, las características de nuestra metodología, especialmente el contacto directo con los sujetos que estudiamos, dificultan el distanciamiento moral, nos empujan a cuestionar nuestros métodos, conocimientos y el papel de la investigación cualitativa. Esta tensión (...) impide que nos situemos en la cómoda posición del intermediario: la figura moderna que sustituye la responsabilidad moral por la competencia técnica (p. 54).

Las cuestiones ético-metodológicas que nos han ido surgiendo durante el desarrollo de nuestro trabajo, las hemos ido resolviendo de la siguiente manera:

- 1- El hecho de que la investigación se haya llevado a cabo por una docente, en su aula y con sus propios alumnos, ha facilitado enormemente el acceso a la

recogida de información. De hecho, su labor investigadora podría haber pasado perfectamente desapercibida para todos los miembros de la Comunidad Educativa, pero ¿habría sido moralmente correcto realizar el estudio sin que los alumnos, sus padres y el Equipo Directivo del Centro fueran conscientes del mismo? Consideramos que no. Por ello, se informó adecuadamente al Equipo Directivo y, después, convocamos una reunión de padres mediante la carta recogida en el anexo II, en la que también estuvieron presentes los alumnos. En dicha reunión, les explicamos en qué iba a consistir el estudio que queríamos llevar a cabo, solicitando su consentimiento para la participación en el mismo, pidiéndoles que cumplimentaran el escrito recogido en el anexo III. En este escrito se les informaba del fin perseguido con la investigación y de que implicaba el análisis de los trabajos realizados por sus hijos tanto en clase como en casa (ejercicios escritos y grabaciones en audio). Además, se les aseguraba que se mantendría el anonimato de los alumnos y se les pedía consentimiento para realizar grabaciones de video para su posterior análisis, en caso de ser necesario.

- 2- Puesto que contábamos con dos grupos de alumnos del mismo nivel, existía la posibilidad de utilizar uno de ellos como *grupo experimental* y otro como *grupo control*. De esta manera, se podría haber comprobado la eficacia de distintas metodologías para la realización de dictados y la entonación de lecciones. No obstante, esta opción nos planteaba el dilema ético de hasta qué punto era lícito “castigar” a un grupo de alumnos sin probar una nueva metodología que, a priori, se estimaba como más valiosa, en pro de una investigación científica. Por ello, se descartó la posibilidad de discriminar a un grupo, porque consideramos que primaba la responsabilidad docente sobre la curiosidad investigadora.
- 3- Aunque para la primera parte del estudio escogimos una muestra de doce alumnos y, posteriormente, seleccionamos sólo tres casos para realizar un análisis con mayor profundidad, pedagógicamente no era correcto proporcionar *feedback* y mandar corregir los errores de las grabaciones únicamente a los niños que formaban parte del estudio, por lo que, como

docente, el trabajo ha sido muy intenso y extenso, a pesar de que, como investigadora, después se ha hecho una selección de la información recogida.

11.4. PREPARACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

11.4.1. Búsqueda y elaboración de materiales

La realización de esta investigación debía partir de una adecuada selección y elaboración de materiales didácticos que fueran fieles a la consecución de los objetivos recogidos en la programación de la asignatura de Lenguaje Musical pero que, al mismo tiempo, proporcionaran información relevante para nuestro estudio. Para ello, se han seguido las siguientes pautas:

- Todos los dictados han sido elaborados por la propia docente-investigadora y son de tres tipos:
 - o Melódicos: Series de 7 sonidos.
 - o Rítmicos: Cinco compases en el compás de 2/4.
 - o Rítmico-melódicos: Cinco compases en 2/4 con las notas y figuras utilizadas en los dictados anteriores.

Dichos dictados aparecen recogidos en el *anexo IV*.

- Cinco de las siete lecciones de entonación utilizadas han sido tomadas del libro de Robles Ojeda (2003) que tenían los alumnos para el desarrollo de las clases. Dicho libro contiene un disco compacto con dos tipos de acompañamientos para las lecciones de entonación:
 - o El que hemos llamado *acompañamiento 1* consiste en que un oboe interpreta la melodía mientras un piano realiza un acompañamiento.
 - o El que hemos llamado *acompañamiento 2* consiste únicamente en el acompañamiento del piano. Éste es el que hemos utilizado en nuestro estudio para las grabaciones realizadas por los alumnos (*anexo XX*).

Las otras dos lecciones de entonación han sido adaptadas por la docente-investigadora a partir de lecciones recogidas en el libro de Navarrete Porta (1994), que no dispone de disco compacto con los acompañamientos, lo cual hizo necesario crear los audios con el programa de edición de partituras

Sibelius, en su versión 6.0, y mandárselos por e-mail a los alumnos. Las siete lecciones utilizadas aparecen recogidas en el *anexo VII-A*.

- Tanto los dictados como las lecciones empleadas mantenían un orden creciente de dificultad. En el caso de las lecciones de entonación, dicha progresión en la dificultad se manifestaba en la utilización de intervalos cada vez más complejos y en la mayor extensión, en cuanto a número de compases, de las mismas. En el caso de los dictados, dicha dificultad progresiva se manifestaba también en la complejidad de los intervalos y en la utilización de configuraciones rítmico-melódicas que resultaban menos fáciles de memorizar.
- En cuanto a los contenidos rítmicos de los dictados y las lecciones, únicamente se han utilizado la negra, dos corcheas, la blanca y el silencio de negra, en el compás de 2/4.
- Por lo que respecta a los contenidos melódicos utilizados tanto en los dictados como en las lecciones, cabe destacar que son los que adquieren una mayor relevancia en nuestro estudio, ya que estamos analizando el desarrollo del oído interior y cómo la voz se ajusta al mismo, aspectos esenciales para la resolución de dichos dictados y para la entonación. Comenzamos trabajando únicamente con los sonidos “mi” y “sol” y fuimos añadiendo progresivamente un sonido más en cada dictado y lección de entonación, hasta completar los 7 sonidos de la escala de *Do Mayor*, en el siguiente orden: *mi, sol, do* (grave), *do'* (agudo), *re, la, fa, si*. Todos los autores relevantes de las corrientes pedagógico-musicales de comienzos del siglo XX (Kodály, Orff, Dalcroze, Willems...) coinciden en afirmar que la identificación y entonación de los semitonos entrañan mayor dificultad a los alumnos que cuando se trata de tonos enteros, lo cual justifica que los sonidos *fa* y *si* se introduzcan en último lugar.

11.4.2. Acceso al campo

Como hemos comentado anteriormente, al tratarse de una investigación basada en las dificultades mostradas por los propios alumnos de la investigadora, el acceso al campo fue sencillo, ya que no interfería en el desarrollo ordinario de las clases. No

obstante, se mantuvo una reunión con el Equipo Directivo para informarles de la actividad y con los padres de los alumnos para pedir su colaboración en el estudio, mediante la cumplimentación de una autorización por escrito (*anexos II y III*).

11.4.3. Configuración de la muestra

En primer lugar, consideramos conveniente partir de la matización que hace Stake (1998, p. 17): “El estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso”.

Por tanto, cuando hablamos de *muestra* no nos estamos refiriendo a que pretendamos generalizar los resultados de nuestra investigación a toda la población de estudiantes de 1º de Lenguaje Musical de los Conservatorios de España, ya que somos conscientes de que no sería una muestra representativa, sino comprender lo que pasa en las aulas concretas que estamos estudiando.

Un poco más adelante, sigue señalando: “Si es posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas”. En este sentido, volvemos a recordar que el hecho de que todos los sujetos escogidos para el estudio fueran alumnos de la investigadora, facilitó el acceso a los mismos.

Concretamente, para el primer estudio realizado en este TFM, se contó con una muestra de 12 alumnos procedentes de dos grupos distintos, en la que se procuró que hubiera tanto alumnos que no presentaban dificultades ni en entonación ni en dictado, como alumnos que sí las manifestaban en uno de los dos ámbitos o, incluso, en ambos. En su mayoría eran chicas, debido a su mayor porcentaje dentro de las aulas en las que imparto docencia.

La muestra para los estudios 2, 3 y 4 estaba formada por un única alumna representativa de cada grupo surgido al realizar el estudio anterior. Stake (1998, p. 19) también advierte que “no todos los casos se desarrollarán correctamente” y, por tanto, “es importante hacer alguna valoración del progreso en los primeros momentos, para ver si conviene abandonar el caso y elegir otro”. En este sentido, podemos afirmar que la evolución que iban mostrando los 3 casos seleccionados ratificaba que la elección había sido correcta.

11.4.4. Planificación temporal de la investigación

OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO

-  Elección del objeto de estudio de esta investigación.
-  Búsqueda de investigaciones relacionadas con nuestro objeto de estudio.
-  Realización de dictados en clase (dos dictados melódicos, dos rítmicos y dos rítmico-melódicos cada 15 días).
-  Grabaciones de las lecciones de entonación realizadas por los alumnos en sus casas, después de haberlas trabajado en clase.
-  Grabaciones de las lecciones de entonación repetidas por las alumnas 2 y 4, tras las nuevas observaciones realizadas por la profesora (grabaciones B).
-  Repetición de algunos de los dictados realizados en clase (1 dictado melódico, otro rítmico y otro rítmico-melódico de cada mes).
-  Grabaciones de las lecciones de entonación repetidas por las alumnas 2 y 4, después de haber trabajado nuevamente con la profesora en sesiones individuales (grabaciones C).
-  Análisis de los estudios y materiales seleccionados y redacción del TFM.

12. OBTENCIÓN DE DATOS

12.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS

Para la obtención de los distintos datos que, posteriormente, serían analizados, utilizamos diversas técnicas que nos permitieran llevar a cabo una triangulación y aportar, así, mayor validez y credibilidad a los resultados. Las **técnicas pertenecientes al enfoque cualitativo** que hemos utilizado han sido:

- Observación participante.
- Análisis de documentos:
 - Diario y anotaciones de la profesora.
 - Dictados realizados por los alumnos.
 - Grabaciones de audio con las lecciones de entonación.
 - Grabaciones de video que muestran el desarrollo de las clases.
 - Grabaciones de audio y de video con las intervenciones educativas individuales llevadas a cabo con las alumnas seleccionadas para los estudios de casos.

No obstante, también hemos utilizado una técnica que generalmente es más propia del enfoque cuantitativo, pero que en nuestra investigación le hemos dado un enfoque cualitativo: realización de *cuestionarios de autoevaluación* por los propios alumnos, tanto de las lecciones de entonación como de los dictados. Cabe destacar que, en dichos cuestionarios, se evitó poner la categoría de “mal” porque en las enseñanzas artísticas la presión es elevada (exigen mucho esfuerzo añadido a los estudios de la enseñanza obligatoria) y consideramos muy importante cuidar motivación de los alumnos. Por tanto, se insiste en que cuando uno está estudiando es porque no sabe y quiere aprender y, en este sentido, las cosas nunca pueden estar *mal*, sino, en todo caso, *regular*, porque se estima que siempre saldrán mejor que si no se hubiera trabajado y asistido a clase. Asimismo, se les insiste en que, siguiendo las pautas dadas y estudiando, siempre es posible mejorar, otorgándoles el control sobre su propio aprendizaje.

12.2. PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

12.2.1. Realización de los dictados

Los alumnos contaban con un cuadernillo donde realizaban los dictados que, posteriormente, se analizaron para obtener los datos de este estudio (*anexo V*). Cada quince días, se realizaban dos dictados melódicos, dos rítmicos y dos rítmico-melódicos, en orden creciente de dificultad. Los dictados de todos los alumnos, junto con las correcciones hechas por la profesora, están recogidos en el *anexo VI*. El procedimiento seguido en cada tipo de dictados era el siguiente:

♪ Dictados melódicos

- 1- Se escriben en la pizarra las notas que pueden aparecer en el dictado.
- 2- Se hacen ejercicios de calentamiento para recordar cómo suenan dichas notas. Para ello, la profesora canta series de notas completando dos compases de 2/4, apoyándose en la fononimia de Kodály, y los alumnos las repiten. Después, la profesora indica con sus gestos distintas notas (pero ya no las canta) para que las entonen directamente los alumnos.
- 3- Se toca la primera nota en el piano y los niños la buscan repitiendo el sonido con la boca cerrada. Después se comenta en voz alta qué nota es.
- 4- Se tocan en el piano las 7 notas del dictado, siguiendo el siguiente patrón rítmico:



Mientras suenan las notas, los niños las van representando con gestos, utilizando la fononimia de Kodály. A los niños se les advierte que deben concentrarse en sus propios gestos y que está prohibido mirar al compañero de al lado, porque se puede equivocar. Esta primera vez, se repite el dictado entero dos veces.

- 5- Los niños repiten cantando con la sílaba “ta” la serie de sonidos que han escuchado, mientras siguen representando las notas que creen haber escuchado con la fononimia de Kodály.

- 6- Escriben en el cuaderno las notas, utilizando redondas, sin ritmo.
- 7- Se repiten los pasos 3, 4 y 5 dos veces más, pero ya sólo se toca el dictado una vez en cada ocasión.

Aclaración: El primer dictado de octubre era sólo de 4 notas, y en él debían representar con puntos más altos o más bajos la dirección que iba describiendo la línea melódica, aunque luego tradujeron en notas lo que habían dibujado.

♪ Dictados rítmicos

- 1- Se escriben en la pizarra las figuras y silencios que pueden aparecer y se recuerda a los alumnos que el dictado estará en 2/4 y que tendrá 5 compases.
- 2- Se toca el dictado completo (cinco compases) por primera vez. Mientras tanto, los alumnos van marcando el pulso con el brazo y deben fijarse en algún aspecto que les sugiera la profesora (número de silencios que aparecen, si hay partes que se repiten o no) para que no dispersen su atención.
- 3- Se tocan los tres primeros compases en la nota “Sol” del piano. La profesora va marcando el pulso con el brazo al igual que los niños.
- 4- Se repite el paso tres.
- 5- Los niños cantan con la sílaba “ta” lo que han escuchado, mientras siguen marcando el pulso.
- 6- Escriben las figuras y silencios que han escuchado sobre la nota “Sol”.
- 7- Se repiten los pasos 3, 5 y 6.
- 8- Se tocan los dos siguientes compases en la nota “Sol” del piano. Tanto la profesora como los niños van marcando el pulso con el brazo.
- 9- Se repite el paso 8.
- 10- Los niños cantan con la sílaba “ta” lo que han escuchado, mientras siguen marcando el pulso.

11- Escriben las figuras y silencios que han escuchado sobre la nota “Sol”.

12- Se repiten los pasos 8, 10 y 11.

13- Se toca el dictado completo (cinco compases) por última vez, para que los alumnos revisen si lo que han escrito es correcto.

Aclaración: El primer dictado de octubre consistía en cuatro series independientes de cuatro pulsos de negra cada uno. En vez de marcar el pulso con el brazo, los niños repetían con palmadas lo que habían escuchado antes de escribirlo. Las primeras representaciones de los ritmos que habían escuchado se realizaban con dibujos de palabras formadas por una o dos sílabas, de tal manera que, al escuchar una negra, dibujaban un “Sol” y, al escuchar dos corcheas, dibujaban una “Nu-be”. Después, buscaban la equivalencia entre esos dibujos y las figuras rítmicas.

🎵 **Dictados rítmico-melódicos**

Su proceso es el mismo que el de los dictados rítmicos, pero con las siguientes modificaciones:

- En el paso 1, también se escriben en la pizarra las notas que pueden aparecer.
- Entre el paso 1 y el 2, se toca la primera nota en el piano y los niños la buscan repitiendo el sonido con la boca cerrada. Después se comenta en voz alta qué nota es.
- Entre el paso 7 y el 8, se toca el dictado completo para que los alumnos digan en qué nota empieza la segunda parte (el compás 4).

Aclaración: Los dos primeros dictados de octubre eran sólo de cuatro compases, pero el procedimiento a seguir era el mismo que acabamos de describir.

12.2.2. Trabajo y grabación de las lecciones de entonación

Las lecciones de entonación se trabajan en clase de la siguiente manera:

- 1- Relajación de la musculatura del cuerpo y de la cara, mediante la realización de ejercicios como: estirarnos como si nos acabáramos de despertar, realizar movimientos suaves con los hombros, bostezar, simular que estamos

masticando un chicle muy grande, intentar tocarse la barbilla y la nariz con la lengua, tirar besos, elevar las cejas como si estuviéramos sorprendidos o bajarlas como si estuviéramos enfadados.

- 2- Realización de ejercicios de articulación como: recitar trabalenguas cada vez más rápido e imitando a distintos personajes, o decir una misma frase utilizando únicamente la vocal “a”, luego la “e”, etc. Por ejemplo: “En el conservatorio aprendo música” (*“an al cansarvataraa apranda másaca”*, *“en el quenserveteree eprende méseque”*...).
- 3- Se insiste en la correcta posición del cuerpo (espalda recta, hombros relajados y la cabeza muy ligeramente inclinada hacia abajo) y se realizan ejercicios de respiración diafragmática, inspirando por la nariz y soltando el aire en distintos tiempos por la boca. A los niños se les dice que es como si tuvieran un globo en la tripa que se va hinchando (se les pide que coloquen las manos sobre su tripa para ser más conscientes de esta sensación).
- 4- Lectura rítmica de la lección de entonación, marcando el pulso.
- 5- Se hacen ejercicios de calentamiento con las notas que aparecen en la lección. En un principio, la profesora canta series de notas apoyándose en la fononimia propuesta por Kodály y los alumnos las repiten y, después, la profesora va indicando distintas notas con sus gestos y los alumnos las entonan directamente.
- 6- Los niños entonan la lección despacio mientras marcan el pulso con el movimiento de su brazo.
- 7- Cuando la lección ya sale bien despacio, se va subiendo la velocidad hasta alcanzar la indicada en la partitura y se añaden los matices para completar una buena interpretación.

Cabe aclarar que, en clase, todas las lecciones de entonación se trabajaban en profundidad con los alumnos, enseñándoles estrategias para resolver las dudas que les iban surgiendo, menos las lecciones que debían grabar para su utilización en este estudio. Con ello se pretendía evitar que las memorizaran y se podía comprobar quién estaba interiorizando las estrategias que se enseñaban en clase y las aplicaba de forma

autónoma cuando estudiaban las lecciones en casa y quién no, ya que se les insistía en que debían volver a trabajarlas antes de grabarlas, teniendo también en cuenta las indicaciones recogidas en el *anexo VII-B*, que resumimos a continuación:

- Hasta que no estén convencidos de que están haciendo una buena lectura rítmica de la lección, no deben cantarla.
- Antes de cantar la lección, deben hacer unos ejercicios de calentamiento que les entrega la profesora en un pentagrama, los cuales consisten en cuatro series con cuatro notas cada una que deben cantar utilizando la fononimia de Kodály (*anexo VIII*).
- Cuando duden en la afinación de alguna nota, deben llegar a ella ascendiendo o descendiendo desde la nota anterior cantando las notas intermedias, y después deben cantar las dos notas de los extremos tres veces seguidas para memorizar la afinación. Por ejemplo: Si han cantado “mi” y la siguiente nota es un “la”, deben cantar la serie “mi, fa, sol, la” y después deben repetir tres veces: “mi-la”, “mi-la”, “mi-la”.
- Hasta que no crean que les sale bien la lección, en cuanto a ritmo y entonación, no deben subirle la velocidad ni hacer los matices.
- La interpretación de la lección con los acompañamientos 1 (piano y melodía) y 2 (sólo piano) debe hacerse una vez que el alumno la ha trabajado bien *a capella*.

Por otra parte, debemos señalar que, para facilitar la recogida de los materiales de audio grabados por los alumnos en sus propias casas, hubo que ofrecer distintas opciones: unos las mandaban por correo electrónico y otros las traían en algún dispositivo de almacenamiento de información (DVD, CD o pen-drive). En cuanto al formato de las grabaciones, aunque se solicitó que fueran en audio, también se permitió que algunos las entregaran en video, utilizando un teléfono móvil o una cámara de fotos para su realización. Al principio, algunas familias tuvieron dificultades, porque no estaban familiarizadas con las nuevas tecnologías y no sabían cómo realizarlas, pero se solucionaron pronto con el asesoramiento de la profesora.

Finalmente, destacaremos que el correo electrónico ha constituido un potente recurso para facilitar el intercambio de información con las familias y proporcionar feed-back rápido sobre las dificultades observadas en los trabajos realizados por los alumnos y la manera de solucionarlas.

12.2.3. Recogida de nuevos datos para comprobar la evolución de las alumnas seleccionadas para realizar los estudios de casos

Para comprobar la evolución de las alumnas que presentaban dificultades en la realización de los dictados, se volvieron a repetir algunos de ellos (un dictado melódico, otro rítmico y otro rítmico-melódico de cada mes), siguiendo las mismas pautas recogidas en el apartado 12.2.1., con el fin de compararlos posteriormente y comprobar si habían mejorado. Esta actividad se realizó en clase con todos los alumnos, para facilitar la recogida de información en las mismas condiciones en las que se habían realizado los primeros dictados.

Aclaración: Los dictados realizados en la primera semana de octubre, dadas sus especiales características, se repitieron por completo, pero ya sin utilizar dibujos ni líneas que representaran el ritmo y la dirección de la línea melódica.

Para comprobar la evolución de las alumnas con dificultades en la interpretación de las lecciones de entonación, se les pidió que volvieran a repetirlas teniendo en cuenta las observaciones que les había hecho la profesora. Cuando las dificultades persistían, la profesora realizaba una tercera grabación de las lecciones interpretadas por las alumnas, tras haber trabajado nuevamente con ellas de forma individual.

13. ANÁLISIS DE LOS DATOS

13.1. TÉCNICAS UTILIZADAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Tras la recopilación de documentos, llegaba el momento de decidir cómo analizarlos. En este sentido, optamos por llevar a cabo un *análisis de categorías*, combinado con un *análisis descriptivo*, que nos permitiría tomar decisiones para la planificación de una posterior intervención educativa.

Asimismo, consideramos conveniente el uso de soporte informático que facilitara la codificación, para lo cual utilizamos los programas Atlas-ti (versión 6.2) y SPSS (versión 5.0).

13.2. PREPARACIÓN DE LOS DOCUMENTOS PARA SU ANÁLISIS

Como acabamos de comentar, teníamos ante nosotros dos tipos de documentos:

- Cuadernillos con los dictados que habían ido realizando los alumnos quincenalmente.
- Grabaciones de audio con las interpretaciones de las lecciones de entonación.

Preparar los dictados para su análisis fue sencillo; sólo hubo que escanearlos.



Figura 1. Dictados realizados por un alumno durante la cuarta semana de enero.

No obstante, consideramos que manejar grabaciones de audio podía resultar más incómodo que trabajar con documentos escritos, ya que estos últimos nos permiten hacernos una idea rápida sobre la correcta o incorrecta interpretación musical de cada alumno. Por tanto, optamos por transcribir una a una las lecciones de entonación cantadas por los alumnos, indicando los errores cometidos en las mismas. Para ello, utilizamos un piano y el programa informático de edición de partituras *Sibelius*, (versión 6.0), que nos permitía editar las partituras y guardarlas en formato .pdf.

En dichas transcripciones se han utilizado las siguientes pautas:

- Partimos siempre de la transcripción de la lección en su versión original.
- Se destacan en rojo los errores melódicos y/o rítmicos cometidos por el alumno, junto con pequeños comentarios que los describen.
- Los errores que implican una interpretación melódica o rítmica distinta a lo que está escrito en la partitura y se identifican más con otras notas o figuras, se indican con un pequeño pentagrama inferior en el que se escriben, en rojo, las notas o figuras que está emitiendo realmente el alumno.
- Al final de la partitura se incluyen unas observaciones que también se consideran relevantes al realizar un estudio cualitativo.

A continuación, presentamos un ejemplo de dichas transcripciones. Todas las demás se encuentran recogidas en el *anexo IX*.

Lección de entonación nº 7

- Nuevo Lenguaje Musical I-

ALUMNO 7
Acompañamiento
de piano

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones SI bemol S. L.

Allegretto

OBSERVACIONES: Voz más colocada, pero aún no la domina y fuerza la garganta en las notas más agudas (a partir del "sol").

Figura 2. Transcripción en partitura de la grabación en audio de una lección de entonación.

Finalmente, insertamos todos los documentos en el programa Atlas-ti (versión 6.2), diseñado específicamente para el análisis de datos cualitativos.

13.3. DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS Y VARIABLES PARA EL REGISTRO DE DATOS

13.3.1. Definición de categorías para el registro en el programa Atlas-ti 6.2

La elección y la definición de categorías que permitieran registrar la información fue un proceso vivo durante toda la fase de análisis. En un primer momento, establecimos los errores que se pueden cometer al realizar dictados o entonar lecciones, realizando un paralelismo entre los mismos, ya que son, en su mayoría, comunes.

La estructura de las categorías quedó conformada tal y como muestra la *tabla 1*.

<u>CATEGORÍAS DE LOS DICTADOS</u>	<u>CATEGORÍAS DE LA ENTONACIÓN</u>
Todo correcto-D	Todo correcto-E
Dirección línea melódica-D	Dirección línea melódica-E
Fuera de tono	Desentona
	Desafina
Errores teóricos-D	Errores teóricos-E
Duración de las figuras-D	Duración de las figuras-E
Número de figuras/notas/silencios-D	Número de figuras/notas/silencios-E
Otros errores melódicos-D	Otros errores melódicos-E
Otros errores rítmicos-D	Otros errores rítmicos-E
Repetición	
Incompleto	
Dictado no realizado	Lección no entonada

Tabla 1. Categorías para el análisis de datos con Atlas-ti

Como puede observarse, todas las categorías expresan errores cometidos por los alumnos en entonación y dictado, menos cuatro:

- *Dictado no realizado y lección no entonada*, que indican la falta de realización de la tarea por parte del alumno.

- *Todo correcto-E* y *todo correcto-D*, que indican la correcta realización de la tarea en su conjunto.

A lo largo del proceso de registro de datos, hubo que recodificar algunas categorías para incluir casos que no habían sido previstos con antelación. Este proceso fue lento, pero, una vez que se tuvieron las categorías bien definidas, fue fácil continuar codificando el resto, lo cual es un indicativo de que se consiguieron definir adecuadamente, ya que recogieron todos los casos que podían presentarse. Hay, incluso, una categoría (la de *repetición*) en la que no se registró ningún caso en la muestra de alumnos seleccionada, pero consideramos pertinente mantenerla, ya que la práctica nos ha demostrado que dicho error se comete con relativa frecuencia en la realización de dictados.

Tras las modificaciones que se fueron realizando a lo largo de todo el proceso, las categorías quedaron finalmente definidas de la siguiente manera:

A). TODO CORRECTO-D

- *Definición breve:* Dictado correcto.
- *Definición amplia:* El dictado escrito por el alumno está bien realizado.
- *A qué hace referencia:* A que tanto el ritmo como las notas escritas por el alumno sean correctos.
- *A qué no hace referencia:* A que existan errores de escritura que no afecten ni al ritmo ni a las notas. Por ejemplo: la incorrecta colocación de las plicas, no poner doble línea divisoria al finalizar el ejercicio, no escribir el compás en forma de quebrado, etc.

B). TODO CORRECTO-E

- *Definición breve:* Entonación correcta.
- *Definición amplia:* Cuando la interpretación de la lección de entonación que hace el alumno es correcta.

- *A qué hace referencia:* A que en la interpretación de la lección de entonación no existan errores rítmicos ni melódicos.
- *A qué no hace referencia:* A que existan otro tipo de errores de interpretación que no tengan que ver con la duración de las figuras ni con la entonación de las notas. Por ejemplo: no realizar los matices o reguladores, cantar la lección a una velocidad más lenta o rápida de la indicada, etc.

C). DIRECCIÓN LÍNEA MELÓDICA-D

- *Definición breve:* Error en la dirección de la melodía, al realizar un dictado.
- *Definición amplia:* En dictado, el alumno escribe incorrectamente que la melodía sube (cuando, en realidad, ha bajado), baja (cuando ha subido) o se mantiene en la misma nota (cuando realmente ha subido o bajado).
- *A qué hace referencia:* A que el alumno escriba erróneamente que una nota suena más aguda, más grave o igual que la anterior, cuando en realidad lo que ha sonado es otra cosa.
- *A qué no hace referencia:* Si al realizar un dictado, el alumno acierta que la melodía sube o baja, pero confunde cuánto (por ejemplo, escribe *mi-sol*, en vez de *mi-la*, ambas en sentido ascendente), no se considera un error en la dirección de la línea melódica.

D). DIRECCIÓN LÍNEA MELÓDICA-E

- *Definición breve:* Error en la dirección de la melodía, al interpretar una lección de entonación.
- *Definición amplia:* En entonación, el alumno sube cuando debe bajar, baja cuando debe subir o se mantiene en la misma nota cuando la melodía sube o baja.
- *A qué hace referencia:* A que el alumno cante erróneamente una nota más aguda, más grave o igual que la anterior, cuando en realidad lo que está escrito en la partitura es otra cosa.

- *A qué no hace referencia:* Si al entonar una lección, el alumno sube o baja al ver que la línea melódica asciende o desciende respectivamente, pero confunde cuánto (por ejemplo, entona *do-mi*, en vez de *do-fa*, ambas en sentido ascendente), no se considera un error en la dirección de la línea melódica.

E). FUERA DE TONO

- *Definición breve:* En un dictado, el alumno escribe un fragmento transportado (empieza en una nota distinta a la que ha sonado), pero respeta la dirección de la línea melódica.
- *Definición amplia:* En la realización de un dictado, en un fragmento de dos o más notas, la línea melódica escrita por el alumno es similar a la escuchada (entendiendo por *similar* que puede haber pequeñas imprecisiones melódicas), pero está transportada. Dicho de otra forma, el niño ha perdido el tono y empieza en una nota distinta, pero, al escribir, respeta la línea melódica, es decir, los ascensos y los descensos de la melodía.
- *A qué hace referencia:* También hace referencia a cuando el alumno escribe una única nota mal, pero respetando la dirección de la línea melódica (por ejemplo, pone *re-sol* en vez de *re-la*, pero en ambos casos se trata de un movimiento melódico ascendente).
- *A qué no hace referencia:* No hace referencia a transportes en la escritura que impliquen, además, errores en la dirección de la línea melódica.

F). DESENTONA

- *Definición breve:* En una lección de entonación, el alumno canta un fragmento transportado (empieza en una nota distinta a la que está escrita), pero respeta la dirección de la línea melódica.
- *Definición amplia:* En entonación, en un fragmento de dos o más notas, la línea melódica interpretada por el alumno es similar a la escrita en la partitura (entendiendo por *similar* que puede haber pequeñas imprecisiones), pero está transportada. Dicho de otra forma, el niño ha perdido el tono y empieza en una nota

distinta, pero, al cantar, respeta la línea melódica, es decir, los ascensos y los descensos de la melodía.

- *A qué hace referencia:* Los sonidos emitidos por el alumno se identifican más con notas diferentes de las que aparecen en la partitura. Cuando el fragmento que está fuera de tono es muy amplio, se codificará un error por cada compás, es decir, si hay cuatro compases seguidos fuera de tono, se codificará como cuatro errores. También hace referencia a cuando el alumno entona una única nota mal, pero respetando la dirección de la línea melódica (por ejemplo, canta *do-re* en vez de *do-mi*, pero en ambos casos se trata de un movimiento melódico ascendente).
- *A qué no hace referencia:* No hace referencia a transportes en la entonación que impliquen, además, errores en la dirección de la línea melódica. En este caso, se deberán codificar dos errores: "Desentona" y "Dirección línea melódica-E".

G. DESAFINA

- *Definición breve:* Imprecisiones en la afinación.
- *Definición amplia:* En entonación, al cantar una nota determinada (o un pequeño fragmento), el alumno se desvía un poco del punto de la perfecta afinación, desacordándose y causando desagrado al oído.
- *A qué hace referencia:* El sonido emitido por el alumno (aunque ligeramente desafinado), se identifica más con la nota que está escrita en la partitura que con cualquier otra. Cuando el fragmento que está desafinado es muy amplio, se codificará un error por cada compás, es decir, si hay dos compases seguidos desafinados, se codificará como dos errores.
- *A qué no hace referencia:* No hace referencia a errores de entonación que puedan identificarse más con notas diferentes a las que están escritas.

H). ERRORES TEÓRICOS-D

- *Definición breve:* En un dictado, el alumno comete errores de teoría musical.

- *Definición amplia:* Al realizar un dictado, el alumno comete errores teóricos referidos a la correcta escritura de las notas y las figuras, independientemente de que lo que haya escrito se corresponda más o menos con lo que ha escuchado.
- *A qué hace referencia:* En la realización de un dictado, el alumno:
 - Utiliza notas o figuras que se ha advertido que no pueden aparecer.
 - No rellena las cabezas de las figuras que deben estar en negrita (como negras o corcheas).
 - Escribe con poca precisión y no está clara la nota que quiere representar.
 - Escribe mal las plicas de las figuras.
 - Olvida escribir la clave o el compás al comienzo del pentagrama.
 - Deja un compás incompleto al final de un pentagrama y lo continúa en el siguiente.
 - No escribe doble barra al final del dictado.
 - Escribe más figuras o silencios de los que entran en el compás.
 - Escribe menos figuras o silencios de los que entran en el compás.
- *A qué no hace referencia:* No se incluyen los compases incompletos por falta de memoria. Se detectan claramente porque el alumno deja en blanco el espacio del compás correspondiente al fragmento que no ha memorizado, es decir, no pone la línea divisoria pegada a la última figura.

I). ERRORES TEÓRICOS-E

- *Definición breve:* En entonación, el alumno comete errores de teoría musical.
- *Definición amplia:* En una lección de entonación, el alumno comete errores teóricos referidos a su correcta interpretación en un sentido amplio.
- *A qué hace referencia:* En la interpretación de una lección de entonación, el alumno:
 - Nombra mal las notas que está leyendo, por lo que las entona mal (por ejemplo, dice y entona la nota "mi", cuando en la partitura está escrito un "sol").
 - No respeta los matices agógicos y dinámicos.
 - No respeta otros elementos de la partitura, como *ritardandos*, reguladores, etc.

- *A qué no hace referencia:* No hace referencia a errores en la interpretación que tengan que ver con la duración de las figuras, la afinación de las notas o el fraseo musical.

J). DURACIÓN DE LAS FIGURAS-D

- *Definición breve:* En el dictado existen imprecisiones en la duración de las figuras.
- *Definición amplia:* En un dictado, el alumno comete imprecisiones rítmicas en la duración de las figuras, pero no interfieren en el fluir de la música. Además, lo que escribe tiene sentido, aunque no sea completamente fiel a lo escuchado.
- *A qué hace referencia:* Hace referencia a imprecisiones rítmicas como: confundir una *blanca* con una *negra* y un *silencio de negra*, o confundir *dos negras* con una *negra con puntillo seguida de una corchea*. Aquí también entra el intercambio de pulsos dentro de un compás. Por ejemplo, el alumno escribe *dos corcheas-negra*, en lugar de *negra-dos corcheas*.
- *A qué no hace referencia:* A imprecisiones rítmicas que impliquen la utilización de más o menos figuras de las que han sonado realmente en el dictado, o de las que caben en un compás determinado.

K). DURACIÓN DE LAS FIGURAS-E

- *Definición breve:* En entonación, existen imprecisiones en la duración de las figuras.
- *Definición amplia:* Al interpretar una lección de entonación, el alumno comete pequeñas imprecisiones rítmicas en la duración de las figuras, pero dichas imprecisiones no interfieren en el fluir de la música. Además, lo que canta tiene sentido, aunque no sea completamente fiel a lo que está escrito en la partitura.
- *A qué hace referencia:* Hace referencia a imprecisiones rítmicas como: confundir una *blanca* con una *negra* y un *silencio de negra*, o confundir *dos negras* con una *negra con puntillo seguida de una corchea*. Aquí también entra el intercambio de

pulsos dentro de un compás. Por ejemplo, el alumno canta *dos corcheas-negra*, en lugar de *negra-dos corcheas*.

- *A qué no hace referencia:* A imprecisiones rítmicas que impliquen la utilización de más o menos figuras de las que están escritas realmente en la partitura, o de las que caben en un compás determinado.

L). NÚMERO DE FIGURAS/NOTAS/SILENCIOS-D

- *Definición breve:* Hay más o menos notas/figuras/silencios de las que han sonado.
- *Definición amplia:* En un dictado, el alumno escribe más o menos notas/figuras/silencios de los que han sonado realmente, pero lo que escribe tiene cabida en el compás que está utilizando.
- *A qué hace referencia:* Imprecisiones rítmicas que impliquen la utilización de más o menos notas/figuras/silencios de los que han sonado realmente en el dictado, pero sin cometer errores teóricos.
- *A qué no hace referencia:* No hace referencia a la utilización de más o menos notas/figuras/silencios de las que caben en un compás determinado. Tampoco hace referencia a los silencios que se escriben al final del dictado para completar el último compás, ya que estos, como tal, no se escuchan, sino que se deducen para que el compás quede completo.

M). NÚMERO DE FIGURAS/NOTAS/SILENCIOS-E

- *Definición breve:* Canta más o menos notas/figuras/silencios de los que aparecen en la partitura.
- *Definición amplia:* Al interpretar una lección de entonación, el alumno canta más o menos notas/figuras/silencios de los que están escritos realmente en la partitura, pero lo que canta tiene cabida en el compás que está utilizando
- *A qué hace referencia:* Imprecisiones que impliquen la entonación de más o menos notas/figuras/silencios de los que aparecen en la partitura.

- *A qué no hace referencia:* No hace referencia a las imprecisiones relacionadas con la duración de las figuras, que implicarían la realización de silencios que no aparecen en la partitura (por ejemplo, cuando canta negra y silencio de negra en vez de blanca, o cuando canta corchea y silencio de corchea en vez de negra).

N). OTROS ERRORES MELÓDICOS-D

- *Definición breve:* En dictado, errores melódicos no codificados previamente.
- *Definición amplia:* Hace referencia a cualquier otro error melódico que pueda cometer un alumno en la realización de un dictado y que no haya sido recogido en los demás códigos.
- *A qué hace referencia:* Errores que afecten a la melodía de los dictados y que no estén reflejados en otros códigos, como, por ejemplo, el hecho de que el número de notas que deben aparecer en el dictado sea correcto, pero la transcripción no sea fiel, porque el alumno se invente alguna nota y le falten otras.
- *A qué no hace referencia:* A errores melódicos que ya estén recogidos en otros códigos.

Ñ). OTROS ERRORES MELÓDICOS-E

- *Definición breve:* En entonación, errores melódicos no codificados previamente.
- *Definición amplia:* Hace referencia a cualquier otro error melódico que pueda cometer un alumno en la interpretación de una lección de entonación y que no haya sido recogido en los demás códigos.
- *A qué hace referencia:* Errores melódicos no recogidos en otros códigos, como: que un alumno confunda el nombre de las notas pero las entone bien (es decir, si tiene que cantar la nota “sol”, que suene a “sol” aunque lo llame “mi”), que cometa errores que tengan que ver con el fraseo musical, que realice portamentos, que la melodía siga el pulso pero esté desplazada respecto al acompañamiento del piano (se codificará un error por cada compás desplazado), etc.
- *A qué no hace referencia:* A errores melódicos que ya estén recogidos en otros códigos.

O). OTROS ERRORES RÍTMICOS-D

- *Definición breve:* En dictado, errores rítmicos no codificados previamente.
- *Definición amplia:* Hace referencia a cualquier otro error rítmico que pueda cometer un alumno en la realización de un dictado y que no haya sido recogido en los demás códigos.
- *A qué hace referencia:* En dictado, hace referencia a cualquier otro tipo de error rítmico que se pueda cometer, como, por ejemplo, el hecho que el alumno haya escrito bien las figuras, pero las líneas divisorias estén desplazadas durante tres o más compases (se entiende que tener las líneas divisorias mal se deberá a otro tipo de errores, como que haya modificado la duración de algunas figuras, le falte alguna figura o silencio, haya cometido un error teórico, etc., por lo que ya se habrán codificado en el apartado correspondiente y no se contarán como un nuevo error si afecta sólo a uno o dos compases).
- *A qué no hace referencia:* A errores rítmicos que ya estén recogidos en otros códigos.

P). OTROS ERRORES RÍTMICOS-E

- *Definición breve:* En entonación, errores rítmicos no codificados previamente.
- *Definición amplia:* Hace referencia a cualquier otro error rítmico que pueda cometer un alumno en la interpretación de una lección de entonación y que no haya sido recogido en los demás códigos.
- *A qué hace referencia:* Errores rítmicos no recogidos en otros códigos, como, por ejemplo, que un alumno no respete los acentos propios del compás en el que se encuentra la lección de entonación, , o que no mantenga correctamente el pulso en una nota o fragmento (en este último caso, se codificará un error por cada compás, es decir, si hay cuatro compases seguidos fuera de pulso, se codificará como cuatro errores).
- *A qué no hace referencia:* A errores rítmicos que ya estén recogidos en otros códigos.

Q). REPETICIÓN

- *Definición breve:* En dictado, repite un mismo fragmento dos o más veces.
- *Definición amplia:* En la realización de un dictado, el alumno repite un mismo fragmento dos o más veces porque pierde la referencia y no se da cuenta de que ya lo ha escrito.
- *A qué hace referencia:* Este código afecta sólo a los dictados, no a las lecciones de entonación, y hace referencia a la repetición idéntica de un mismo fragmento melódico-rítmico de forma sucesiva, sin que en el dictado suene realmente así.
- *A qué no hace referencia:* No hace referencia a la repetición de un mismo fragmento melódico-rítmico en distintos momentos (no sucesivos) del dictado.

R). INCOMPLETO

- *Definición breve:* En dictado, deja fragmentos incompletos.
- *Definición amplia:* Al realizar un dictado, el alumno deja compases o fragmentos incompletos porque no los ha podido memorizar.
- *A qué hace referencia:* Este código afecta sólo a los dictados, no a las lecciones de entonación, y hace referencia a los compases que están incompletos por falta de memoria. Se detectan claramente porque el alumno deja en blanco el espacio del compás correspondiente al fragmento que no ha memorizado, es decir, no pone la línea divisoria pegada a la última figura.
- *A qué no hace referencia:* No hace referencia a la utilización de menos notas/figuras de las que caben en un compás determinado, cuando la línea divisoria esté colocada sin dejar ningún espacio en blanco que indique que el alumno ha dejado parte sin escribir porque no la ha podido memorizar.

S). DICTADO NO REALIZADO

- *Definición breve:* No hace el dictado.
- *Definición amplia:* El alumno no ha asistido a clase y, por tanto, no ha podido realizar el dictado.

- *A qué hace referencia:* A los dictados que no han sido realizados por un alumno porque no asistió a clase.
- *A qué no hace referencia:* A los dictados que se entregan en blanco, cuando el alumno sí ha venido a clase y ha realizado el dictado.

T). LECCIÓN NO ENTONADA

- *Definición breve:* No hace la lección de entonación.
- *Definición amplia:* El alumno no ha asistido a clase y, por tanto, no ha podido realizar la lección de entonación.
- *A qué hace referencia:* A las lecciones de entonación que no han sido interpretadas por un alumno porque no asistió a clase.
- *A qué no hace referencia:* A las lecciones de entonación que un alumno entona muy parcialmente porque no las ha estudiado, aunque deje sin cantar gran parte.

A modo de ejemplo, las figuras 3 y 4 recogen cómo se ha realizado la codificación con el programa Atlas-ti.

The screenshot displays the Atlas-ti software interface. The main window shows five musical staves with handwritten notation and red annotations. The title of the exercise is "Segunda semana de Febrero." The staves are numbered 1, 3, 4, 5, and 6. Annotations include "B.", "SOBRA", and "FALTA". To the right of the staves is a sidebar with a list of evaluation criteria, each with a corresponding colored bar: "Todo correcta-D~", "Fuera de tono~", "Dirección línea melódica-D~", "Número de figuras/notas/s", "Errores teóricos-D~", "Errores teóricos-D~", "Duración de las figuras-D~", "Número de figuras/notas/silencios-D~", "Errores teóricos-D~", "Dirección línea melódica-D~", "Dirección línea melódica-D~", "Fuera de tono~", "Fuera de tono~", and "Dirección línea melódica-D~". The bottom of the window shows the file path and a status bar with "Size: 60%" and "Image Default".

Figura 3. Codificación de los dictados con el programa Atlas-ti

Lección de entonación nº 6 (B)
- Nuevo Lenguaje Musical I-
Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

ALUMNA 4
Acompañamiento
de piano

Andante

Desafinada

Desafinada

Desafinada

Desafinada

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Duración de las figuras-E~ Desafina~

Desafina~
Desentona~ Desafina~ Desafina~ Desafina~

P222: A4_LE6_Acomp2-B.pdf -> <TPATH>Entonacion\A4-LE\A4_LE6_Acomp2-B.pdf

Page: 1 of 1 Size: 101% PDF Default

Figura 4. Codificación de las lecciones de entonación con el programa Atlas-ti.

13.3.2. Creación y recodificación de variables en el programa SPSS 15.0

Una vez codificados todos los documentos en función de las categorías que acabamos de citar, trasladamos los datos de cada alumno al programa de tratamiento estadístico SPSS, en su versión 15.0 (*anexos X y XI*).

Posteriormente, creamos dos únicas variables que servían para englobarlas a todas: *entonación* y *dictado*. Para ello se siguieron las siguientes pautas:

- Las puntuaciones de las categorías de *todo correcto-E* y *todo correcto-D* se expresaron en negativo, de tal manera que servían para compensar, en cierta medida, otros errores cometidos por los alumnos, aunque somos conscientes de la limitación de dicha decisión. Todas las demás puntuaciones se expresaron en positivo.
- No se tuvieron en cuenta las puntuaciones de las categorías de *dictado no realizado* y *lección no entonada*, ya que no se podía prever si el hecho de que

un alumno no realizara una tarea aumentaría sus errores o los disminuiría. Dicho de otra forma, si un alumno es bueno realizando dictados, al no realizarlo pierde la oportunidad de conseguir un punto en la categoría de *todo correcto-D*. En cambio, si un alumno tiene dificultades, al no realizar un dictado ha evitado que aumente su número de errores.

- Se creó la variable **entonación**, expresada como la suma de las puntuaciones obtenidas en las categorías: *dirección línea melódica-E*, *desentona*, *desafina*, *errores teóricos-E*, *duración de las figuras-E*, *número de figuras/notas/silencios-E*, *otros errores melódicos-E*, *otros errores rítmicos-E* y *todo correcto-E* (en negativo).
- Se creó la variable **dictado**, expresada como la suma de las puntuaciones obtenidas en las categorías: *dirección línea melódica-D*, *fuera de tono*, *errores teóricos-D*, *duración de las figuras-D*, *número de figuras/notas/silencios-D*, *otros errores melódicos-D*, *otros errores rítmicos-D*, *repetición*, *incompleto* y *todo correcto-D* (en negativo).

A continuación, se halló la media de los datos registrados en cada una de estas dos nuevas variables, obteniéndose una media de 32 dictado y de 44 en entonación, y, por último, se recodificaron las variables *dictado* y *entonación*, estableciendo que las puntuaciones inferiores o iguales a la media quedarían expresadas con una B (que significa “bien”) y las superiores a la media con una M (que significa “mal”).

Las puntuaciones totales obtenidas por cada alumno en las nuevas variables de *dictado* y *entonación*, junto con la media, se encuentran en el *anexo XIII*.

13.4. PERFILES DE LOS ALUMOS A PARTIR DEL CRUCE DE VARIABLES

Cruzando los resultados obtenidos por los alumnos en las variables de *entonación* y *dictado* creadas y recodificadas con el programa SPSS, obtuvimos cuatro grupos:

- Grupo 1: Bien dictado y bien entonación.
- Grupo 2: Bien dictado y mal entonación.
- Grupo 3: Mal dictado y bien entonación.
- Grupo 4: Mal dictado y mal entonación.

Esta agrupación de los alumnos nos demuestra que las dificultades encontradas en la interpretación de las lecciones de entonación no tienen por qué manifestarse en la realización de dictados, al igual que el hecho de cometer errores en los dictados no implica necesariamente tener dificultades para entonar. Por tanto, es posible que un alumno presente dificultades sólo en uno de los ámbitos, en los dos o en ninguno.

De esta forma, los alumnos quedaron adscritos a los siguientes grupos:

ALUMNO	DICTADO	ENTONACIÓN	GRUPO
A1	B	B	1
A2	B	M	2
A3	M	B	3
A4	M	M	4
A5	B	M	2
A6	B	B	1
A7	B	M	2
A8	B	B	1
A9	B	B	1
A10	M	B	3
A11	M	M	4
A12	M	B	3

Tabla 2. Adscripción de los alumnos a los grupos

13.5. SELECCIÓN DE ALUMNOS PARA LA REALIZACIÓN DE ESTUDIOS DE CASOS INDIVIDUALES

Tras el análisis de los resultados obtenidos por cada uno de los doce alumnos que conformaban la muestra, consideramos conveniente realizar un estudio más detallado de algunos de ellos, ya que comprendimos que las dificultades presentadas por un alumno del grupo 2 no podían ser las mismas que las de un alumno del grupo 3 o del 4.

Por tanto, seleccionamos los casos más representativos de cada uno de estos grupos, que resultaron ser todo niñas (recordemos que el porcentaje de niños con los que se contaba en el aula era mucho inferior):

- La **alumna 2**, que puntuaba por debajo de la media en cuanto a número de errores en *dictado*, pero presentaba muchos errores en *entonación*. Conviene aclarar que, aunque el A5 presentaba más dificultades en *entonación* que la A2 y ambos tenían prácticamente el mismo número de errores en *dictado*, se optó por seleccionar a la A2 porque iba a ser más fácil trabajar con ella en sesiones individuales (el A5 vive a 50 km del Conservatorio).
- La **alumna 3**, que presentaba muy pocos errores en *entonación*, pero muchos en *dictado*.
- La **alumna 4**, que presentaba prácticamente el mismo número de errores en *dictado* que en *entonación* y, en ambos casos, dicho número se encontraba por encima de la media.

14. RESULTADOS OBTENIDOS E INTERPRETACIÓN

14.1. RESULTADOS DEL ESTUDIO N° 1: Rendimiento de los alumnos en entonación y en dictado, y dificultades presentadas en dichos ámbitos

La interpretación es una parte fundamental de cualquier investigación. Según Erickson (1986, citado por Stake, 1998), “la característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación”. Los investigadores sacan sus conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos que extraen a partir de distintas técnicas.

En el estudio número 1 nos planteábamos conocer cómo era el rendimiento de los alumnos en la realización de dictados musicales y en la entonación de lecciones, para distribuirlos en grupos según realizaran bien una actividad, las dos o ninguna.

Desde un punto de vista pedagógico, no sólo interesaba saber si presentaban o no dificultades en la realización de las tareas, sino, sobre todo, identificar qué tipo de errores cometían, para planificar una adecuada intervención educativa que les ayudara a

corregirlos. Por ello, junto al análisis de los datos extraídos de los documentos, hemos realizado un análisis descriptivo de cada alumno, basándonos en la observación sistemática durante las clases de Lenguaje Musical, en la audición y visionado de grabaciones en audio y video y en las respuestas ofrecidas por los alumnos en cuestionarios de autoevaluación, que miden su grado de consciencia sobre sus potencialidades, dificultades y progresos; de esta forma, garantizábamos la triangulación, otorgando mayor validez a nuestro estudio. A continuación, exponemos los resultados.

En primer lugar, trasladamos los datos al programa *Excel* para crear un gráfico que nos facilitara, de forma rápida y visual, la comprensión de cómo había sido la ejecución de cada alumno en ambas actividades.

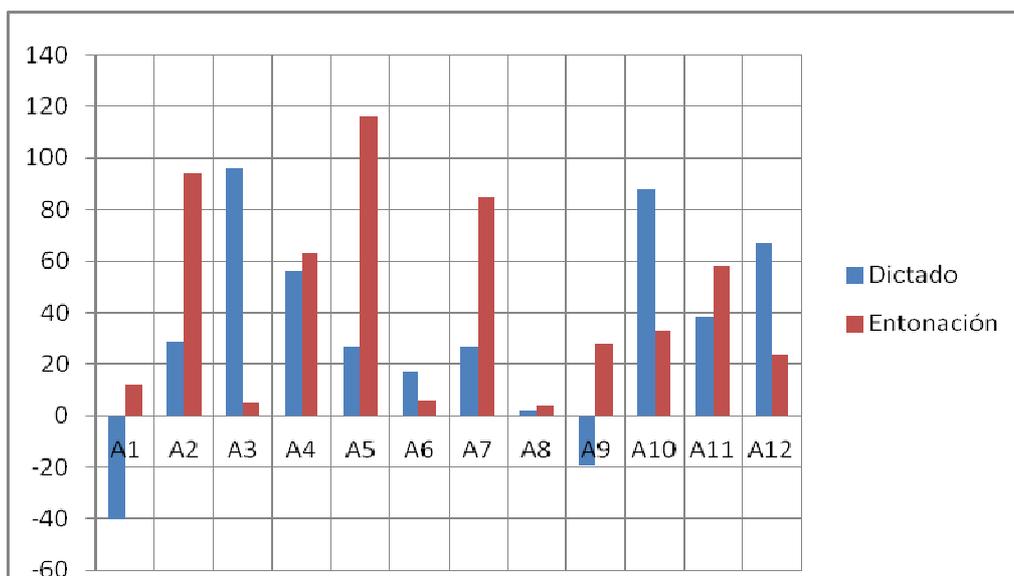


Gráfico 1. Puntuaciones obtenidas por cada alumno en entonación y en dictado.

A partir de este gráfico, obtuvimos las siguientes conclusiones:

- Los alumnos 1, 6, 8 y 9 presentaban puntuaciones bajas tanto en *entonación* como en *dictado*, lo cual indica que no tuvieron problemas en ninguno de los dos ámbitos. De ello concluimos que tienen bien desarrollado el oído y que han aprendido a colocar la voz para cantar. Los alumnos 1 y 9 presentaban, incluso, puntuaciones negativas en *dictado*, lo cual indica que su realización fue muy buena, ya que puntuaron alto en la categoría de *todo correcto-D*, que es la única que se expresa en negativo para calcular el total de la variable *dictado*.

- Los alumnos 2, 5 y 7, aunque presentaban puntuaciones bajas en *entonación*, puntuaban alto en *dictado*. Nuestra idea inicial era que se debía a que no tenían problemas auditivos, porque reconocían bien los sonidos que escuchaban, pero sí en el manejo de su voz.
- Los alumnos 3, 10 y 12, aunque presentaban puntuaciones bajas en *dictado*, puntuaban alto en *entonación*, lo cual indica que no tenían problemas auditivos ni de colocación de la voz, porque si los tuvieran no podrían cantar bien. En este caso, nuestro planteamiento era que estos alumnos no habían interiorizado bien el procedimiento de realización de dictados, lo cual explicaría por qué cometen tantos errores si no tienen dificultades auditivas.
- Finalmente, los alumnos 4 y 11 presentaban puntuaciones bastante elevadas y próximas tanto en *entonación* como en *dictado*, lo cual indica que tenían dificultades en los dos ámbitos. En un principio, pensamos que era debido a que no tenían bien desarrollado el oído interno y a que, además, no sabían colocar la voz adecuadamente para cantar.

A continuación, vamos a describir con más detalle los resultados de cada uno de los alumnos para detectar las causas principales de sus dificultades. Para ello, nos apoyaremos en las tablas y en los gráficos elaborados con el programa Excel (versión 2007) que muestran las puntuaciones obtenidas en las diferentes categorías (*anexos X, XI, XII*), en las variables *entonación* y *dictado* (*anexo XIII*) y en los cuestionarios de autoevaluación realizados por los alumnos (*anexos XV y XVI*),

Además, tendremos en cuenta que no todas las categorías establecidas son igual de relevantes. Desde un punto de vista educativo, estimamos que en *dictado* las variables más alarmantes son las de *dirección de línea melódica-D* y *número de figuras/notas/silencios-D*, mientras que en *entonación* las más preocupantes son las denominadas *dirección de línea melódica-E*, *desentona* y *número de figuras/notas/silencios-E*. Dicho de otra forma, aunque numéricamente sería lo mismo considerar que un alumno tuviera 5 errores en la categoría *otros errores melódicos-D* que en la denominada *dirección línea melódica-D*, la gravedad de ambos tipos es muy diferente.

Asimismo, cabe señalar que, en este primer estudio, no hemos especificado si los alumnos eran niños o niñas, ya que no pretendíamos extraer ninguna conclusión respecto al género.

14.1.1. Resultados del alumno nº 1

○ Dictados

No presenta ninguna dificultad en la realización de *dictados*; los ha realizado todos correctamente. Cabe destacar que el cuestionario de autoevaluación de los dictados no se adapta bien al caso de un alumno que no haya cometido ningún error. No obstante, comprobamos que sus respuestas en dicho cuestionario son las que indican una mayor facilidad en la realización de los mismos, considerando que: cometía *pocos errores* en los primeros dictados, la mayoría de estos errores eran sólo de *ritmo* (pequeñas imprecisiones sin importancia), dichos errores se debían a que *entendía bien los pasos que tenía que seguir pero no siempre los hacía*, al repetir de nuevo algunos dictados le han resultado *muy fáciles* y piensa que a lo largo de los meses ha aprendido a hacer dictados *mucho mejor*. Además, ha añadido que *hacer dictados le parece fácil*.

○ Entonación

En *entonación*, presenta muy pocos errores y de escasa importancia: cuatro notas un poco desafinadas, pequeñas imprecisiones en la duración de las figuras (como cantar *corchea* y *silencio de corchea* en vez de *negra*) y tres compases ligeramente fuera de pulso. Además, es un alumno que imposta la voz al cantar, es decir, la coloca bien. En el cuestionario de autoevaluación observamos que todas las interpretaciones las ha calificado con *muy bien*, menos la de la primera lección, que la ha puntuado con un *bien*, lo cual indica que es consciente de que entona correctamente.

14.1.2. Resultados del alumno nº 2

○ Dictados

Aunque el alumno nº 2 tiene una B (*bien*) en los *dictados*, su puntuación total ha sido de 29, la cual se encuentra muy próxima a la media (33), que es el valor que hemos tomado como referencia para diferenciar los alumnos que lo hacen *bien*, de los que los hacen *mal*. Esto hace necesario que analicemos con más profundidad cuáles son los errores que ha cometido. En este sentido, observamos que la mitad de los dictados (20)

los tiene correctos, pero presenta bastantes errores (17) en una de las categorías más alarmantes: *dirección de la línea melódica-D*, lo cual indica que en varias ocasiones no ha distinguido si la música ascendía, descendía o se mantenía en la misma nota. También registra dos errores en la otra categoría más preocupante: *nº de figuras/notas/silencios-D*, que, en su caso, eran notas que añadía de más. En ambos casos, contrastando los datos con la información obtenida en la observación diaria de la alumna en clase, consideramos que los errores se debían a que realizaba una mala memorización del dictado, por lo que inventaba lo que no había retenido, y a que reproducía mal con su voz lo que había escuchado, debido a que presentaba dificultades para cambiar la posición de su garganta y adaptarla a los distintos sonidos, lo cual no era síntoma de mal oído, sino de poca concentración y de dificultades vocales que no le ayudaban a reconocer las notas.

Por otra parte, aunque destaca el hecho de que haya cometido 20 errores en la categoría *fuera de tono*, al analizarlos detenidamente observamos que eran pequeñas imprecisiones en la altura de los sonidos que no tenían demasiada importancia, por lo que es esperable que vayan desapareciendo progresivamente de una forma natural, al seguir insistiendo en el trabajo de los dictados.

Los errores teóricos que presenta tampoco son relevantes, ya que consistían en la colocación errónea de alguna plica o en el olvido de poner doble barra al final del dictado o de rellenar las cabezas de algunas figuras (cuando era evidente que quería representar corcheas), aspectos que no afectan a la capacidad auditiva.

Al analizar el cuestionario de autoevaluación de los dictados, observamos que, en los primeros, consideraba que cometía *bastantes errores*, que éstos eran de *ritmo* y de *notas* y que se debían a que *hacer dictados le parecía una actividad muy difícil*. No obstante, al repetir algunos de ellos, reconoció que le habían resultado *más fáciles* y que había aprendido a hacer dictados *bastante mejor*. Incluso, al final del cuestionario, ha añadido que *le gusta hacer dictados*.

o **Entonación**

Al tratarse del alumno seleccionado para realizar un estudio de casos con mayor profundidad por presentar dificultades en este ámbito, pero no en dictado, dejaremos el análisis del mismo para el apartado 14.2.

14.1.3. Resultados del alumno nº 3

○ Dictados

Al tratarse del alumno seleccionado para realizar un estudio de casos por presentar dificultades en este ámbito, pero no en entonación, dejaremos el análisis del mismo para el apartado 14.3.

○ Entonación

Se trata de un alumno que imposita la voz al cantar y que presenta muy pocos errores: cuatro notas ligeramente desafinadas y cuatro pequeñas impresiones rítmicas (como cantar *blanca*, en vez de *negra* y *silencio de negra*). En el cuestionario de autoevaluación observamos que todas las interpretaciones las ha calificado con *muy bien*, lo cual indica que es consciente de que entona correctamente.

14.1.4. Resultados del alumno nº 4

Al tratarse del alumno seleccionado para realizar un estudio de casos por presentar dificultades tanto en dictado como en entonación, dejaremos el análisis de los dos ámbitos para el apartado 14.4.

14.1.5. Resultados del alumno nº 5

○ Dictados

El alumno nº 5 tiene una B (*bien*) en los *dictados*, pero su puntuación total ha sido de 27, por lo que se encuentra muy próxima a la media (33). Analizando las distintas categorías, observamos que ha realizado correctamente 20 dictados, pero que ha cometido muchos errores (22) en la *dirección de la línea melódica-D*, lo cual indica que no distinguía bien cuándo la melodía subía, bajaba o se mantenía en la misma nota. Teniendo en cuenta lo observado dentro del aula, dichos errores parecen deberse a una escasa concentración o memoria musical, ya que, cuando se le mandaba repetir cantando lo que había escuchado, lo reproducía mal, pero con la voz colocada, sin forzar, inventando su propia melodía. Esto explicaría también los tres errores que ha cometido en el *número de figuras/notas/silencios-D*.

Los demás errores no tienen especial relevancia, ya que eran pequeñas imprecisiones que no afectaban al desarrollo del oído interior del alumno, ni a la comprensión del ritmo. Llamaban la atención los 15 errores que presenta en la categoría *fuera de tono*, pero, al analizarlos detenidamente, se observa que eran pequeñas imprecisiones en la altura de los sonidos y es esperable que vayan disminuyendo con la práctica.

Por otra parte, el hecho de que tenga 4 dictados sin realizar parece haberle beneficiado en la puntuación total de la variable *dictado*, ya que, a la vista de los errores que ha cometido en el resto, cabe esperar que dicha puntuación hubiera aumentado al realizarlos y, por tanto, es muy probable que el alumno hubiera superado el valor de la media. De esta forma, habría formado parte del grupo 4, que son los alumnos que hacen mal tanto el dictado como la entonación, en vez del grupo 3.

En el cuestionario de autoevaluación, vemos que consideraba que, en los primeros dictados, cometía *bastantes errores*, que éstos eran de *ritmo* y de *notas* y que se debían a que *hacer dictados le parecía una actividad muy difícil*. Al repetir algunos de ellos, ha reconocido que le han resultado *más fáciles* y que ha aprendido a hacer dictados *bastante mejor*. No obstante, al final del cuestionario ha vuelto a añadir que *los dictados son un poco difíciles*, lo cual refleja que es consciente de que le cuesta realizarlos.

o **Entonación**

En la variable *entonación* presenta la puntuación más elevada de todos los alumnos seleccionados: 116. Como podemos apreciar al analizar las distintas categorías, no realiza ninguna lección completamente correcta. Además, presenta puntuaciones relativamente altas en las categorías que hemos señalado anteriormente como las más preocupantes: *desentona* (22), *dirección de la línea melódica-E* (14) y *número de figuras/notas/silencios-E* (9).

Observando el trabajo realizado por el alumno en clase, se deriva que la explicación de los errores cometidos en *desentona* consiste en que perdía la referencia tonal, lo cual es indicativo de un mal desarrollo del oído interior, ya que no presenta dificultades para cambiar la colocación de la voz en función de los distintos sonidos, pero lo que ha cantado disonaba con el acompañamiento de piano y debería haberle

causado desagrado al oído. Este planteamiento se confirma al analizar los 30 errores cometidos en *otros errores melódicos-E*, que se deben a que la melodía que iba cantando estaba desplazada respecto al acompañamiento del piano (lo cual también generaba importantes disonancias), al observar los 7 errores codificados como *otros errores rítmicos-E*, que hacen referencia a que perdía el pulso, y al comprobar sus respuestas en el cuestionario de autoevaluación de las lecciones de entonación, ya que ha señalado que ha cantado *bien* todas las lecciones, menos la 3, que la ha valorado como *regular*, y la 6, que la puntuado con *muy bien*, lo cual no se corresponde con la realidad y demuestra que no es consciente de sus dificultades. Los errores presentados en la categoría *desafina*, aunque son menos preocupantes, son numerosos (18) y también indican un mal ajuste entre la voz y el oído.

Por su parte, los errores cometidos en la *dirección de la línea melódica-E* y en el *número de figuras/notas/silencios-E* reflejan una falta de reflexión sobre lo que estaba cantando, ya que iba inventando su propia melodía sin preocuparse mucho de lo que estaba escrito en la partitura. La explicación de estos errores vuelve a estar en una falta de atención, motivo por el cual ha cometido también muchas imprecisiones en la *duración de las figuras-E* (15).

14.1.6. Resultados del alumno nº 6

o Dictados

En *dictado* presenta una puntuación total de 17. Analizando cada una de las categorías, observamos que ha realizado bien 17 dictados y que, en las más conflictivas, es decir, en la *dirección de la línea melódica-D* y en el *número de figuras/notas/silencios-D*, ha cometido 3 y 8 errores, respectivamente. La explicación de ambos tipos de errores se encuentra en una mala memorización del dictado escuchado, lo cual también justifica los 2 casos señalados en *incompleto*. Además, comprobando con detalle los errores cometidos en la categoría *número de figuras/notas/silencios-D*, vemos que la mayoría de ellos se debían a silencios que se encontraban al final de la primera parte o de la totalidad del dictado, los cuales son más difíciles de percibir, ya que corresponden a una comprensión teórica que exige completar el compás, aunque en algunos casos sí ha inventado notas que no han sonado.

También cabe destacar que, aunque en general los errores referidos a la *duración de las figuras-D* no son demasiado importantes, en este alumno sí tienen cierta relevancia, ya que confunde *dos corcheas* con *dos negras*, o *negra* y *dos corcheas* con *dos corcheas* y *negra*.

Por lo que respecta a los 10 errores de la categoría *fuera de tono*, en algunas ocasiones sí tienen un cierto peso, ya que los intervalos confundidos eran bastante diferentes a los escuchados (por ejemplo, ha escrito un intervalo de 5ª justa en vez de una 2ª mayor, en ambos casos en sentido descendente).

Por otra parte, es destacable el hecho de que tenga 7 dictados sin realizar, ya que consideramos que le ha favorecido en la puntuación total de la variable *dictado*. Dicho de otra forma, como en varios dictados manifiesta bastantes errores, de haberlos realizado todos es posible que el resultado final en dicha variable fuera de “M” (mal) y no de “B” (bien), por lo que este alumno pertenecería al grupo 3 (entonación bien, pero dictado mal) en vez de al 1 (entonación y dictado correctos).

En cualquier caso, observando al alumno en clase, se concluye que los errores que ha cometido en los dictados no se deben a dificultades en el desarrollo del oído interior, sino a que no seguía adecuadamente el método enseñado para su realización. De hecho, en el cuestionario de autoevaluación ha señalado que en los primeros dictados cometía *bastantes errores de ritmo y de notas* y que esos errores se debían a que, *aunque entendía bien los pasos que tenía que seguir, no siempre los hacía*. Además, ha indicado que, al repetir de nuevo algunos de los dictados, le han resultado *más fáciles* y que, a lo largo de los meses, ha aprendido a hacerlos *bastante mejor*. De hecho, en las observaciones ha añadido: *“antes se me daba mucho peor y entonces también ahora me resulta un poco más fácil”*.

○ **Entonación**

En cuanto a la *entonación*, se trata de un alumno que imposta la voz al cantar y que presenta pocos errores: cinco notas desafinadas y tres pequeñas impresiones en la duración de las figuras (como cantar *negra* y *silencio de negra*, en vez de *blanca*). En el cuestionario de autoevaluación observamos que todas las interpretaciones las ha calificado con *bien* o *muy bien*, menos la primera, en la que ha marcado la opción de

regular, pero aclarando que se debe a que la grabación tiene mucho ruido. Esto nos indica que es consciente de que entona correctamente.

14.1.7. Resultados del alumno nº 7

o Dictados

En la variable *dictado* ha obtenido una puntuación total de 27, que se encuentra muy próxima a la media (33), lo cual indica que, aunque el alumno nº 7 tenga una B (*bien*) en los dictados, ha cometido bastantes errores. En el gráfico IX del *anexo XII*, comprobamos que la mayoría de ellos (20) pertenecen a la categoría *fuera de tono*. Analizando dichos errores, vemos que, con bastante frecuencia, ha perdido la referencia tonal en pequeños fragmentos y que ha encontrado dificultades para diferenciar si una nota subía o bajaba mucho o poco. Asimismo, presenta 8 errores en la categoría *dirección de la línea melódica-D*, lo cual nos indica que hay veces que no ha distinguido el sentido ascendente o descendente que describía la música.

De los 7 errores que ha cometido en la *duración de las figuras*, algunos no tienen mucha importancia (por ejemplo, ha confundido una blanca con una negra y un silencio), pero otros sí son más relevantes (por ejemplo, ha confundido dos corcheas y una blanca con tres negras). No obstante, consideramos que estos últimos se deben a una falta de atención, ya que se trata de un alumno que tiende a despistarse fácilmente. La misma justificación encontramos a los 2 errores que presenta en la categoría *número de figuras/notas/silencios-D* y a los 10 *errores teóricos-D*, que consisten en pequeñas imprecisiones de escritura como: escribir dos veces la *clave de sol* al comienzo del pentagrama, olvidar poner el compás o la incorrecta colocación de algunas plicas.

No obstante, aunque vemos que ha cometido bastantes errores, éstos se ven compensados por los 20 dictados que tenía correctos, ya que la categoría de *Todo correcto-D* se expresa en negativo para calcular la puntuación total en la variable *dictado*.

Comparando los resultados con el cuestionario de autoevaluación, vemos que coincide con nuestras observaciones, ya que en los primeros dictados consideraba que cometía *bastantes errores*, que la mayoría de ellos eran de *notas* y que se debían a que *hacer dictados le parecía una actividad muy difícil*, pero, al hacer de nuevo algunos de

ellos, le resultaron *muy fáciles* y piensa que ha aprendido a hacer los dictados *bastante mejor*. Al final ha añadido que hacer dictados *le parecía una actividad para afinar bien el oído*, lo cual demuestra que es consciente de su utilidad. Seguramente, esto sea lo que le ha animado a esforzarse más, provocando su mejoría.

○ **Entonación**

En *entonación* presenta una puntuación de 85. La gran mayoría de los errores (60) son debidos a que perdía (o no cogía desde el principio) la referencia tonal y cantaba grandes fragmentos e, incluso, lecciones enteras, transportadas respecto al tono original, a distancias variables y significativas: 2ª mayor, 3ª menor, 3ª mayor, 4ª justa y hasta 5ª justa. Observando el trabajo diario del niño en clase, consideramos que la explicación de dichos errores se encuentra en una mala colocación de la voz (ya que, al principio, le costó aprender a cambiar la posición de la garganta), dificultades en el desarrollo del oído interior (porque no le producía rechazo el hecho de que lo que él cantaba fuera disonante con el acompañamiento del piano) y, sobre todo, en un desinterés por la actividad (puesto que, al insistir con él en clase y mandarle repetir las lecciones más adelante -con lo que comprobó que no podía hacerlo de cualquier manera, porque si no le iba a tocar trabajar doble-, mejoró muy significativamente). Los demás errores que ha cometido este alumno, no tienen especial relevancia.

En el cuestionario de autoevaluación, comprobamos que ha marcado con *regular* tres de las lecciones que peor estaban y ha valorado otras dos con un *bien*, aún estando fuera de tono. Además, considera que las dos únicas lecciones en las que comienza colocando bien la voz y en el tono correcto (la 5 y la 7) las ha realizado *muy bien*. De todo ello concluimos que el niño, en general, es consciente de sus errores y sabe cuándo ha cantado bien y cuándo mal, pero no de forma muy precisa.

14.1.8. Resultados del alumno nº 8

○ **Dictados**

Este alumno tiene una puntuación total de 2 en la variable *dictado*, lo cual indica que los ha realizado bastante bien, ya que ha cometido pocos errores y presenta 25 en la categoría *todo correcto-D*. Únicamente son destacables los 12 errores que tiene en la *dirección línea melódica-E*, pero, al analizarlos, comprobamos que no son demasiado

relevantes y que se deben, muy posiblemente, a la mala memorización de los fragmentos donde los comete. Los demás errores consisten en pequeñas imprecisiones de escasa importancia.

En el cuestionario de autoevaluación, comprobamos que sus respuestas indican facilidad en la realización de los mismos, ya que considera que cometía *pocos errores* en los primeros dictados, la mayoría de los cuales eran sólo de *notas* y se debían a que, *aunque entendía bien los pasos que tenía que seguir, no siempre los hacía*. Al repetir de nuevo algunos dictados, indica que le han resultado *muy fáciles* y piensa que, a lo largo de los meses, ha aprendido a hacer dictados *bastante mejor*. Además, al final ha añadido que *los dictados de ritmo se le dan mucho mejor que los de notas*. Todo ello coincide con nuestro análisis anterior.

○ **Entonación**

Estamos ante la alumna que ha obtenido la puntuación más baja en la variable *entonación* (4), lo cual indica que ha hecho buenas interpretaciones de las lecciones, impostando bien la voz. Analizando las categorías de dicha variable, nos encontramos con que ha realizado 5 lecciones con *todo correcto-E* y que únicamente ha cometido dos pequeñas imprecisiones en la *duración de las figuras-E* (asignables a que cortó demasiado la duración de dos figuras para coger aire) y 7 errores en la categoría *otros errores melódicos-E* (consistentes en algunas notas agudas que, aunque las canta afinadas, están un poco ahogadas, porque falta presión del aire, seguramente por timidez, ya que se trata de una alumna bastante introvertida).

Las respuestas que ofrece en el cuestionario de autoevaluación demuestran que es consciente de que ha interpretado bien las lecciones, ya que puntúa 5 con *muy bien* y 2 con *bien*.

14.1.9. Resultados del alumno nº 9

○ **Dictados**

La puntuación de este alumno en *dictado* es de -19, lo cual se debe a que presenta muchos dictados con *todo correcto-D* (33). En el gráfico que muestra el número de errores de cada categoría vemos que comete muy pocos y, analizando en qué

consisten, comprobamos que se deben a pequeñas imprecisiones y que ninguno es significativo.

El alumno se siente cómodo y seguro realizando dictados, como puede desprenderse de su cuestionario de autoevaluación, en el que señala que, en los primeros dictados, cometía *pocos errores*, fundamentalmente de *notas* y que dichos errores se debían a que *no entendía bien los pasos que tenía que seguir para hacer los dictados correctamente*. Al repetir algunos dictados, le han resultado *más fáciles* y considera que ha aprendido a hacer los dictados *mucho mejor*. De hecho, al final ha añadido: *cada vez voy mejorando y me salen mucho mejor*.

o **Entonación**

Aunque la puntuación total de este alumno en la variable *entonación* (28) es relativamente alta, analizando las categorías en las que ha cometido errores nos damos cuenta de que no tienen demasiada importancia. Llama la atención el hecho de que la mayoría de ellos sean errores de ritmo: 3 relacionados con la *duración de las figuras-E* y otros 11 en la categoría *otros errores rítmicos-E*, ya que en dictado no manifestaba dificultades relacionadas con el mismo. No obstante, analizando en qué consisten dichos errores, nos damos cuenta de que los primeros son pequeñas imprecisiones (como confundir una *blanca* con una *negra* y un *silencio de negra*) y los últimos, más numerosos, se deben a que en un par de lecciones le falta un poco de precisión en el pulso, asignable a que no escucharía bien el acompañamiento del piano y, por tanto, perdería la referencia.

En cuanto a los errores melódicos, observamos que los 7 de *desafina* y los 2 de las categorías *desentona* y *dirección de la línea melódica-E*, no ofrecen ninguna conclusión destacable, y que los 5 registrados en *otros errores melódicos-E* se deben a que confunde o duda en el nombre de algunas notas.

Por otra parte, comprobando los resultados de su cuestionario de autoevaluación, vemos que se ha valorado bastante positivamente, ya que marca 4 lecciones con *muy bien*, 2 con *bien* y tan sólo 1 con *regular*, en la que añade que *desafina*. En este sentido, compartimos que las interpretaciones realizadas por este alumno son buenas, pero llama la atención que una de las lecciones en las que pierde el pulso la haya valorado con *muy bien*, lo cual indica que no ha sido consciente de que se iba retrasando.

14.1.10. Resultados del alumno nº 10

o Dictados

En la variable *dictado*, este alumno obtuvo una puntuación total muy elevada (88), lo cual indica que presenta muchas dificultades. Analizando los errores, comprobamos que comete bastantes en las dos categorías más alarmantes: *dirección línea melódica-D* (24) y *número de figuras/notas/silencios-D* (13), manifestando dificultades para diferenciar si la melodía ascendía, descendía o se mantenía, y para memorizar los fragmentos musicales que estaba escuchando. En el primer caso, teniendo en cuenta las observaciones del alumno en clase, concluimos que se deben a que, durante los primeros meses, presentaba importantes dificultades para colocar la voz al cantar, por lo que no podía apoyarse en la interpretación de los fragmentos escuchados para discriminar la dirección que iba describiendo la línea melódica. Esto mismo explica los 23 errores cometidos en la categoría *fuera de tono*. En cuanto a los errores presentados en el *número de figuras/notas/silencios-D*, en el caso concreto de este alumno los asignamos a una falta de atención, ya que se descuenta con facilidad, por lo que no memoriza bien lo que escucha.

Por otra parte, los 24 *errores teóricos-D* se deben a que coloca mal las plicas, no escribe doble barra al final del dictado, no rellena las cabezas de algunas figuras (como las corcheas) y olvida escribir el compás al comienzo del pentagrama, todo lo cual manifiesta también una falta de atención y de interés por la actividad.

Además, cabe destacar los 17 errores que ha cometido en la categoría *duración de las figuras-D* porque, además de ser numerosos, analizándolos con detalle comprobamos que son bastante relevantes porque consisten en imprecisiones como confundir negras con corcheas, escribir tres negras en vez de dos corcheas y blanca, o el intercambio de pulsos dentro de un compás. De la observación del alumno en clase, extraemos que dichos errores rítmicos se deben a las dificultades que manifestaba en la marcación del pulso con el brazo, ya que lo aceleraba y ralentizaba continuamente, en vez de mantenerlo a una velocidad constante. Esta circunstancia también explica los dos errores que presenta en *otros errores rítmicos-D*, ya que consisten en que ha escrito las líneas divisorias desplazadas durante tres o más compases seguidos.

Las respuestas que ofrece el alumno en el cuestionario de autoevaluación demuestran que es consciente de sus dificultades, ya que ha indicado que en los primeros dictados cometía *bastantes errores*, la mayoría de los cuales eran de *notas* (aspecto con el que no estamos de acuerdo, porque también tenía muchos de ritmo) y que dichos errores se debían a que, *aunque entendía bien los pasos que tenía que seguir, no siempre los hacía*. Al hacer de nuevo algunos dictados, reconoce que le han resultado *más fáciles* y piensa que ha aprendido a hacer los dictados *un poco mejor*. Además, al final del cuestionario ha añadido: *me gustan, pero hasta el dictado cuatro, pero los otros casi no me gustan pero aprenderé a hacerlos*, de lo cual concluimos que, cuando la actividad le requiere esfuerzo, pierde el interés, aunque sabe que debe aprender a realizarlos correctamente.

○ **Entonación**

En la variable *entonación* obtiene una puntuación total de 33. No obstante, se ha dado la circunstancia de que las primeras grabaciones que realizó este alumno tenían tanto ruido que no pudieron aprovecharse para el estudio, así que hubo que pedir que las repitiera un mes más tarde que el resto. Este tiempo “extra” le permitió aprender a colocar mejor la voz, consiguiendo unos resultados más favorables de los que, a priori, hubiera obtenido si hubieran sido válidas las primeras grabaciones.

Hecha esta aclaración, comprobamos que presenta 16 errores en la categoría *desafina*, 9 en *desentona* y 5 en *dirección línea melódica-E*, todos ellos relacionados con dificultades en la afinación de las notas o en el movimiento de la melodía. No obstante, no resultan demasiado relevantes porque, en la mayoría de las lecciones, cantaba con la voz impostada (lo cual es debido, en gran parte, a los progresos que realizó durante el mes anterior a la nueva grabación de las lecciones). Aunque hay veces que aún fuerza la garganta y no domina bien la colocación de la voz, se observa que está aprendiendo a conocerla y manejarla, por lo que se estima que, poco a poco, dichas dificultades acaben desapareciendo. Los pocos errores que ha cometido en las demás categorías no tienen ninguna importancia.

En el cuestionario de autoevaluación, ha valorado todas sus interpretaciones con un *bien*, lo cual no coincide con nuestra percepción, ya que consideramos que, por ejemplo, las lecciones 1 y 2 están *muy bien*, pero la 7 está *regular*. El conocimiento que tenemos del niño acerca de su poca capacidad de esfuerzo y trabajo, nos lleva a pensar

que ha podido evaluar todas con un *bien*, sin realizar una verdadera escucha atenta de las mismas.

14.1.11. Resultados del alumno nº 11

o Dictados

El alumno nº 11 obtuvo una puntuación total de 38 en la variable *dictado*, quedando un poco por encima de la media (32) en cuanto al número de errores. Resultan especialmente significativos los 22 que ha cometido en la categoría *dirección línea melódica-D*, los cuales ponen de manifiesto su dificultad para identificar los movimientos de la melodía. Además, observando al alumno en clase, comprobamos que, en general, le cuesta memorizar lo que acaba de escuchar, porque no presenta ninguna dificultad en su aparato fonador, pero lo reproduce mal con su voz. Descartamos que tenga un mal desarrollo auditivo porque, cuando le cantamos un fragmento varias veces, es capaz de reproducirlo sin ningún problema. La falta de memoria musical explicaría también los 6 errores presentados en la categoría *número de figuras/notas/silencios-D* y, en parte, los 15 errores en la de *fuera de tono*, pero estos últimos se relacionan también con dificultades en el reconocimiento de la sonoridad de cada nota musical, lo cual hemos comprobado también en el trabajo diario en clase.

Los 5 errores presentados en *duración de las figuras-D* y el error cometido en *otros errores rítmicos-D* no tienen mucha importancia, y los 7 errores *teóricos-D* están relacionados con aspectos como: no poner doble barra al final del dictado, utilizar notas que se ha advertido que no podían aparecer o escribir más o menos figuras de las que entran en el compás.

Además, son significativos los 8 *dictados no realizados*, ya que, a la vista de los resultados obtenidos, lo más probable es que, de haberlos realizado, el número de errores hubiera aumentado.

En el cuestionario de autoevaluación comprobamos que es plenamente consciente de las dificultades que presentaba, ya que responde que en los primeros dictados tenía *muchos errores*, los cuales eran tanto de *ritmo* como de *notas* y se debían a que *no entendía bien los pasos que tenía que seguir para hacer los dictados correctamente*. No obstante, al hacer de nuevo algunos dictados, se observó una

importante mejoría, lo cual se corresponde con sus respuestas, en las que ha indicado que, al repetirlos, le han resultado *muy fáciles*. También ha señalado que durante estos meses ha aprendido a hacer los dictados *bastante mejor*. Al final, ha añadido: *me ha parecido un poco difícil, pero con un poco de esfuerzo y cantarlo y repetirlo al final lo acabas consiguiendo*. Asimismo, cabe destacar que, paralelamente al trabajo de los dictados en clase, los niños contaban con unos discos compactos y un cuadernillo para reforzarlos en casa, los cuales a este alumno le salían mucho mejor porque, según contaba la madre, los escuchaba muchísimas veces; esta circunstancia refuerza nuestra conclusión acerca de que las dificultades que presentaba eran, fundamentalmente, de memoria.

○ **Entonación**

En la variable *entonación* obtiene una puntuación de 58, valor que está por encima de la media (44), lo cual indica que presentaba dificultades también en este ámbito, a pesar de que colocaba bien la voz al cantar. Analizando los errores de cada categoría, comprobamos que todos están relacionados con aspectos melódicos y de afinación, menos 4 sin importancia: 1 en *duración de las figuras-E*, otro en *errores teóricos-E* y 2 en *otros errores rítmicos-E*.

Los 12 errores de la *dirección línea melódica-E* indican que le costaba relacionar los códigos de la lectoescritura musical con los movimientos de la melodía, ya que, cuanto más arriba del pentagrama se escribe una nota, más aguda es y, por tanto, cuando que hay una nota escrita más abajo que la anterior, debería cantar un movimiento melódico descendente, no ascendente. No obstante, observando el trabajo del alumno en clase, podemos considerar que bastantes de estos errores pueden deberse a la gran facilidad que tiene para inventarse sus propias melodías, sin prestar atención a lo que está escrito realmente.

Por otra parte, los 30 errores que presenta en la variable *desentona* muestran que perdía la referencia tonal con facilidad y, lo más alarmante, que no le creaba desagrado al oído, aunque lo que cantaba era disonante con el acompañamiento de piano, lo cual estimamos que guarda relación con una falta de desarrollo del oído interior, que aún tendrá que madurar más.

Los demás errores presentados por este alumno no tienen especial relevancia.

Analizando sus respuestas en el cuestionario de autoevaluación comprobamos que confirman nuestras conclusiones, ya que no es consciente de sus errores porque valora 4 lecciones con *muy bien*, 2 con *bien* y, tan sólo 1, con *regular*.

14.1.12. Resultados del alumno nº 12

o Dictados

Llama la atención que este alumno, teniendo una valoración de 18 en la categoría *todo correcto-D*, presente una puntuación total de 67 en la variable *dictado*, lo cual significa que ha cometido muchos errores. Analizando los más significativos, comprobamos que la mayoría tienen que ver con la *dirección de la línea melódica-D* (27), *número de figuras/notas/silencios-D* (16) y *fuera de tono* (19). Los errores de las dos primeras categorías son los más preocupantes, y consideramos que se deben a una falta de memoria para retener los fragmentos que estaba escuchando y a que no ha interiorizado los pasos que debe seguir para realizar los dictados correctamente, ya que se trata de un alumno que no manifestaba dificultades en entonación ni en el desarrollo del oído interior. La tercera categoría mencionada (*fuera de tono*) resulta menos alarmante pero, dada su alta frecuencia, también hay que tenerla en consideración; además, en algunas ocasiones los errores que ha cometido son bastante significativos, ya que ha confundido un intervalo de 3ª con uno de 6ª o uno de 2ª con uno de 5ª.

En cuanto a los 14 *errores teóricos-D*, en su caso consisten en que ha escrito más o menos figuras y silencios de los que entran en el compás, o ha utilizado notas que se había advertido que no podían aparecer, lo cual refuerza nuestra afirmación de que el alumno no seguía bien las pautas establecidas para la realización de los dictados.

Todas nuestras conclusiones coinciden con lo reflejado por el alumno en el cuestionario de autoevaluación, ya que ha respondido que, en los primeros dictados, cometía *bastantes errores*, tanto de *ritmo* como de *notas* (aunque, como hemos visto, los de notas eran mucho más abundantes) y que dichos errores se debían a que, *aunque entendía bien los pasos que tenía que seguir, no siempre los hacía*. De todas formas, como se trataba de un problema de memoria y de interiorización del método, al seguir practicando y repetir algunos dictados, le han resultado *más fáciles* y considera que ya le salen *bastante mejor*, con lo cual estamos de acuerdo.

○ Entonación

En *entonación*, el alumno nº 12 presenta una puntuación de 24, lo que significa que está por debajo de la media (44) y, por tanto, que sus interpretaciones de las lecciones han sido bastante buenas e impostando la voz. Ninguno de los errores presentados en las distintas categorías tiene relevancia, ya que consistían en pequeñas imprecisiones. No obstante, conviene destacar que la lección número 7 (la más compleja) no la realizó, lo cual seguramente haya contribuido a que el número de errores sea inferior.

En el cuestionario de autoevaluación comprobamos que el alumno también considera que sus interpretaciones han sido buenas, ya que ha valorado 4 con *muy bien* y 2 con *bien*.

14.2. RESULTADOS DEL ESTUDIO Nº 2: Estudio de caso de una alumna con dificultades en entonación, pero no en dictado

14.2.1. Resultados de las primeras lecciones de entonación (A)

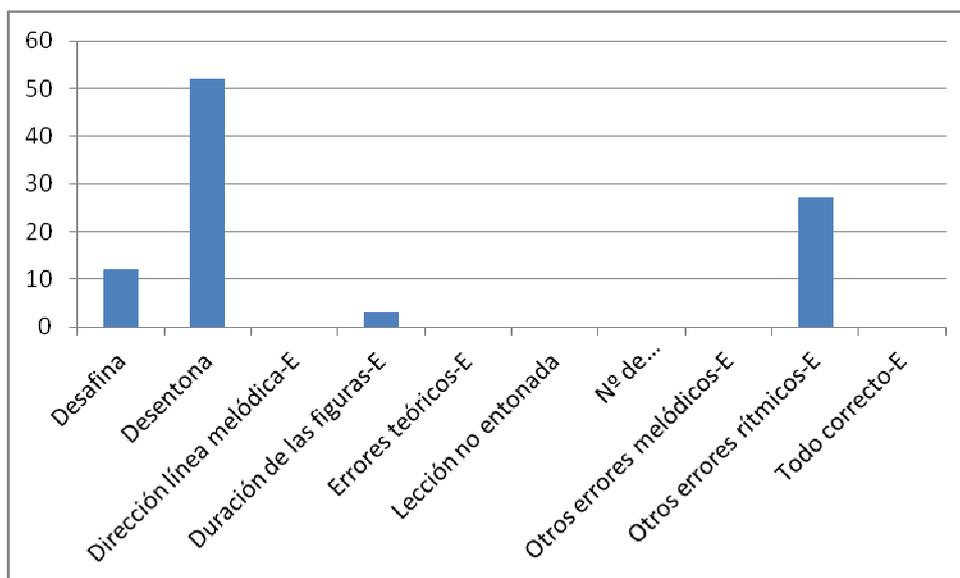


Gráfico 2. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 2 en cada categoría de las lecciones de entonación (A).

La puntuación total de la alumna nº 2 en la variable *entonación* es de 94 (*anexo XVII*). A la vista de los resultados que muestra el gráfico 2, comprobamos que no realizó ninguna lección de entonación completamente correcta, ni siquiera las dos

primeras, que eran muy sencillas, ya que constaban sólo de dos y tres notas, respectivamente. Analizando con detalle el tipo de errores cometidos, comprobamos que perdía el tono con mucha facilidad, ya que presenta una puntuación de 52 en la categoría *desentona*, una de las más preocupantes y difíciles de corregir desde el punto de vista educativo. Incluso, hay lecciones que cantaba fuera de tono desde el principio hasta el final. El hecho de que no presente errores en la *dirección de la línea melódica-E* ni en el *número de figuras/notas/silencios-E* refleja que la alumna comprendía la partitura y que sabía perfectamente cuándo debía subir, bajar o mantenerse. Además, observando diariamente su actitud y trabajo en clase, comprobamos que es una alumna muy tímida e introvertida y que tenía serias dificultades para adaptar su voz a lo que estaba escuchando, especialmente cuando se trataba de cantar sonidos agudos (a partir de la nota “sol3” ya que no sabía cambiar la colocación de su voz y, por tanto, cuando no llegaba, continuaba cantando a la altura en la que se encontraba cómoda, totalmente fuera de tono. Cuando se le preguntaba si le parecía que lo que había cantado era lo mismo que lo que acababa de escuchar, respondía que no, lo cual indica que no tenía problemas auditivos, sino de manejo de su aparato fonador.

También comete bastantes errores en la categoría *otros errores rítmicos-E*. En el caso de esta alumna, dichos errores consistían en que perdía el pulso, yendo descoordinado respecto al acompañamiento del piano, lo cual también precisaba de una intervención educativa específica.

Las otras dos categorías en las que presentaba errores eran: *desafina* (12) y *duración de las figuras* (3), pero en ambos casos se trataba de pequeñas imprecisiones que no tenían mucha importancia.

Analizando el cuestionario de autoevaluación (*anexo XVI*), también comprobamos que la alumna era consciente de sus dificultades, ya que señaló que todas las lecciones las había cantado *regular*, la puntuación más baja (recordemos que no existe la categoría “*mal*”), lo cual facilitó la intervención educativa (es mucho más difícil corregir a alguien que no se da cuenta de que no lo está haciendo bien).

14.2.2. Intervención educativa tras la primera grabación de las lecciones

Como las grabaciones las iban entregando poco a poco, dentro del aula se podían ir tratando las dificultades observadas en los alumnos, ya que eran comunes a varios de ellos. Las nuevas medidas tomadas dentro de la clase ordinaria de Lenguaje Musical para corregir las dificultades que presentaba, entre otros, la alumna nº 2 fueron:

- Hacer *glissandos* con la voz, tal y como propone el prestigioso pedagogo musical Willems (2001). Para proporcionar un carácter más lúdico y motivador a la actividad, jugábamos a coger una mosca e ir imitando los ascensos y descensos de la trayectoria seguida en su vuelo, tanto con el gesto (subiendo y bajando la mano) como con la voz (más aguda cuando volaba alto y más grave cuando volaba bajo).
- Buscar y entonar con la boca cerrada distintos sonidos tocados previamente en el piano, y, después, abrir la boca diciendo la sílaba “ta” aprovechando el mismo “chorro” de aire. Esta actividad encuentra su justificación en el hecho de que a los alumnos les resulta mucho más sencillo colocar la voz cuando se mantiene la boca cerrada que cuando cantan directamente.
- Sugerir a los alumnos que arruguen las cejas y la frente cuando estén cantando sonidos agudos para que se note que están haciendo fuerza, pero dejando la garganta relajada. Con esta estrategia didáctica, los alumnos aprenden, de forma inconsciente, a direccionar la columna de aire hacia arriba para que las notas agudas resuenen en las cavidades superiores de la cara.
- Hacerles conscientes del “cosquilleo” que se siente en la garganta al cantar sonidos graves y pedirles que coloquen su mano en el pecho para que sientan cómo vibra.
- Marcar el pulso de las lecciones de entonación dando palmadas o percutiéndolo con las manos sobre las piernas.
- Además, se continuaron haciendo las actividades señaladas en el apartado 12.2.2. para el trabajo de las lecciones de entonación.

14.2.3. Resultados de las lecciones de entonación repetidas por segunda vez (B)

Durante los meses de enero y febrero, se pidió a la alumna nº 2 que volviera a repetir en su casa las grabaciones de las lecciones de entonación, pero poniendo en práctica las nuevas estrategias que se le habían enseñado en clase. Los resultados obtenidos en estas nuevas grabaciones son los que muestra el gráfico 3, que presentamos a continuación.

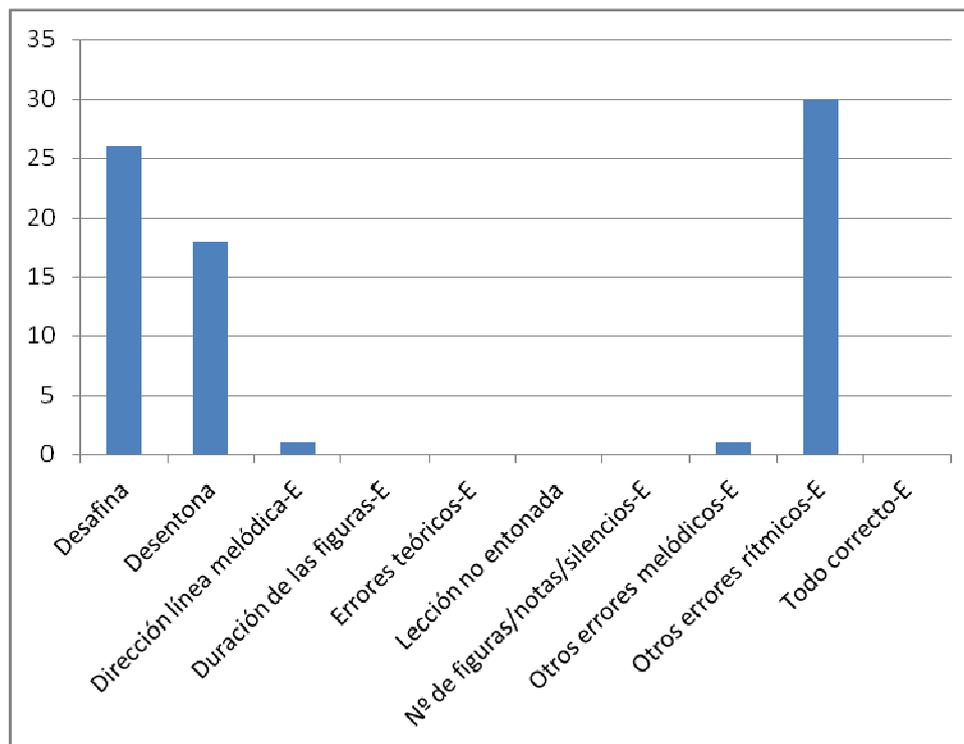


Gráfico 3. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 2 en cada categoría de las lecciones de entonación (B).

En dicho gráfico observamos que se ha producido un importante descenso en el número de errores en la categoría *desentona*, puesto que se ha reducido desde 52 hasta 18. No obstante, en la categoría *desafina* los errores han aumentado de 12 a 26. Analizando esta situación llegamos a la conclusión de que no es preocupante, sino normal, ya que muchas de las notas que cantaba anteriormente fuera de tono y que, por tanto, se identificaban más con notas distintas a las que estaban representadas en la partitura, ahora las canta desafinadas pero mucho más próximas al sonido real que debe emitir, lo cual indica un progreso en su aprendizaje.

Lo que sigue preocupando es la puntuación de 30 en *otros errores rítmicos-E*, que, en su caso, hacen referencia a fragmentos, y en ocasiones a lecciones enteras, que canta fuera de pulso.

Los dos errores puntuales que comete en las variables *dirección de línea melódica-E* (1) y *otros errores melódicos-E* (1) no tienen ninguna importancia.

En cuanto a las respuestas dadas por la alumna en el cuestionario de autoevaluación de las lecciones repetidas (cuestionario B del *anexo XVI*), apreciamos que de las 7 lecciones que anteriormente puntuaba con un *regular*, ya hay dos que puntúa con un *bien* (las lecciones 1 y 7), lo cual indica que va notando cierta mejoría en sus interpretaciones. No obstante, también hay que tener en cuenta que estamos ante una alumna muy tímida y con poca autoestima, lo cual influye en el hecho de que se evalúe con puntuaciones tan bajas.

14.2.4. Intervención educativa tras la segunda grabación de las lecciones

Puesto que los resultados de las nuevas grabaciones aún no eran satisfactorios, se decidió mantener una intervención educativa más individualizada con la alumna, en un horario distinto al de su clase de Lenguaje Musical. De esta manera, durante los meses de marzo y abril, la profesora trabajó una hora semanal con ella realizando las mismas actividades expresadas en los apartados 12.2.2 y 14.2.2 y corrigiendo los errores que mostraba en la realización de las mismas (ver video del *anexo XX*). Además, se introdujeron dos nuevas estrategias educativas:

- Para aprender a colocar la voz, jugamos a imitar las voces de distintos personajes, más graves y más agudas (*anexo XX*).
- Para aprender a seguir el pulso, cantamos canciones y lecciones de entonación mientras balanceábamos el cuerpo hacia la derecha y hacia la izquierda (*anexo XX*) o lo íbamos marcando con nuestros pasos mientras caminábamos por la clase.

Durante las seis sesiones de trabajo individualizado que se mantuvieron con esta alumna, se cuidó también mucho la motivación, para que venciera su timidez extrema y empezara a disfrutar con la música, ganando confianza en sus capacidades. Dicha timidez se vio acrecentada por el hecho de que, a finales de febrero, le pusieron un corrector en los dientes que le creaba malestar al cantar, porque le sonaba mucho el aire.

14.2.5. Resultados de las lecciones de entonación repetidas por tercera vez (C)

Tras el trabajo individualizado llevado a cabo con la alumna, la profesora volvió a grabar las interpretaciones que hacía de las lecciones de entonación (grabaciones C). Los resultados obtenidos en esta ocasión se recogen en el siguiente gráfico:

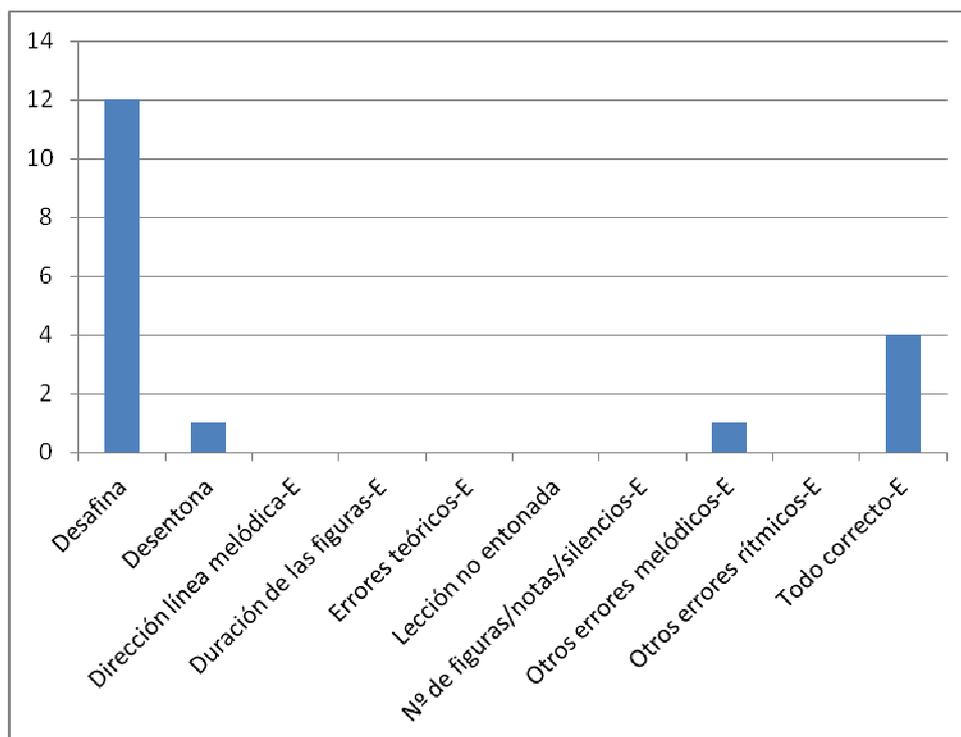


Gráfico 4. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 2 en cada categoría de las lecciones de entonación (C).

Analizando los errores, comprobamos que se han reducido muy significativamente, ya que sólo comete 14, de los cuales 12 se corresponden con pequeñas imprecisiones en la afinación y tan sólo uno se debe a la emisión de una nota fuera de tono. El error recogido en la categorías *otros errores melódicos-E* hace referencia a una nota que no cantó, porque respiró justo en el momento en el que debería haberla cantado, por lo que no tiene ninguna relevancia. Asimismo, comprobamos que ya consigue cantar completamente bien 4 de las lecciones de entonación.

Cabe señalar también que, en estas últimas interpretaciones, la alumna canta muy bajito por su gran timidez y el malestar que le creaba el corrector que acababan de ponerle en los dientes. Como nuestro objetivo era conseguir que aprendiera a colocar la

voz y afinara las distintas notas, no quisimos insistir en enseñarle a proyectarla hacia afuera para conseguir un sonido más brillante, potente y bonito, ya que estimamos que eso se trabajaría más adelante, cuando cogiera confianza en el manejo de su aparato fonador y se acostumbrara a cantar con su corrector dental.

Finalmente, analizando el nuevo cuestionario de autoevaluación (cuestionario C del *anexo XVI*), vemos que ya valora como *bien* cinco de las lecciones, aunque las lecciones 3 y 5 sigue puntuándolas con *regular*. Resulta significativo el hecho de que no señale la opción *muy bien* en ninguna de ellas (cuando realmente algunas lecciones están muy bien cantadas), pero la explicación vuelve a estar en su falta de confianza y baja autoestima, en las que deberemos seguir insistiendo.

14.2.6. Conclusiones

Las dificultades presentadas por la alumna nº 2 en la interpretación de las lecciones de entonación se debían a que no conocía el funcionamiento de su aparato fonador y no lo utilizaba correctamente, y a que presentaba cierta descoordinación al marcar y seguir el pulso de las mismas. No manifestaba problemas auditivos en el reconocimiento de los distintos sonidos, ya que los dictados que realizaba eran relativamente correctos y, además, era consciente de que lo que cantaba no sonaba muy bien (es decir, reconocía que estaba desafinado, fuera de tono o de pulso).

Por tanto, la intervención educativa se centró en enseñarle a conocer y colocar su voz para cantar y en ayudarle a interiorizar el pulso, evidenciándose una importante mejoría en ambos aspectos.

14.3. RESULTADOS DEL ESTUDIO N° 3: Estudio de caso de una alumna con dificultades en dictado, pero no en entonación

14.3.1. Resultados de los primeros dictados realizados

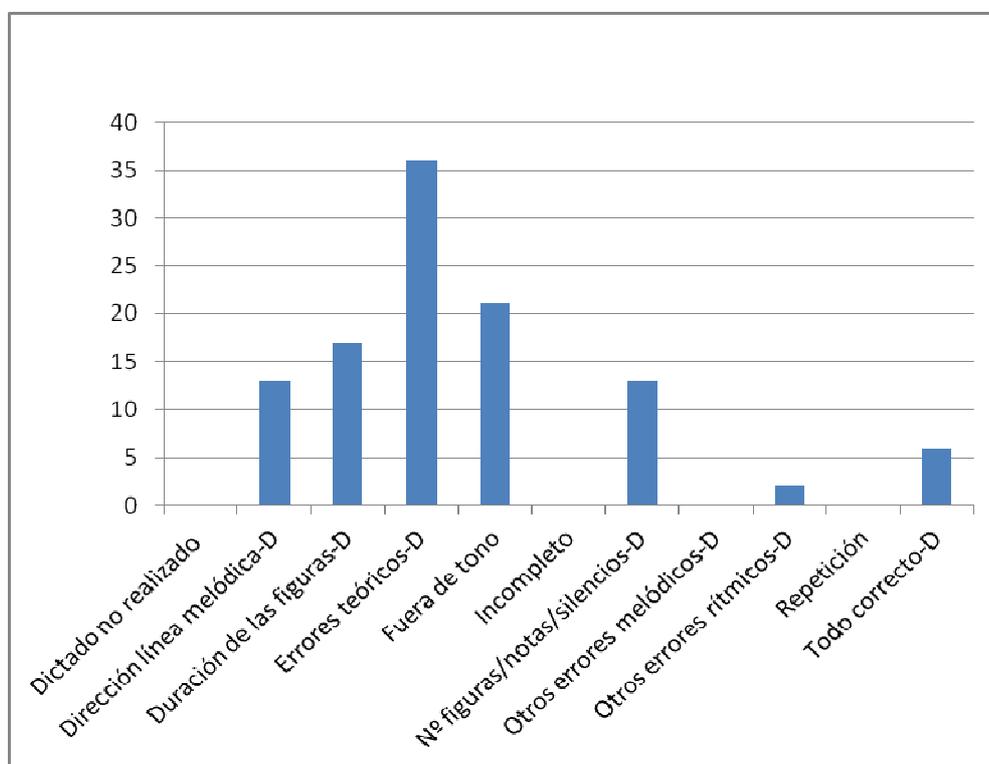


Gráfico 5. Puntuaciones obtenidas por la alumna n° 3 en cada categoría de los dictados (primeros dictados).

La puntuación global que obtuvo el alumno n° 3 en los primeros dictados era de 96 (*anexo XVIII*), valor muy por encima de la media (33). En las dos categorías más preocupantes: *dirección de la línea melódica-D* y *n° de figuras/notas/silencios-D*, cometía 13 errores. En ambos casos, contrastando los datos con la información obtenida a través de la observación diaria de la alumna en clase y de sus interpretaciones de las lecciones de entonación, consideramos que los errores se debían a que no memorizaba bien los fragmentos musicales que escuchaba, por lo que inventaba lo que no había retenido, ya que no presentaba ninguna dificultad ni vocal ni auditiva y tenía bien desarrollado el oído interior.

Por otra parte, cabe señalar que los errores cometidos en la categoría *fuera de tono* (21) no eran muy importantes, ya que, al analizarlos detenidamente, observamos que consistían en pequeñas imprecisiones en la altura de los sonidos, por lo que era esperable que fueran desapareciendo progresivamente con la práctica.

Los errores de la categoría *duración de las figuras-D* (17), sí tienen más relevancia, ya que confundía *negras* con *corcheas*, o *blancas* con *negras*, pero sin añadir ningún silencio detrás. La explicación de dichos errores podemos encontrarla en el hecho de que la alumna no marcaba el pulso de forma autónoma mientras realizaba los dictados y había que estar recordándoselo continuamente, por lo que es posible que perdiera la referencia de la duración de las figuras.

En cuanto a los *errores teóricos-D*, resultan especialmente llamativos por su elevada frecuencia (36). Analizando dichos errores, comprobamos que, en su mayoría, consistían en que escribía más o menos figuras o silencios de los que entraban en un compás, olvidaba poner doble barra al final del dictado, no escribía el compás al comienzo del pentagrama o dibujaba las cabezas con poca precisión y no estaba clara la nota que quería representar. Todos estos errores reflejaban que no tenía bien interiorizadas las pautas a seguir para la representación escrita de lo que estaba escuchando, lo cual concuerda con lo que expresó la propia alumna en el cuestionario de autoevaluación (*anexo XV*). En dicho cuestionario subrayó que en los primeros dictados cometía *bastantes errores*, los cuales, en su mayoría, eran de *notas*, y que consideraba que eran debidos a que *no entendía bien los pasos que debía seguir para hacer los dictados correctamente*.

14.3.2. Intervención educativa tras la realización de los primeros dictados

Al no existir problemas auditivos, nuestra explicación de los problemas manifestados por esta alumna era que no había interiorizado bien el procedimiento que debía seguir para realizar los dictados.

Nos encontrábamos ante una alumna inquieta con dificultades para mantener la atención, problemas fácilmente tratables dentro del aula. Por tanto, la intervención educativa que se practicó con ella consistió en los siguientes aspectos:

- Se le cambió de sitio, sentándole cerca de la profesora para poder controlar mejor sus movimientos y faltas de atención.
- Se recordaron nuevamente los pasos que había que seguir para realizar bien los dictados y se le pidió que los repitiera varios días en voz alta antes de llevar a cabo esta actividad.

- Durante la segunda quincena de febrero y todo el mes de marzo, se repitieron algunos de los dictados realizados en los meses anteriores y la profesora se aseguró de que la alumna había interiorizado por fin el método y seguía todos los pasos: escuchar, cantar, marcar el pulso con el brazo, respetar el número de compases establecido, etc.

14.3.3. Resultados de los dictados repetidos por segunda vez

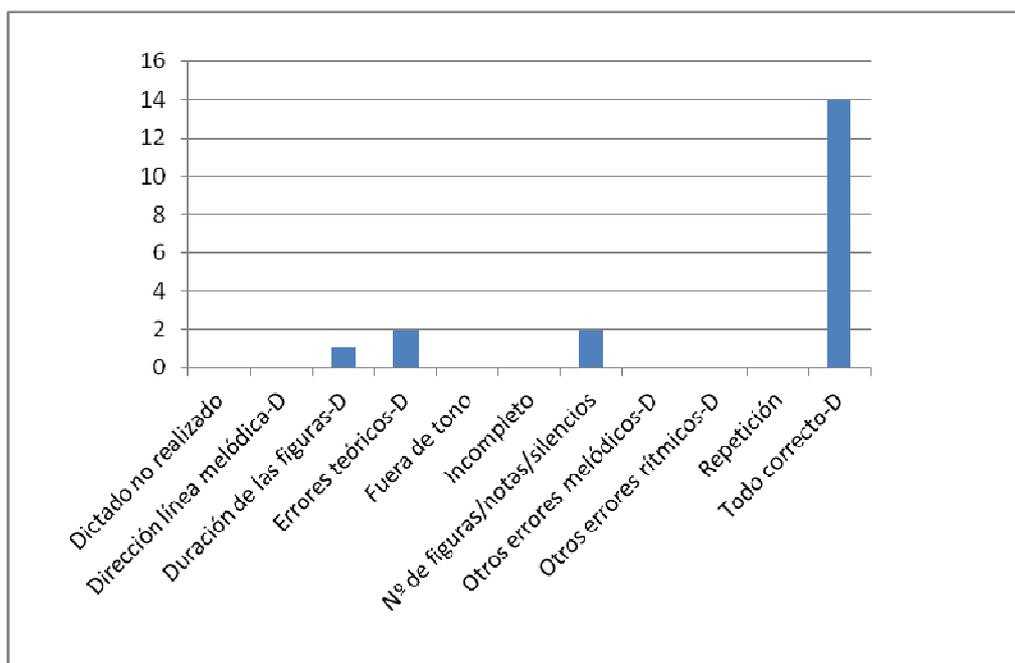


Gráfico 6. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 3 en cada categoría de los dictados (dictados repetidos).

En el gráfico 6 observamos que ha habido un gran progreso en los dictados realizados por esta alumna, ya que, en total, sólo ha cometido cinco errores: uno en la *duración de las figuras-D* (ha escrito una blanca en vez de una negra), dos *errores teóricos-D* (ha olvidado poner doble barra al final del dictado, y ha escrito menos figuras y silencios de los que entran en un compás) y dos errores relacionados con el *nº de figuras/notas/silencios-D* (que consisten en que ha olvidado escribir dos negras). De los 16 dictados repetidos, 14 están codificados como *todo correcto-D*.

A propósito de esto último, debemos aclarar que, como no se han repetido la totalidad de los dictados (44), sino una parte (16), los resultados totales en la variable *dictado* no son, a priori, comparables con los obtenidos en los primeros dictados.

Teniendo en cuenta esta circunstancia, hemos aplicado la siguiente fórmula para calcular qué número de errores debería haber tenido la alumna en los dictados repetidos para que fueran equiparables a los 96 errores cometidos en los primeros.

$$\frac{\text{Nº de errores en los primeros dictados}}{\text{Nº de dictados}} = \frac{\text{Nº de errores en los dictados repetidos}}{\text{Nº de dictados repetidos}}$$

Donde: $96/40 = X/16$ y, por tanto, $X=96 \cdot 16/40=38$

Es decir, que para que no se hubiera producido progreso en la alumna, debería haber cometido 38 errores en los dictados repetidos. Como la puntuación global en la nueva variable *dictado* es muy inferior (-9), tal y como recoge el *anexo XVIII*, concluimos que ha progresado mucho en la realización de dictados y que ya no manifiesta ninguna dificultad.

Por otra parte, en el cuestionario de autoevaluación (*anexo XV*) ha señalado que, al hacer de nuevo algunos de los dictados realizados en los primeros meses del curso, le han resultado *más fáciles* y que piensa que durante este tiempo ha aprendido a hacerlos *un poco mejor*. Además, al final del cuestionario ha añadido: “*los dictados me aburren un poquito, pero en general me gustan bastante*”, señal de que ya los empieza a entender y a disfrutar, lo cual se observa también en clase, porque se presentan como adivinanzas sonoras y esta alumna sonrío y se alegra al comprobar que sabe lo que está haciendo y que ya los resuelve bien. Incluso, cuando la profesora lanzaba una pregunta al aire, levantaba el brazo efusivamente para responder y protestaba cuando contestaba otro compañero porque ella también se sabía la respuesta.

14.3.4. Conclusiones

Las dificultades presentadas por la alumna nº 3 en la realización de dictados fueron muy fáciles de solucionar porque, al no existir problemas auditivos, se confirmó nuestro planteamiento inicial de que lo único que necesitaba era interiorizar bien el procedimiento de realización de los mismos. Por tanto, al insistir en el aprendizaje de los pasos que debía seguir para resolverlos adecuadamente, desaparecieron las dificultades y los errores.

14.4. RESULTADOS DEL ESTUDIO N° 4: Estudio de caso de una alumna con dificultades en entonación y en dictado

14.4.1. Resultados de los primeros dictados realizados

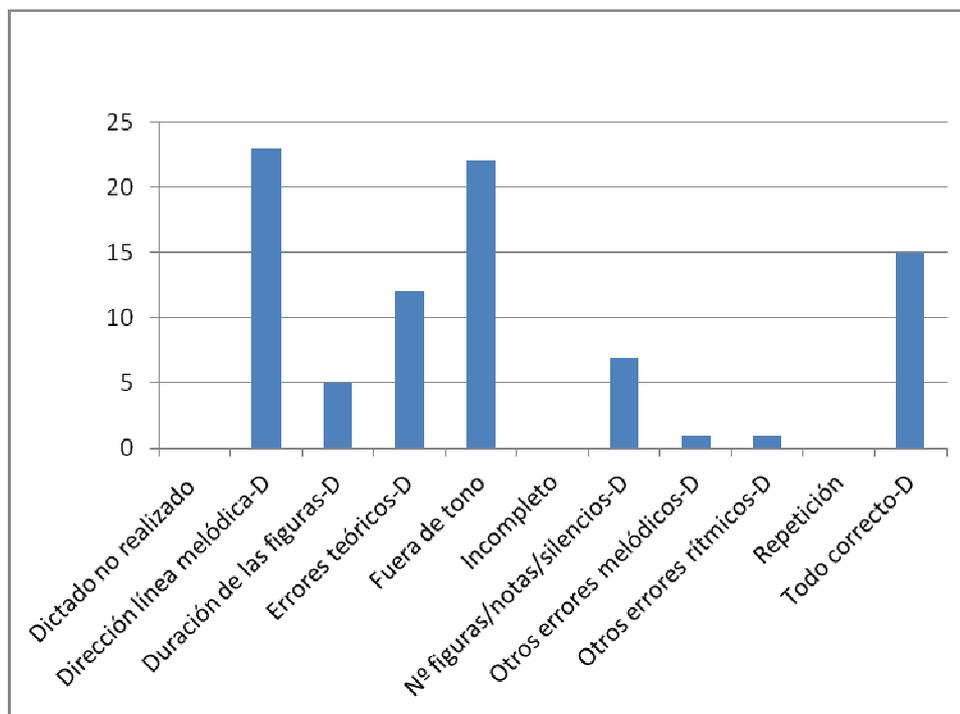


Gráfico 7. Puntuaciones obtenidas por la alumna n° 4 en cada categoría de los dictados (primeros dictados).

Nos encontramos ante una alumna que, en los primeros dictados, obtuvo una puntuación total de 56 (*anexo XIX*). Observamos que el mayor número de errores (23) lo cometía en la categoría *dirección de la línea melódica-D*, lo cual resultaba bastante preocupante, porque significaba que no distinguía bien los movimientos de la melodía. También presentaba muchos errores (22) en la categoría *fuera de tono*, lo cual indicaba que tenía dificultades para reconocer la sonoridad de cada una de las notas y que, cuando identificaba adecuadamente que la música subía o bajaba, no era muy consciente de si era mucho o poco, llegando incluso a confundir un intervalo de segunda con uno de quinta o de sexta.

A partir de la observación del trabajo de la alumna en clase, comprobamos que tenía importantes dificultades para repetir cantando un fragmento que acababa de escuchar, condicionado en gran parte porque, como comentaremos más adelante, presentaba también grandes problemas para cambiar la colocación de la voz en función de los distintos sonidos. Pero lo más alarmante era que, cuando se le preguntaba si le

parecía que lo que él cantaba era lo mismo que lo que acaba de escuchar, respondía que “sí” o “no sé”, lo cual nos hizo pensar que podría presentar un deficiente desarrollo del oído interior, además de dificultades en el manejo de su aparato fonador. Rítmicamente, en los dictados no manifestaba ningún problema.

Analizando los 7 errores en la categoría *número de figuras/notas/silencios-D* y los 5 en la categoría *duración de las figuras-D* (que, en su caso, consistían sobre todo en el intercambio de pulsos dentro de un compás) comprobamos que la alumna tenía cierta tendencia a la “inventiva”, lo cual indica que no memorizaba bien los fragmentos que había escuchado.

Finalmente, los 12 *errores teóricos-D* no tenían demasiada importancia, porque no afectaban al desarrollo del oído, sino que eran errores de escritura musical que, en su caso, consistían fundamentalmente en que colocaba mal algunas plicas.

Todo lo que acabamos de comentar concuerda con lo que expresó la propia alumna en el cuestionario de autoevaluación (*anexo XV*). En dicho cuestionario subrayó que en los primeros dictados cometía *bastantes errores* que, en su mayoría, eran de *notas* y que se debían a que, *aunque entendía bien los pasos que tenía que seguir, no siempre los hacía*.

14.4.2. Resultados de las primeras lecciones de entonación (A)

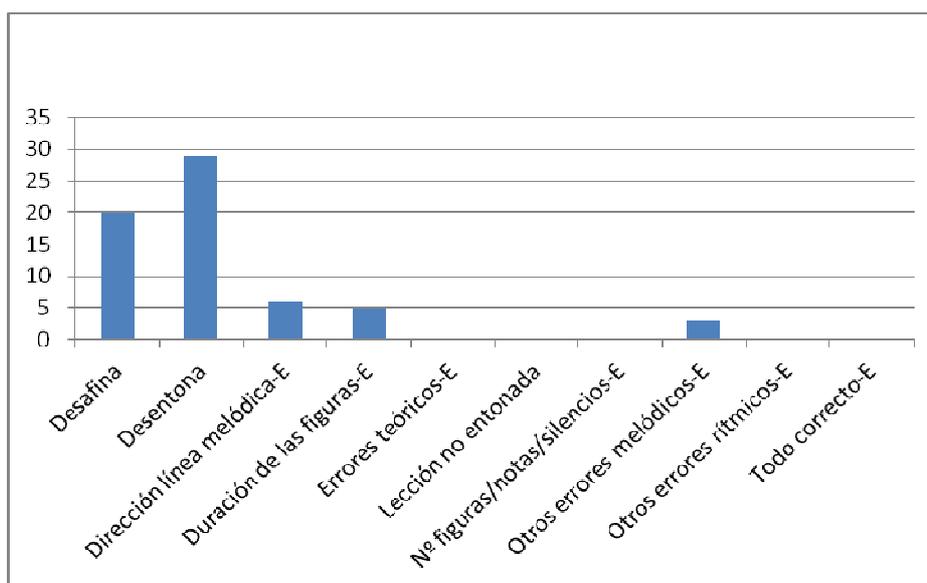


Gráfico 8. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 4 en cada categoría de las lecciones de entonación (A).

Tal y como puede verse en el *anexo XIX*, en las primeras lecciones de entonación obtuvo una puntuación total de 63, lo cual significa que cometió 19 errores por encima de la media.

Dichos errores manifestaban las dificultades vocales y auditivas que hemos comentado en el apartado anterior, ya que todos hacían referencia a contenidos melódicos. Todos ellos son importantes, pero los más alarmantes eran los 29 errores de la categoría *desentona* y los 6 errores de la categoría *dirección de la línea melódica-E*. Los 20 errores registrados en *desafina* también indican un mal ajuste entre el oído y la voz, y los 3 de *otros errores melódicos-E* se debían a la realización de portamentos al cantar algunas notas.

Los cinco errores que cometía en *duración de las figuras-E* no tenían ninguna importancia, ya que consistían en pequeñas imprecisiones de ritmo que no interferían en absoluto en el fluir de la música.

Por tanto, del análisis de estos datos y de los extraídos mediante la observación del alumno en clase, concluimos que presentaba importantes dificultades en la colocación de la voz. No obstante, descartamos que tuviera problemas en el desarrollo del oído interior, ya que en el cuestionario de autoevaluación de las lecciones de entonación (*anexo XVI*) señaló que todas las había cantado *regular*, la puntuación más baja, incluyendo algunas observaciones como: “horrible” o “el último *do* fatal”, lo que indica que empezaba a ser consciente de sus dificultades.

14.4.3. Intervención educativa tras los primeros dictados y lecciones

Al no existir problemas físicos en el aparato fonador ni en el sistema auditivo, la intervención educativa que se mantuvo con esta alumna fue la misma que con las dos alumnas anteriores, por lo que seguimos las estrategias expresadas en los apartados 14.2.2 y 14.3.2.

14.4.4. Resultados de los dictados repetidos por segunda vez

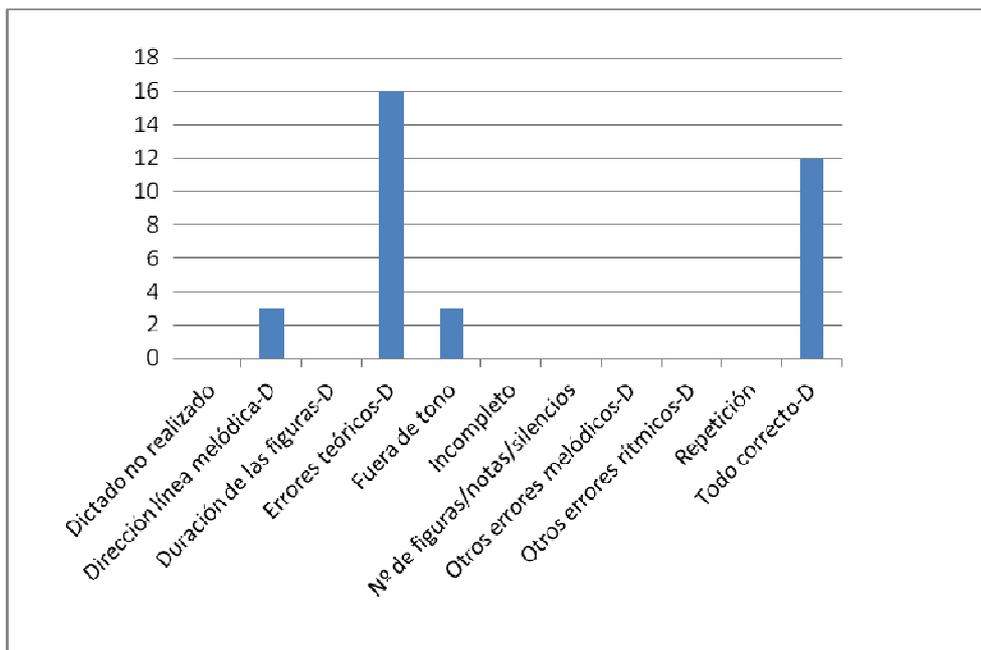


Gráfico 9. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 4 en cada categoría de los dictados (dictados repetidos).

El gráfico 9 muestra una disminución en el número de errores. En él podemos apreciar que comete sólo 3 errores en la *dirección de la línea melódica-D* y en la variable *fuera de tono*, que consisten en pequeñas imprecisiones de escasa importancia.

En cuanto a los *errores teóricos-D* (16), tampoco son relevantes, ya que consisten en que continúa colocando mal algunas plicas, lo cual no guarda relación con las capacidades auditivas.

Además, comprobamos que realizó correctamente 12 de los 16 dictados que se repitieron por segunda vez.

Buscando una mayor precisión en nuestras conclusiones, al igual que hicimos en el estudio número 3, aplicamos la siguiente fórmula para calcular qué número de errores debería tener la alumna en los dictados repetidos para que fueran equiparables a los 56 errores cometidos en los primeros.

$$\frac{\text{Nº de errores en los primeros dictados}}{\text{Nº de dictados}} = \frac{\text{Nº de errores en los dictados repetidos}}{\text{Nº de dictados repetidos}}$$

Donde: $56/40 = X/16$ y, por tanto, $X=56 \cdot 16/40=22$

Es decir, que para que no se hubiera producido progreso, debería haber cometido 22 errores en los dictados repetidos. Como la puntuación global en la nueva variable *dictado* es inferior (10), tal y como recoge el *anexo XIX*, concluimos que la alumna ha progresado en la realización de dictados y entraría a pertenecer al grupo de “Bien” en dictado (como la media en la puntuación total de los dictados era de 32, al aplicar la fórmula anterior obtenemos que $X=32 \cdot 16/40=13$ y, por tanto, el número de errores de la alumna 4 está ahora por debajo de la media).

En el cuestionario de autoevaluación (*anexo XV*) ha señalado que, al repetir algunos de los dictados realizados en los primeros meses del curso, le han resultado *más fáciles* y que piensa que durante este tiempo ha aprendido a hacerlos *bastante mejor*. Además, al final del cuestionario ha añadido: “*Ahora se me da bastante mejor que antes*”, lo que indica que es consciente de su mejoría.

14.4.5. Resultados de las lecciones de entonación repetidas por segunda vez (B)

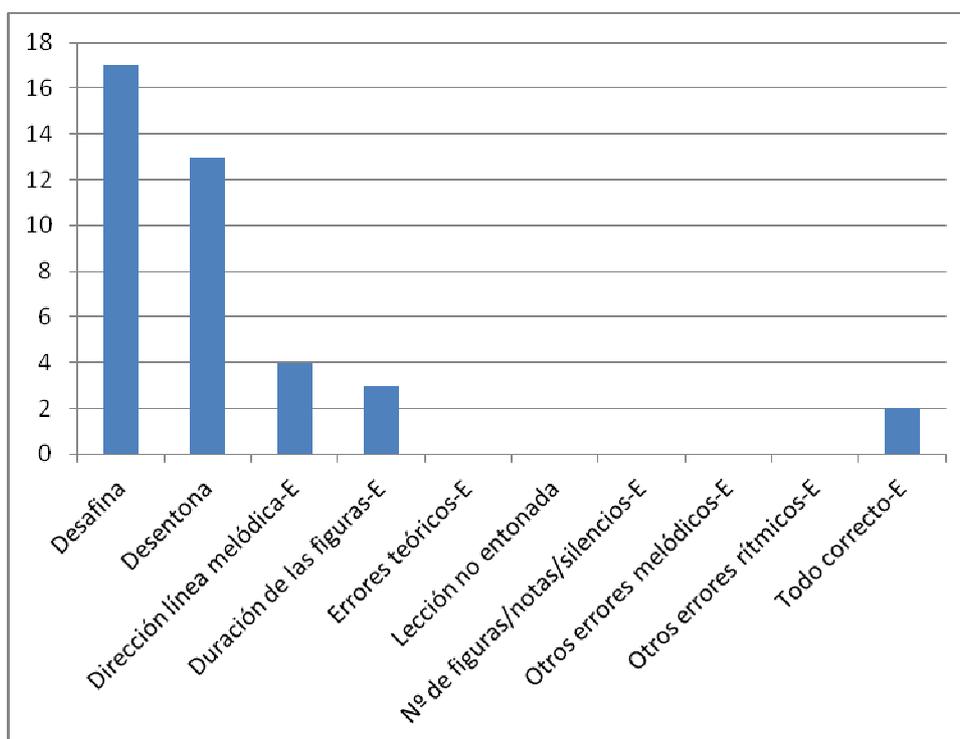


Gráfico 10. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 4 en cada categoría de las lecciones de entonación (B).

Analizando la información presentada en el gráfico 10, vemos que en la categoría *desentona* ha pasado de cometer 29 errores a tener 13 (menos de la mitad) y en la variable *desafina* ha bajado de 20 a 17. Ello encuentra su justificación en el hecho de que está empezando a comprender el funcionamiento de su aparato fonador y, por tanto, coloca mejor la voz al cantar. Los 4 errores presentados en la *dirección de la línea melódica-E* y los 3 en la *duración de las figuras-E* se asocian a la tendencia que tiene a inventarse su propia melodía y a una falta de atención. Además, vemos que ya consigue hacer bien 2 de las 7 lecciones de entonación.

En el *anexo XIX*, comprobamos que la nueva puntuación total en la variable *entonación* es de 35, valor por debajo de la media (44), por lo que esta alumna ya entraría a formar parte del grupo B (bien). No obstante, consideramos oportuno seguir interviniendo con ella en algunas sesiones individuales para mejorar y afianzar los nuevos aprendizajes que estaba adquiriendo.

En el cuestionario de autoevaluación (cuestionario B del *anexo XVI*), comprobamos que las puntuaciones que ha asignado a sus interpretaciones son más altas que en la ocasión anterior, ya que dos lecciones las ha valorado con *regular*, cuatro con *bien* y una con *muy bien*. También ha añadido algunas observaciones que demuestran que es consciente de los errores que ha cometido, tales como: “*el último do lo he hecho muy largo*” o “*me quedo baja*”.

14.4.6. Intervención educativa tras la segunda grabación de las lecciones

Durante los meses de marzo y abril, la profesora mantuvo seis sesiones de trabajo individualizado con la alumna nº 4; la duración de dichas sesiones era de una hora. Ante la progresiva mejoría que iba mostrando, decidimos seguir las mismas estrategias expresadas en el apartado 14.2.4., ya que no se vio necesario plantear otras nuevas, sino insistir de forma más específica en el trabajo que se estaba realizando.

14.4.7. Resultados de las lecciones de entonación repetidas por tercera vez (C)

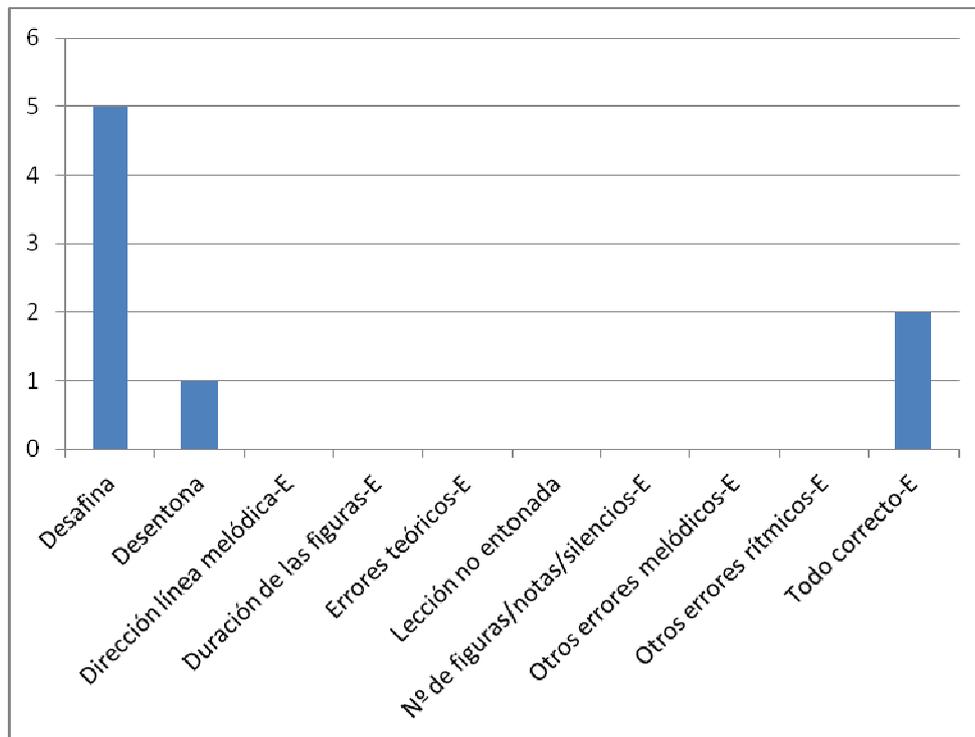


Gráfico 11. Puntuaciones obtenidas por la alumna n° 4 en cada categoría de las lecciones de entonación (C).

Tal y como muestra el gráfico 11, al repetir las grabaciones de las lecciones de entonación por tercera vez con la profesora (grabaciones C), se redujeron considerablemente los errores, manifestando únicamente 5 en la categoría *desafina* y 1 en la definida como *desentona*. Dichos errores estuvieron distribuidos entre 5 de las lecciones, ya que sólo tiene dos completamente correctas.

Cabe señalar que, durante la grabación de las mismas, la alumna había perdido los 6 dientes centrales de su boca (3 del maxilar superior y 3 del inferior), lo que provocó que en algunas notas no controlara bien la salida del aire. No obstante, esta circunstancia afectó al timbre de algunos sonidos (que, en ocasiones, sonaban con demasiado aire), pero no a la afinación.

Por lo que respecta al cuestionario de autoevaluación (cuestionario C del *anexo XVI*), comprobamos que de las cuatro lecciones que volvió a repetir por tercera vez, una la ha valorado con *bien* y las otras tres con *muy bien*, demostrando una vez que sabe distinguir cuándo lo hace mejor y cuándo peor.

14.4.8. Conclusiones

Nos encontrábamos ante una alumna que presentaba dificultades tanto en la realización de dictados como en la interpretación de las lecciones de entonación. Al descartar que tuviera problemas fisiológicos en el aparato fonador y en el sistema auditivo, la intervención educativa con dicha alumna fue más sencilla de lo que, a priori, cabía esperar.

Lo más costoso fue que aprendiera a colocar la voz en función de los distintos sonidos. Después de 4 meses de insistencia en clase, empezó a aplicar de forma autónoma todo lo que se le había estado enseñando para conseguirlo, por lo que la interpretación de las lecciones de entonación fue mejorando progresivamente.

Por su parte, las dificultades en los dictados comenzaron a desaparecer en cuanto empezó a prestar más atención, a seguir las pautas que se le habían dado para la realización de los mismos y a tener cierto control sobre su aparato fonador, ya que, al cantar bien lo que acababa de escuchar, le resultaba más fácil reconocerlo.

Capítulo 4.

CONSIDERACIONES FINALES

15. DIFICULTADES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A pesar de que el acceso a la muestra de nuestra investigación fue sencillo, el trabajo de campo ha resultado muy costoso, por varios motivos. En primer lugar, porque, aunque teníamos claro el objeto de nuestro estudio, no fue fácil determinar la mejor manera de recoger la información. Tras unos primeros intentos de grabar individualmente las interpretaciones de los alumnos en clase, comprendimos que llevaba demasiado tiempo y que nos impedía avanzar al ritmo marcado en la programación de la asignatura de Lenguaje Musical. Por tanto, hubo que replantear la forma de recoger los datos y se optó por solicitar a los niños que realizaran las grabaciones en casa.

Para evitar confusiones y aclarar bien todas las dudas al respecto, convocamos a los padres y a los alumnos a una reunión donde les comentamos en qué consistían y cómo tenían que realizarlas. Además, les entregamos la información por escrito (*anexo VII-B*) y fuimos ejemplificando todo lo que íbamos leyendo, para clarificar la actividad lo mejor posible. No obstante, aunque la tarea nos parecía muy sencilla, ya que sólo pedíamos que grabaran a sus hijos y que nos enviaran las grabaciones a una dirección de correo electrónico, algunas familias tuvieron dificultades por carecer de una formación tecnológica básica, y, durante las primeras semanas, hubo que estar resolviendo las dudas y ofreciendo distintas opciones de grabación (algunos prefirieron grabar en video, en vez de en audio) y de entrega de las actividades (por e-mail, en un disco compacto, en un pen-drive, etc.).

Por otra parte, hemos comprobado que el envío de grabaciones por correo electrónico no resultaba muy eficiente, ya que no todas las familias respondían a los correos enviados por la profesora, lo cual nos generaba dudas sobre si los recibían o no. Además, los archivos de audio y de video son bastante pesados y, a veces, se tardaba mucho en enviarlos y descargarlos, o, incluso, llegaban fragmentados. Esta circunstancia nos ha hecho replantearnos la creación de un *blog on-line* o la utilización de algún tipo de plataforma virtual que permita un intercambio de información y de archivos más fluido, de cara a la recogida de datos para la realización de una tesis doctoral en un futuro.

También consideramos relevante comentar que hubo que mandar repetir varias grabaciones a algunos alumnos, porque se apreciaba que no habían sido fieles a las

pautas que se les habían dado, tales como: trabajar las lecciones paso a paso antes de proceder a su grabación, tocar la primera nota con la que empieza cada lección con un piano o con la flauta dulce (instrumento que todos los niños tenían y conocían porque lo trabajan en la educación primaria) y buscarla con la boca cerrada (para colocar mejor la voz) y, después, cantarla diciendo su nombre aprovechando el mismo “chorro” de aire (para no cambiar la posición de la garganta y evitar errores de afinación), etc. Al no seguir estas pautas, los errores que cometían los niños podían deberse a un mal seguimiento metodológico y no ser fruto de dificultades reales en la entonación, lo cual podía contaminar los datos de la investigación. De ahí la importancia de mandarles repetir las grabaciones, lo cual generó malestar a varias familias, que parecían no comprender la necesidad de las mismas, por lo que hubo que volver a explicarles, en reuniones de tutoría, lo útiles que resultaban para detectar las dificultades específicas que presentaban sus hijos. Tal convencimiento pedagógico, nos llevó a realizar dicha actividad con la misma insistencia con todos los alumnos que habían iniciado sus estudios musicales en el presente curso académico, y no restringir la exigencia en el fiel seguimiento de las pautas únicamente a aquellos alumnos que habíamos seleccionado para nuestro estudio, lo cual aumentó nuestro trabajo exhaustivamente, ya que había que escuchar un gran número de grabaciones y devolver *feed-back* a todos sobre la validez o los errores contenidos en mismas.

Otra dificultad que nos planteó esta forma de recoger los datos fue que algunos alumnos no respetaban los plazos de entrega de las grabaciones, por lo que, a veces, se les acumulaban varios trabajos, lo cual generó también malestar a algunas familias, que, previa nota o llamada de la profesora informándoles del retraso que llevaban sus hijos, debían dedicar buena parte del fin de semana a ponerse al día. En este sentido, consideramos que el motivo por el cual varias familias (tanto los alumnos como sus padres) prestaron, de entrada, poca atención a la realización de las grabaciones siguiendo fielmente las pautas que se les habían dado, es que entendieron que era una actividad “extra” para colaborar con el estudio de investigación que estábamos llevando a cabo. Por ello, hubo que volver a explicarles que era una actividad de clase importante para sentar buenas bases vocales y auditivas, con vistas al posterior trabajo en los sucesivos cursos de Lenguaje Musical, y que se realizaba por dicho convencimiento, independientemente de que luego utilizáramos los ejercicios realizados por algunos

alumnos para realizar una investigación científica con mayor profundidad. No obstante, a final de curso tenemos previsto mantener una nueva reunión con los padres, para informarles de los resultados de la misma y que comprendan los grandes progresos que han experimentado sus hijos con el seguimiento de esta metodología.

En cuanto a la realización de los dictados, como tenía lugar dentro del aula, no nos planteó ninguna dificultad, ya que era una actividad más de clase.

Centrándonos ahora en problemas relacionados con el tratamiento de los datos, queremos destacar que la transcripción de las lecciones de entonación ha sido muy laboriosa, ya que codificar melodías desafinadas, fuera de tono o con imprecisiones rítmicas resulta muy arduo y complejo. Nos planteamos utilizar algún programa informático específico (como *Wavesurfer*) pero, como las lecciones tenían acompañamiento de piano, no resultaba sencillo, por lo que nos basamos únicamente en nuestro oído, con el apoyo de una flauta y un piano. No obstante, conviene precisar que tampoco buscábamos una exactitud minuciosa en las transcripciones, sino mostrar en qué casos los alumnos cometían errores y explicitar en qué consistían y cómo corregirlos.

Asimismo, somos conscientes de que recodificar las variables *entonación* y *dictado* en dos únicos valores posibles (B y M) no es muy real desde un punto de vista educativo, ya que, entre el *bien* y el *mal*, también existen los alumnos que realizan las tareas *regular*. No obstante, se ha optado por hacerlo de esta manera porque en nuestra investigación nos interesaba detectar casos extremos, que son los que estimamos que requerían una intervención educativa más específica. Además, consideramos que el hecho de que un alumno realice las tareas *regular* es muy normal y frecuente dentro de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje y, si no se estanca o deja de esforzarse, lo esperable es que el alumno progrese poco a poco aunque vaya aumentando la dificultad.

Finalmente, señalaremos que, como no se han repetido la totalidad de los dictados realizados inicialmente, sino una parte, las nuevas puntuaciones obtenidas en cada una de las categorías son muy inferiores a las recogidas en los primeros dictados. Para tratar de hacer frente a esta situación y ser lo más precisos posible en la interpretación de los datos, hemos establecido la proporción de los errores cometidos en función del número de dictados realizados, aunque somos conscientes de que lo ideal

habría sido repetirlos todos, pero ello requería demasiado tiempo que no nos podíamos permitir, para no demorar el desarrollo de la programación didáctica de la asignatura. Las puntuaciones obtenidas en cada categoría de la variable *entonación* en las primeras grabaciones y en las últimas sí son directamente comparables ya que, en ambos casos, se han repetido las mismas lecciones.

16. CONCLUSIONES DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER

Cuando comenzamos a investigar, constatamos la escasez de estudios en España sobre la educación musical en los conservatorios, prácticamente inexistentes cuando tratamos de encontrar trabajos sobre la entonación y el dictado en la asignatura de Lenguaje Musical, por lo que tuvimos que acudir a investigaciones realizadas en otros países. La mayoría de las fuentes de consulta se encontraban en inglés y en francés.

El trabajo más obvio del investigador cualitativo es la recolección de datos en el campo; no obstante, su tarea fundamental es la interpretación de los mismos. Las interpretaciones son presentadas, eventualmente, no sólo como descubrimientos, sino como afirmaciones. La ética de la investigación cualitativa demanda una descripción abundante, suficiente como para que los lectores puedan participar en la verificación de las interpretaciones del investigador y para hacer sus propias interpretaciones (Stake, 1998). Por tanto, la mayor parte de las orientaciones metodológicas en la literatura tienen que ver con la recogida de datos diversos que permitan la validación de la información a través de la triangulación. En nuestra investigación, la triangulación de fuentes y métodos ha sido la técnica utilizada para obtener credibilidad en los resultados.

El objetivo de este trabajo era analizar las dificultades vocales y auditivas que presentaban los alumnos del primer curso en la asignatura de Lenguaje Musical, tal y como se enseña tradicionalmente en los conservatorios de música dentro del territorio español, para, a partir de ahí y de las propuestas de una amplia revisión bibliográfica, plantear nuevas estrategias metodológicas que faciliten el acceso al aprendizaje musical, aspecto que nos gustaría abordar en una futura tesis doctoral.

Tras analizar ambos tipos de dificultades, el hecho de que los alumnos quedaran distribuidos en cuatro grupos nos demuestra que las dificultades encontradas en la

interpretación de las lecciones de entonación no tienen por qué manifestarse en la realización de dictados, ni a la inversa, ya que es posible que un alumno presente dificultades en tan sólo uno de los ámbitos (por ejemplo, en la colocación de la voz –en el caso de la entonación– o en la aplicación correcta de los pasos a seguir –en el caso de los dictados–), en los dos o en ninguno.

Lo que también podemos concluir es que, tanto la entonación como el dictado, guardan una estrecha relación con el oído interior, ya que, un mal desarrollo del mismo, provoca dificultades en ambos.

El oído musical es una facultad, en parte innata y en parte adquirida, que juega un papel decisivo en la formación de la persona, tanto desde el punto de vista humano como musical. Es necesario conocer las características fisiológicas y psicológicas de su funcionamiento para poder incidir de forma eficaz en la formación de un oído sensible y desarrollado. Asimismo, es imprescindible plantear una metodología sistemática para su entrenamiento, dado que la percepción auditiva de las alturas, la más importante en el aspecto musical, plantea dificultades en muchos casos, especialmente en niños o adultos que no han tenido un entorno musical favorable o que han tenido malos modelos (padres o maestros poco afinados).

En principio, las habilidades de discriminación auditiva son inherentes a todos los seres humanos desde muy temprana edad, pero requieren de refuerzo y estímulo para que prosperen, por lo que el niño debe tener un ambiente propicio para desarrollar sus capacidades musicales. En cualquier caso, siempre se puede mejorar el oído, aunque, para ello, debemos conocer a fondo las características de cada alumno: su historial musical, entorno, experiencias, dificultades, etc. Sólo así podremos diseñar una metodología apropiada.

17. SUGERENCIAS PARA POSTERIORES INVESTIGACIONES

Durante el trabajo de campo realizado en este estudio, se han recogido muchos más documentos que podrían analizarse para extraer nuevos datos. A continuación, detallamos cuáles son y las nuevas líneas de investigación que nos ofrecen.

De cada lección de entonación se han realizado tres grabaciones:

1. Lección cantada *a capella*, es decir, sin acompañamiento instrumental.
2. Lección cantada sobre un acompañamiento de piano y con un oboe interpretando, al mismo tiempo, la melodía (al que hemos llamado *acompañamiento 1*).
3. Lección cantada únicamente sobre un acompañamiento de piano (al que hemos denominado *acompañamiento 2*), que es la que hemos utilizado para realizar el presente trabajo.

Dichas grabaciones podrían utilizarse para realizar un estudio comparativo que determinara en qué tipo de interpretaciones vocales manifiestan más dificultades. Lo intuitivo sería afirmar que lo más difícil (puesto que se pierde la referencia tonal) es cantar *a capella* y lo más fácil es cantar con el *acompañamiento 1*, pero sería interesante comprobarlo de forma científica.

Además, previamente a la interpretación de las lecciones de entonación, los alumnos debían cantar unos *ejercicios de calentamiento* consistentes en cuatro series de cuatro notas cada una, para trabajar los sonidos que aparecerían posteriormente en cada una de ellas. Dichas grabaciones podrían servirnos para medir el grado de interiorización de los sonidos musicales que tiene cada niño de una forma más fiable, ya que en la interpretación de melodías interviene mucho la memoria musical, factor que se reduce considerablemente en los *ejercicios de calentamiento*, puesto que son mucho menos pegadizos y los alumnos no tienen la opción de escucharlos previamente en una grabación (como podría ocurrir si algún alumno ha trabajado, en contra de lo que se le indicó, la lección con el *acompañamiento 1* antes de grabarla *a capella*).

Paralelamente al trabajo realizado con las lecciones de entonación y con los dictados, los alumnos aprendieron en clase distintas canciones infantiles: unas populares y otras creadas específicamente con los contenidos musicales que querían trabajarse en cada momento. Tras el aprendizaje de cada canción con letra y por imitación de la profesora, se pedía a los alumnos que la transcribieran como si fuera un dictado (realmente, se les decía que imaginaran que se la acababan de inventar y que querían escribirla para que otros, al ver la partitura, también pudieran cantarla, enfatizando con ello la utilidad de conocer los códigos del lenguaje musical).

Posteriormente, también se les pidió que realizaran en sus casas tres grabaciones de cada una de ellas: *a capella*, con el *acompañamiento 1* y con el *acompañamiento 2*. Todos estos documentos podrían llevarnos a emprender un trabajo similar al que hemos llevado a cabo en esta investigación y, posteriormente, se podría realizar un estudio comparativo entre ambos para comprobar qué tipo de metodología (canciones *versus* lecciones de entonación, o dictados a partir de canciones *versus* dictados tradicionales) permite que los alumnos estén más motivados y comentan menos errores.

Asimismo, sería interesante analizar, mediante técnicas cuantitativas, la correlación entre distintas variables. Para ello, podríamos partir de las puntuaciones totales obtenidas en las variables *entonación* y *dictado*, o establecer un paralelismo entre cada una de las categorías definidas en dictado y aquellas con las que se identifican en entonación (por ejemplo: *dirección de la línea melódica-D* y *dirección de la línea melódica-E*).

También, podríamos analizar cuáles son las variables que más discriminan a la hora de determinar la pertenencia de los alumnos a los distintos grupos establecidos en apartado 13.4. (*grupo 1*: bien en dictado y bien en entonación, *grupo 2*: bien en dictado y mal en entonación, etc.).

Por otra parte, sería interesante organizar grupos de discusión y realizar entrevistas tanto a profesores de Lenguaje Musical como a profesores de otras especialidades de distintos conservatorios.

Finalmente, destacaremos otros dos interrogantes que, a nuestro juicio, se han abierto a partir de las conclusiones de este trabajo y que suponen nuevas líneas de investigación en el campo de la educación vocal y auditiva que deberían ser abordadas por los investigadores en este terreno:

1. ¿Qué relación existe entre diversas metodologías propuestas por distintos pedagogos musicales para la enseñanza de la entonación y del dictado y el grado de aprendizaje mostrado por los alumnos?
2. ¿Por qué genera tanta ansiedad la realización de dictados y la entonación individual de lecciones? ¿Qué relación guarda dicha ansiedad con el rendimiento? ¿Cómo podría reducirse?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación Educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Anguera, M. T.; Arnau, J.; Ato, M. y otros (1998). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- Blacking, J. (1980). *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Buendía Eisman, L.; Colás Bravo, M. P. y Hernández Pina, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cámara, E. (2003). *Etnomusicología*. Madrid: ICCMU.
- Camps, V. (2003). Perspectivas éticas generales. En A. Ibarra y L. Olivé (Eds.), *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI* (pp. 159-180). Madrid: OEI.
- Cerrillo Vidal, J. A. (2009). El intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 24 (4), 187-201. Publicación Electrónica de la Universidad Complutense de Madrid.
Disponible: <http://www.ucm.es/info/nomadas/24/jacerrillo.pdf>
Consultado: 25/02/2012.
- Cook, P. (1999). *Music, Cognition and Computerized Sound*. Londres: MIT Press.
- Dalcroze, E. J. (1926). La Grammaire de la Rythmique. *Le Rythme*, 17, 2-9.
- Dalcroze, E. J. (1916). *La Rythmique I*. Lausanne: Jobin & Cie.
- Davidson, J. W.; Howe, M. J. A. y Sloboda, J. A. (2002). Factores ambientales en el desarrollo de las habilidades musicales interpretativas a lo largo del ciclo vital. *Quodlibet*, 23, 116-135.
- Del Río Sadornil, D. (2003). *Métodos de investigación en Educación. Volumen I: proceso y diseños no complejos*. Madrid: UNED.
- Deutsch, D. (Ed.) (1999). *Psychology of Music (2ª ed.)*. California: Academic Press.
- Díaz, M. (coord.) (2006). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave Creativa.
- Dowling, J. (1994). Melodic Contour in Hearing and Remembering Melodies. En Aiello, R. (ed.) (1994). *Musical Perceptions*. Nueva York: Oxford University Press.

- Eisner, E. (1991). *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: McMillan Publ. Co.
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- García Llamas, J. L. (2003). *Métodos de investigación en Educación. Volumen II: Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Margarit, I. (2009). La Music Learning Theory de Gordon. Una propuesta de revisión de contenidos y procesos en la enseñanza elemental de la música. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 46, 71-83.
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales. *Islas*, 45 (138), 125-135.
- Gordon, E. E. (1986). *Designing objective research in music education. Fundamental Considerations*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Gordon, E. E. (1997). *Learning Sequences in Music*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Hargreaves, D. J. y North, A. C. (Eds.) (1997). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Herrera, R. (2010). Las representaciones internas de la altura y la escritura musical. En R. Herrera y F. Shifres (Eds.), *Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música* (pp. 37-42). Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
Disponibile en: http://www.fba.unlp.edu.ar/educacionauditiva/actas_seminario_adq.pdf
Consultado: 14/01/2012.
- Huberman, A. M. y Miles, M. B. (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: Sage.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Tecnos.
- Kuhn, T. S. (1984). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.
- Malbrán, S. (2007). *El oído de la mente*. Madrid: Akal.

- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Ed. Rialp.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Navarrete Porta, A. M. (1994). *El lenguaje de la música I*. Madrid: Sociedad Didáctico Musical.
- Pahlen, K. (1974). *La música en la educación moderna*. Buenos Aires: Ricordi.
- Robles Ojeda, G. (2003). *Nuevo Lenguaje Musical I*. Málaga: Ediciones Si bemol.
- Sherman, R. R., y Webb, R. B. (1988). Qualitative research in education: A Focus. En R. R. Sherman y R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus methods* (pp. 2-21). Filadelfia, PA: The Palmer Press.
- Sieber, J. E. (2001). Planning Research: Basical Ethical Decision-Making. En B. D. Sales y S. Folkman (Eds.), *Ethics in Research With Human Participants* (pp. 13-26). Washington: APA.
- Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford University Press.
- Smith, B. (2001). Moral Foundations of Research With Human Participants. En B. D. Sales y S. Folkman (Eds.) *Ethics in Research With Human Participant* (pp. 3-10). Washington: APA.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann.
- Taylor, S. J., y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Teplov, B. M. (1966). *Psychologie des aptitudes musicales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Tomatis, A. (1987). *L'Oreille et la Voix*. París: Robert Laffont.
- Trallero Flix, C. (2011). *El oído musical*.
Disponibile en: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/oido-musical/id/49744660.html
Consultado: 12/03/2012.

- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Willems, E. (1984). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Willems, E. (2001). *El oído musical. Tomo I: La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós Educador.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. Etnografía de la investigación educativa*. Barcelona. Paidós-MEC.

ANEXOS

ANEXO I: RESULTADOS DE LOS ALUMNOS EN EL BLOQUE AUDITIVO DURANTE EL CURSO 2010-2011

EVALUACIÓN INICIAL DE LA REALIZACIÓN DE DICTADOS

OCTUBRE-2010

Nº de alumnos: 38

<u>CALIFICACIÓN</u>	<u>TOTAL ALUMNOS</u>	<u>% DE ALUMNOS DE 4º</u>
0-2	10	26,316 %
3-4	7	18,421 %
5-6	2	5,263 %
7-8	5	13,158 %
9-10	14	36,842 %
No presentados	0	0 %

Tabla I: Resultados de la evaluación inicial en la realización de dictados. Curso 2010-11.

RESULTADOS DEL BLOQUE AUDITIVO

PRIMERA EVALUACIÓN: DICIEMBRE-2010

Nº de alumnos: 38

<u>CALIFICACIÓN</u>	<u>ENTONACIÓN</u>		<u>DICTADO</u>		<u>TOTAL BLOQUE AUDITIVO</u>	
	<u>Nº ALUMNOS 4º</u>	<u>% ALUMNOS 4º</u>	<u>Nº ALUMNOS 4º</u>	<u>% ALUMNOS 4º</u>	<u>Nº ALUMNOS 4º</u>	<u>% ALUMNOS 4º</u>
0-2	1	2,632 %	6	15,789 %	1	2,632 %
3-4	6	15,789 %	13	34,211 %	14	36,842 %
5-6	14	36,842 %	8	21,053 %	11	28,947 %
7-8	8	21,053 %	3	7,895 %	5	13,158 %
9-10	8	21,053 %	8	21,053 %	6	15,789 %
No presentados	1	2,632 %	0	0 %	1	2,632 %

Tabla II: Resultados de la primera evaluación en el bloque auditivo. Curso 2010-11.

RESULTADOS DEL BLOQUE AUDITIVO

SEGUNDA EVALUACIÓN: MARZO-2011

Nº de alumnos: 38

<u>CALIFICACIÓN</u>	<u>ENTONACIÓN</u>		<u>DICTADO</u>		<u>TOTAL BLOQUE AUDITIVO</u>	
	<u>Nº ALUMNOS 4º</u>	<u>% ALUMNOS 4º</u>	<u>Nº ALUMNOS 4º</u>	<u>% ALUMNOS 4º</u>	<u>Nº ALUMNOS 4º</u>	<u>% ALUMNOS 4º</u>
0-2	0	0 %	0	0 %	0	0 %
3-4	5	13,158 %	12	31,579 %	12	31,579 %
5-6	17	44,737 %	9	23,684 %	11	28,947 %
7-8	8	21,053 %	8	21,053 %	8	21,053 %
9-10	6	15,789 %	7	18,421 %	5	13,158 %
No presentados	2	5,263 %	2	5,263 %	2	5,263 %

Tabla III: Resultados de la segunda evaluación en el bloque auditivo. Curso 2010-11.

RESULTADOS DEL BLOQUE AUDITIVO

TERCERA EVALUACIÓN: MAYO-2011

Nº de alumnos: 36

CALIFICACIÓN	ENTONACIÓN		DICTADO		TOTAL BLOQUE AUDITIVO	
	Nº ALUMNOS 4º	% ALUMNOS 4º	Nº ALUMNOS 4º	% ALUMNOS 4º	Nº ALUMNOS 4º	% ALUMNOS 4º
0-2	0	0 %	0	0 %	0	0 %
3-4	5	13,158 %	12	31,579 %	12	31,579 %
5-6	17	44,737 %	9	23,684 %	11	28,947 %
7-8	8	21,053 %	8	21,053 %	8	21,053 %
9-10	6	15,789 %	7	18,421 %	5	13,158 %
No presentados	2	5,263 %	2	5,263 %	2	5,263 %

Tabla IV: Resultados de la tercera evaluación en el bloque auditivo. Curso 2010-11.

ANEXO II: CARTA DE CITACIÓN A LOS PADRES PARA INFORMARLES
SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Estimados padres y madres:

Soy Elena Berrón, profesora de Lenguaje Musical de su hijo/a. Me pongo en contacto con ustedes para citarles a una reunión que tendrá lugar el próximo lunes, día 19 de diciembre, a las 17:00 horas, en el aula 2 del Conservatorio.

El motivo de dicha reunión es informarles sobre aspectos de interés sobre el desarrollo de la asignatura, así como mostrarles la forma de trabajar que mantenemos en clase, para que puedan participar en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Es muy importante que observen las estrategias que utilizamos en el aula para favorecer la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las destrezas musicales de sus hijos, ya que, de esta manera, podrán supervisar el seguimiento de las mismas durante el estudio que realizan en casa.

Así mismo, trataremos otros temas de gran relevancia, como el envío de actividades por correo electrónico, la realización de grabaciones de audio y la participación en el Plan de Mejora del Centro. Dada la importancia de los temas, ruego su asistencia personal. Como el aula es muy pequeña y tendremos que compartirla padres e hijos, sería conveniente que únicamente viniera un representante de cada familia.

Reciban un cordial saludo.

Elena Berrón Ruiz

ANEXO III: MODELO DE AUTORIZACIÓN DE LOS PADRES PARA LA PARTICIPACIÓN DE SUS HIJOS EN LA INVESTIGACIÓN



MÁSTER EN CIENCIAS SOCIALES PARA LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
-UNIVERSIDAD DE VALLADOLID-

D./Dña. _____, con D.N.I.: _____
_____, padre, madre o tutor legal de _____
_____, autorizo a mi hijo/a a participar en el **trabajo de investigación** llevado a cabo por su profesora de Lenguaje Musical Elena Berrón Ruiz, con el fin de profundizar en el estudio de las dificultades encontradas en la realización de dictados y en los ejercicios de entonación, y así poder mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estoy informado de que la participación en dicha investigación es **totalmente anónima** e implica el análisis de los trabajos realizados por mi hijo/a tanto en clase como en casa, así como la grabación en audio de ejercicios vocales y de lecciones de entonación.

Así mismo, notifico CONCEDER/NO CONCEDER (subraye lo que corresponda) mi consentimiento para la **grabación** de mi hijo en video, si fuera necesario, y estoy informado de que, igualmente, dichas grabaciones serán utilizadas **para su análisis por la profesora** y serán mantenidas en el anonimato, no siendo utilizadas para ningún otro fin.

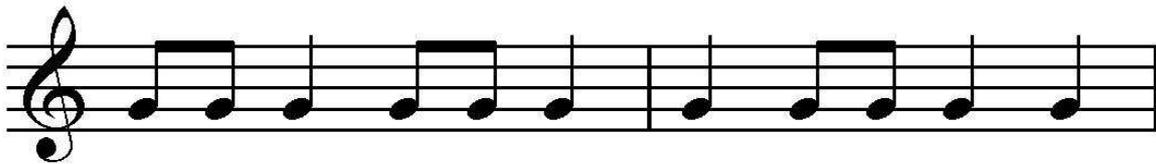
En _____, a ____ de ____ de 2011.

Fdo.:

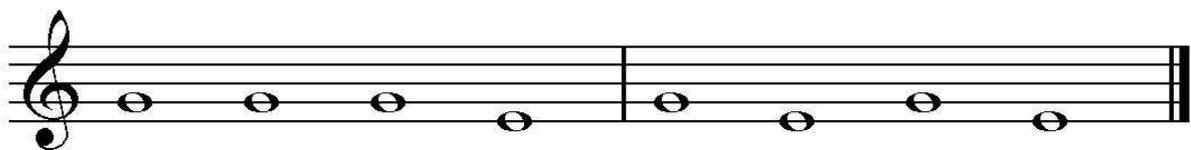
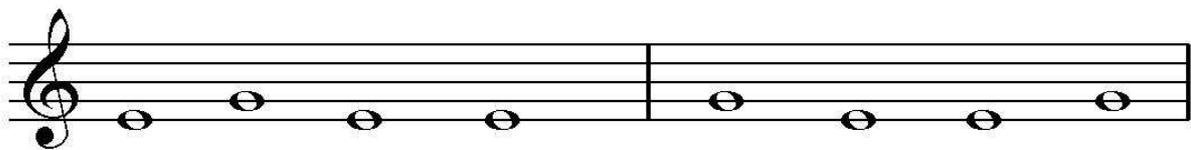
**ANEXO IV: DICTADOS REALIZADOS A LOS ALUMNOS PARA LA
RECOGIDA DE DATOS**

OCTUBRE

Dictado n° 1



Dictado n° 2



Dictado n° 3



Dictado n° 4

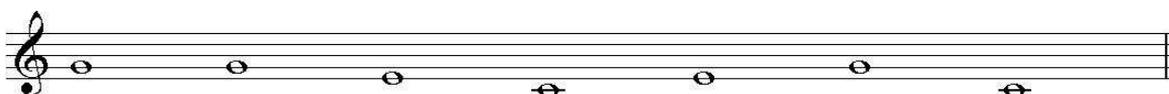


NOVIEMBRE – 2ª SEMANA

Dictado nº 1



Dictado nº 2



Dictado nº 3



Dictado nº 4



Dictado nº 5



Dictado nº 6



NOVIEMBRE – 4ª SEMANA

Dictado nº 1



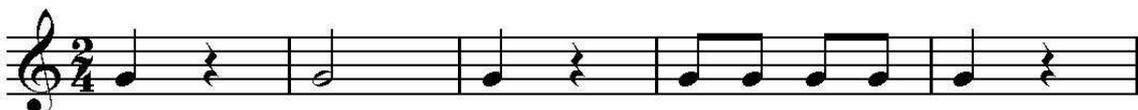
Dictado nº 2



Dictado nº 3



Dictado nº 4



Dictado nº 5



Dictado nº 6

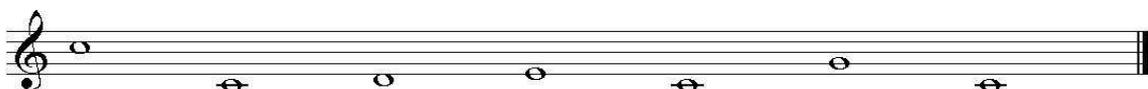


DICIEMBRE – 2ª SEMANA

Dictado nº 1



Dictado nº 2



Dictado nº 3



Dictado nº 4



Dictado nº 5



Dictado nº 6

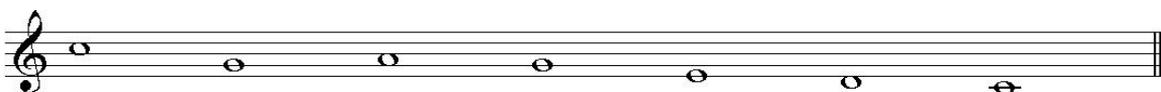


ENERO – 2ª SEMANA

Dictado nº 1



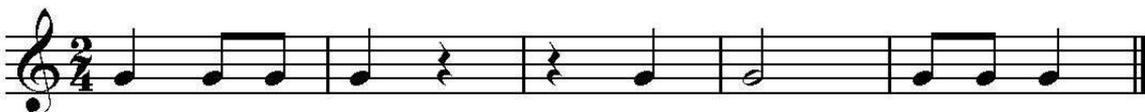
Dictado nº 2



Dictado nº 3



Dictado nº 4



Dictado nº 5



Dictado nº 6



ENERO – 4ª SEMANA

Dictado nº 1



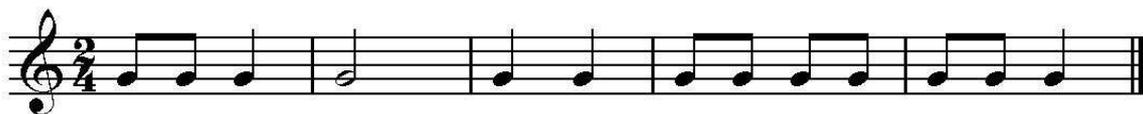
Dictado nº 2



Dictado nº 3



Dictado nº 4



Dictado nº 5

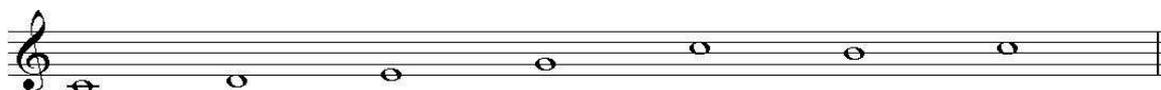


Dictado nº 6



FEBRERO – 2ª SEMANA

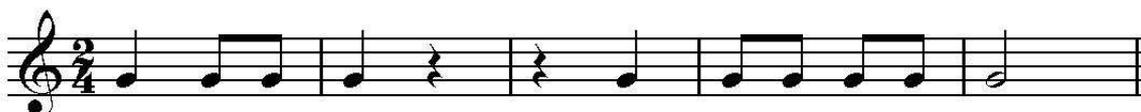
Dictado nº 1



Dictado nº 2



Dictado nº 3



Dictado nº 4



Dictado nº 5



Dictado nº 6



ANEXO V: CUADERNILLO PARA REALIZAR LOS DICTADOS



ANEXO VI: DICTADOS REALIZADOS POR LOS ALUMNOS CON LA CORRECCIÓN DE LOS ERRORES

Dictados de la alumna nº 1

1º E 2011 octubre
1ª semana

Noviembre - 2ª semana fecha/...../.....

Nº 1 fecha/...../.....

Nº 2 fecha/...../.....

Nº 4 fecha/...../.....

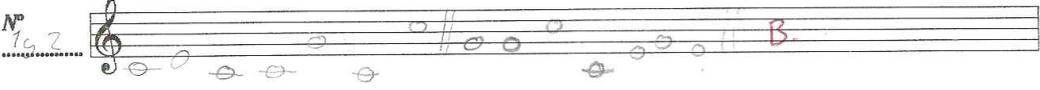
Nº 5 fecha/...../.....

Nº 6 fecha/...../.....

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

noviembre 4ª semana

fecha/...../.....

Nº 2 

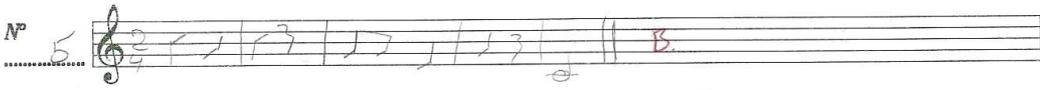
fecha/...../.....

Nº 3 

fecha/...../.....

Nº 4 

fecha/...../.....

Nº 5 

fecha/...../.....

Nº 6 

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Diciembre 2ª semana

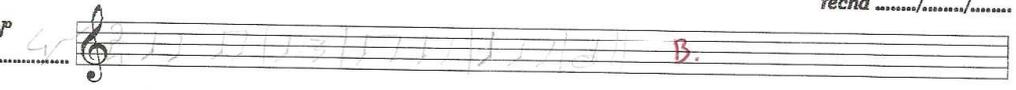
fecha/...../.....

Nº 1 

fecha/...../.....

Nº 3 

fecha/...../.....

Nº 4 

fecha/...../.....

Nº 5 

fecha/...../.....

Nº 6 

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Enero 2ª semana

Nº 1 fecha/...../.....

Nº 2 fecha/...../.....

Nº 3 fecha/...../.....

Nº 4 fecha/...../.....

Nº 5 fecha/...../.....

Nº 6 fecha/...../.....

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

4ª Semana de Enero

Nº 1 fecha/...../.....

Nº 2 fecha/...../.....

Nº 3 fecha/...../.....

Nº 4 fecha/...../.....

Nº 5 fecha/...../.....

Nº 6 fecha/...../.....

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

2ª semana de febrero fecha/...../.....

Nº 2 B.

fecha/...../.....

Nº 3 B.

fecha/...../.....

Nº 4 B.

fecha/...../.....

Nº 5 B.

fecha/...../.....

Nº 6 B.

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Dictados de la alumna nº 2

OCTUBRE 1ª SEMANA 1ª B

B.

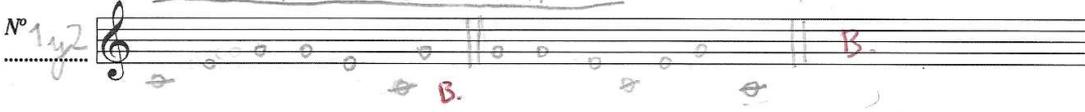
B.

B.

B.

NOVIEMBRE - 2^a SEMANA

fecha/...../.....

Nº 1 y 2 

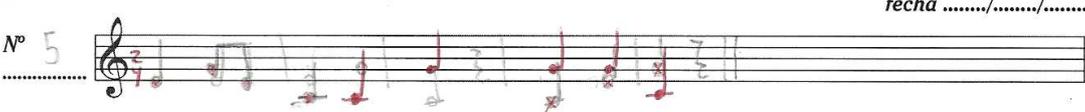
fecha/...../.....

Nº 3 

fecha/...../.....

Nº 4 

fecha/...../.....

Nº 5 

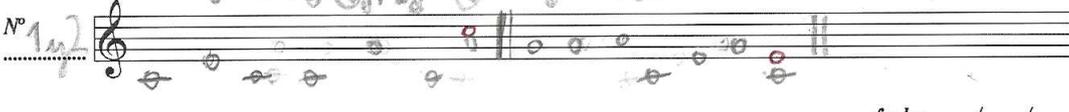
fecha/...../.....

Nº 6 

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Noviembre 4^a Semana

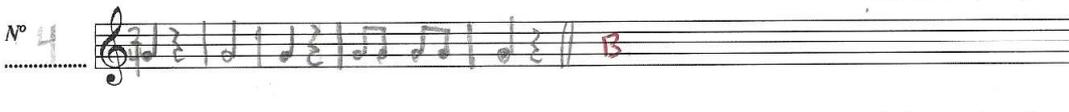
fecha/...../.....

Nº 1 y 2 

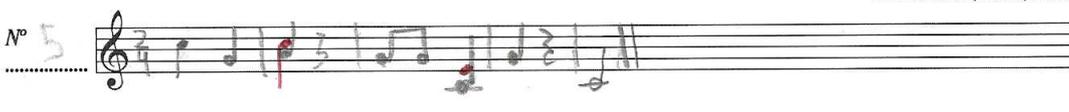
fecha/...../.....

Nº 3 

fecha/...../.....

Nº 4 

fecha/...../.....

Nº 5 

fecha/...../.....

Nº 6 

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

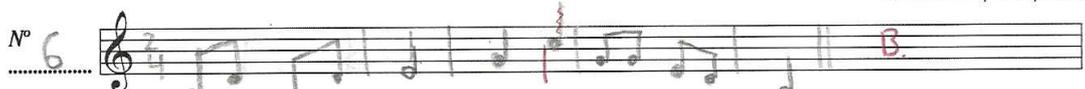
DICIEMBRE - 2ª SEMANA fecha/...../.....

Nº 1  fecha/...../.....

Nº 2  fecha/...../.....

Nº 3  fecha/...../.....

Nº 4  fecha/...../.....

Nº 5  fecha/...../.....

Nº 6  fecha/...../.....

Ediciones si bemol *Libreta de Evaluación*

ENERO - 2ª SEMANA, fecha/...../.....

Nº 1  fecha/...../.....

Nº 2  fecha/...../.....

Nº 3  fecha/...../.....

Nº 4  fecha/...../.....

Nº 5  fecha/...../.....

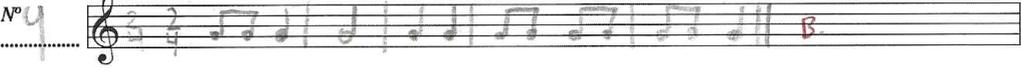
Nº 6  fecha/...../.....

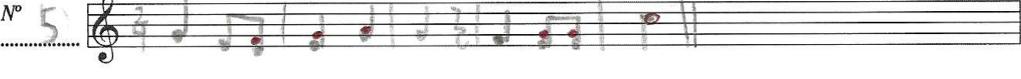
Ediciones si bemol *Libreta de Evaluación*

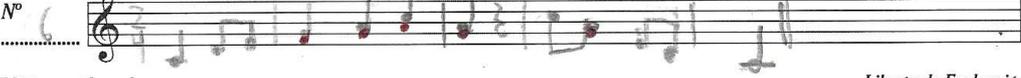
CUARTA SEMANA DE ENERO fecha/...../.....

Nº 1  fecha/...../.....

Nº 3  fecha/...../.....

Nº 4  fecha/...../.....

Nº 5  fecha/...../.....

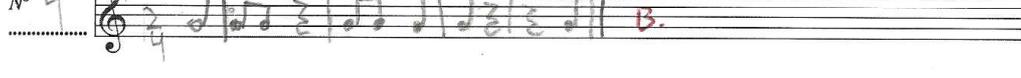
Nº 6  fecha/...../.....

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

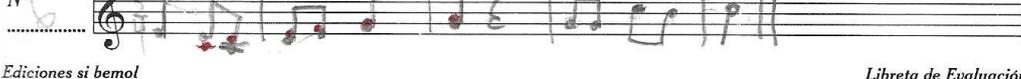
SEGUNDA SEMANA DE FEBRERO fecha/...../.....

Nº 1  fecha/...../.....

Nº 3  fecha/...../.....

Nº 4  fecha/...../.....

Nº 5  fecha/...../.....

Nº 6  fecha/...../.....

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Dictados de la alumna nº 3

1 semana
octubre

B.

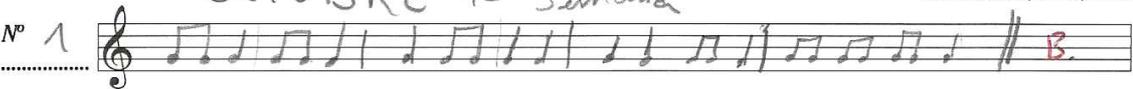
mundimúsica ediciones

B.

B.

OCTUBRE - 1ª Semana

fecha/...../.....

Nº 1 

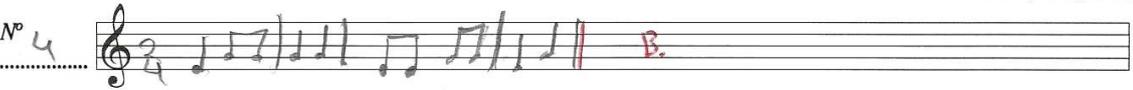
fecha/...../.....

Nº 2 

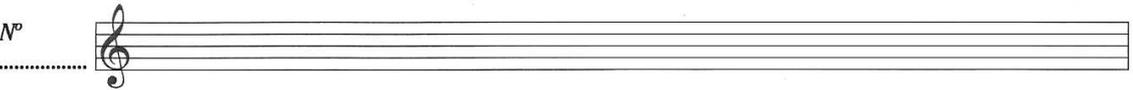
fecha/...../.....

Nº 3 

fecha/...../.....

Nº 4 

fecha/...../.....

Nº 

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

NOVIEMBRE - 2ª Semana

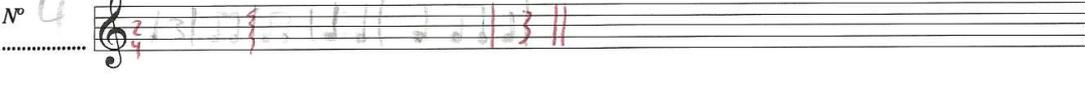
fecha/...../.....

Nº 1+2 

fecha/...../.....

Nº 3 

fecha/...../.....

Nº 4 

fecha/...../.....

Nº 5 

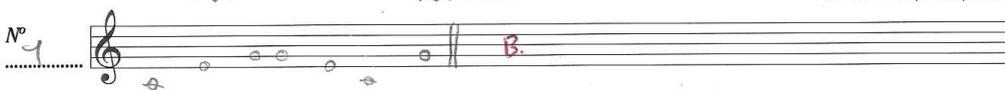
fecha/...../.....

Nº 6 

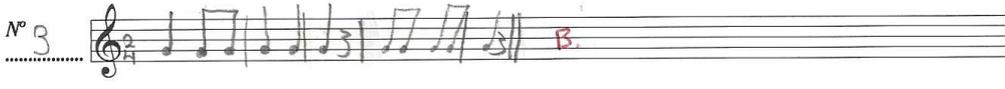
Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Noviembre 2ª semana

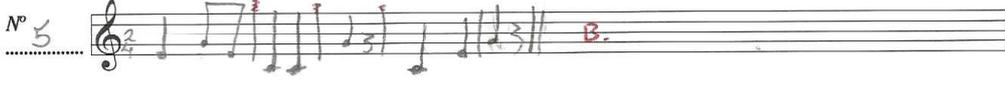
fecha/...../.....

Nº 1 

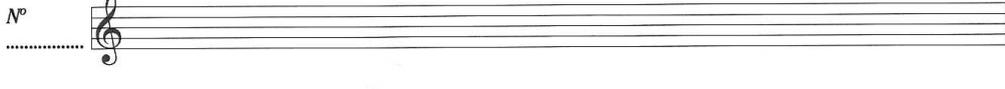
fecha/...../.....

Nº 3 

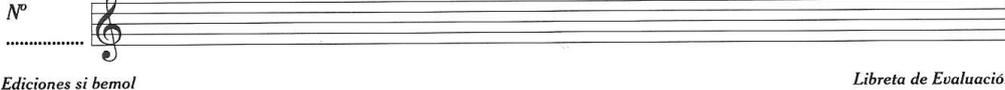
fecha/...../.....

Nº 5 

fecha/...../.....

Nº 

fecha/...../.....

Nº 

Ediciones si bemol

Libreta de Evaluación

Noviembre 4ª semana

fecha/...../.....

Nº 14? 

fecha/...../.....

Nº 3 

fecha/...../.....

Nº 4 

fecha/...../.....

Nº 5 

fecha/...../.....

Nº 6 

Ediciones si bemol

Libreta de Evaluación

Diciembre - 2ª Semana

Nº 2 fecha/...../.....
..... fecha/...../.....

Nº 3 fecha/...../.....
..... fecha/...../.....

Nº 4 fecha/...../.....
..... fecha/...../.....

Nº 5 fecha/...../.....
..... fecha/...../.....

Nº 6 fecha/...../.....

Ediciones si bemol

Libreta de Evaluación

Diciembre 2ª semana

Nº 1 fecha/...../.....

Nº 3 fecha/...../.....

Nº 5 fecha/...../.....

Nº fecha/...../.....

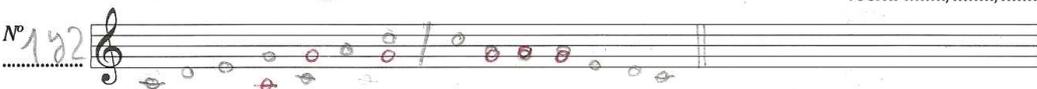
Nº fecha/...../.....

Ediciones si bemol

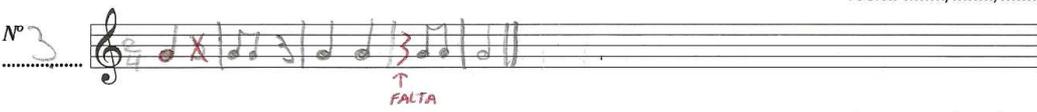
Libreta de Evaluación

enero - 2ª semana

fecha/...../.....

Nº 1 

fecha/...../.....

Nº 3 

fecha/...../.....

Nº 4 

fecha/...../.....

Nº 5 

fecha/...../.....

Nº 6 

Ediciones si bemol

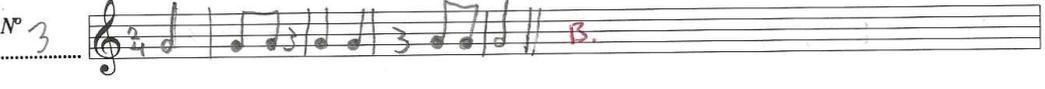
Libreta de Evaluación

enero 2ª semana

fecha/...../.....

Nº 1 

fecha/...../.....

Nº 3 

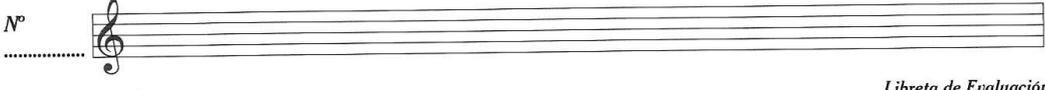
fecha/...../.....

Nº 5 

fecha/...../.....

Nº 

fecha/...../.....

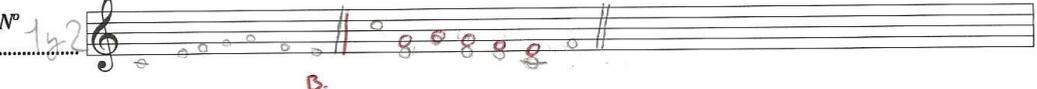
Nº 

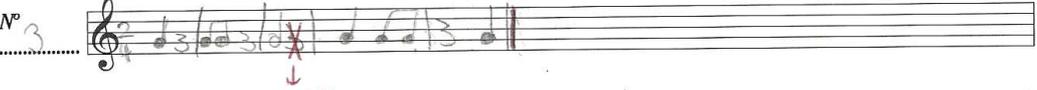
Ediciones si bemol

Libreta de Evaluación

4ª SEMANA. Enero

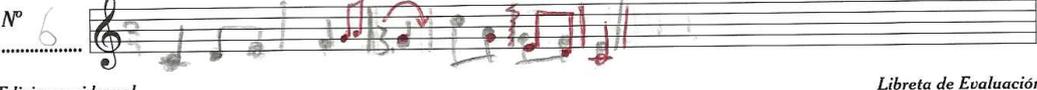
fecha/...../.....

Nº 1  fecha/...../.....

Nº 3  fecha/...../.....

Nº 4  fecha/...../.....

Nº 5  fecha/...../.....

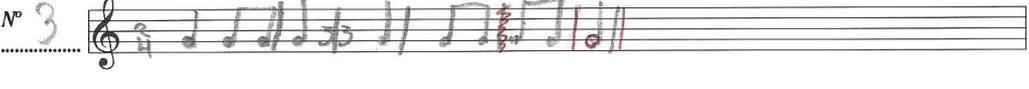
Nº 6  fecha/...../.....

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Segunda semana de Febrero.

fecha/...../.....

Nº 1  fecha/...../.....

Nº 3  fecha/...../.....

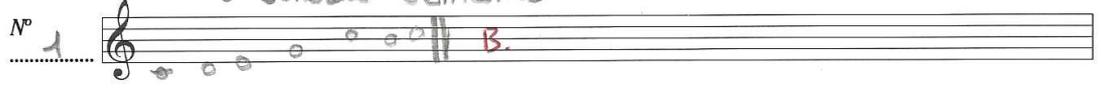
Nº 4  fecha/...../.....

Nº 5  fecha/...../.....

Nº 6  fecha/...../.....

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Febrero 2ª semana fecha/...../.....

Nº 1 

Nº 3 

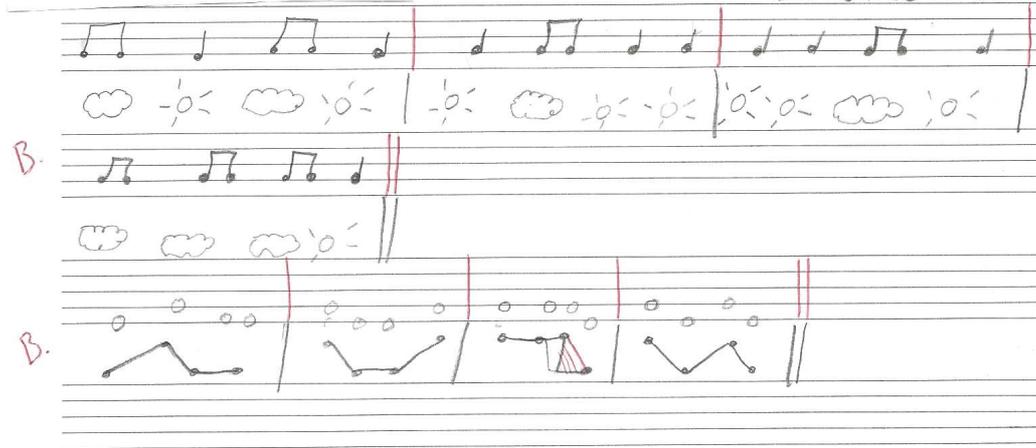
fecha/...../.....

Nº 5 

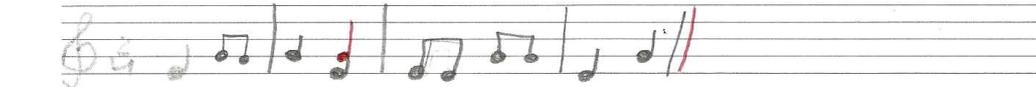
fecha/...../.....

Dictados de la alumna nº 4

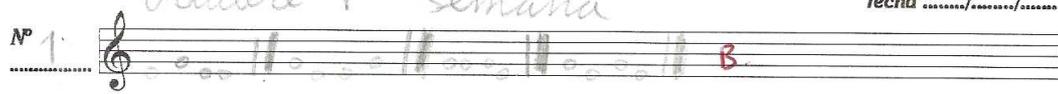
OCTUBRE 2011 1ª semana 1º E





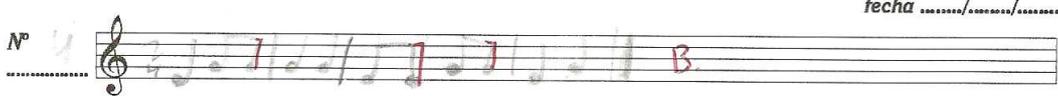


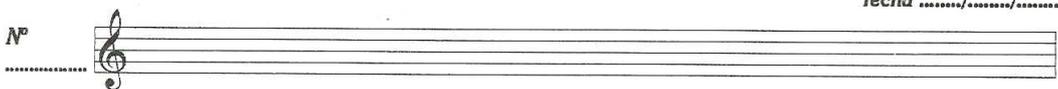
Octubre 1^a semana fecha/...../.....

Nº 1 

Nº 2 

Nº 3 

Nº 4 

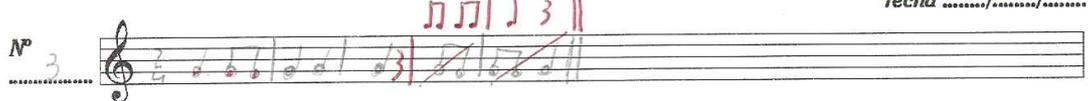
Nº 

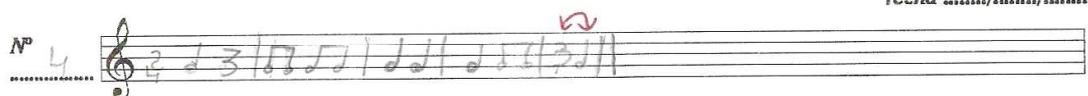
Ediciones si bemol

Libreta de Evaluación

NOVIEMBRE - 2^o Semana fecha/...../.....

Nº 1 y 2 

Nº 3 

Nº 4 

Nº 5 

Nº 6 

Ediciones si bemol

Libreta de Evaluación

NOVIEMBRE SEGUNDA SEMANA

fecha/...../.....

Nº 1

fecha/...../.....

Nº 3

fecha/...../.....

Nº 5

fecha/...../.....

Nº

fecha/...../.....

Nº

Ediciones si bemol

Libreta de Evaluación

NOVIEMBRE 4ª semana

fecha/...../.....

Nº 1, 2

fecha/...../.....

Nº 3

fecha/...../.....

Nº 4

fecha/...../.....

Nº 5

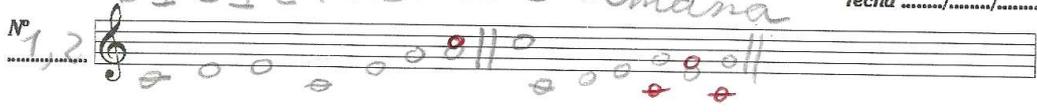
fecha/...../.....

Nº 6

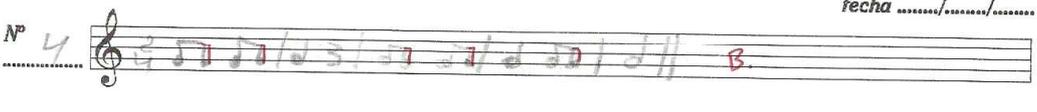
Ediciones si bemol

Libreta de Evaluación

DICIEMBRE 2^a semana fecha/...../.....

Nº 1,2 

Nº 3 

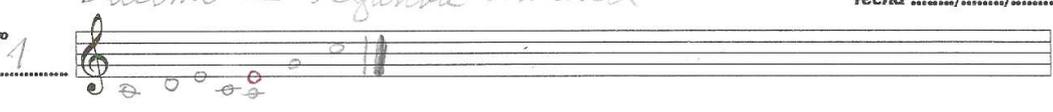
Nº 4 

Nº 5 

Nº 6 

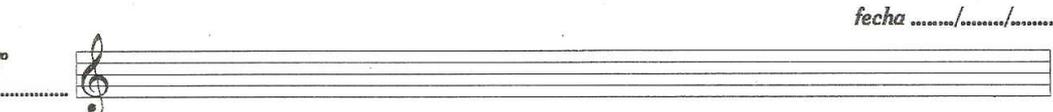
Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

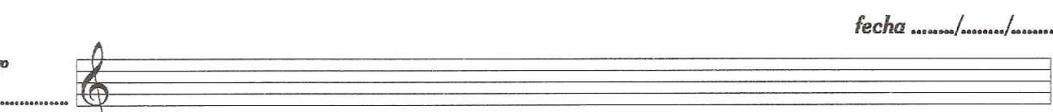
Diciembre Segunda semana fecha/...../.....

Nº 1 

Nº 3 

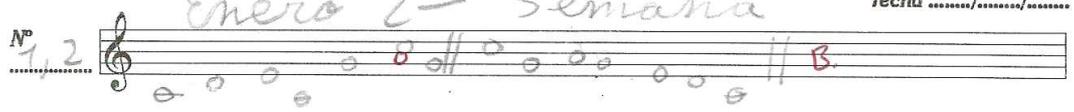
Nº 5 

Nº 

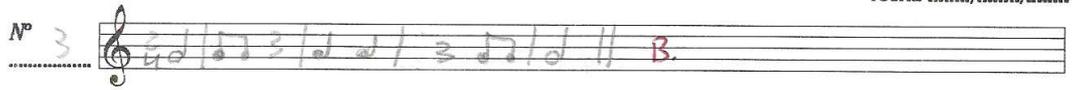
Nº 

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

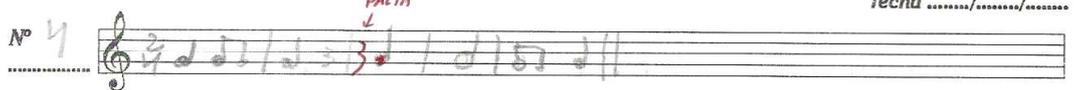
Enero 2^a Semana fecha/...../.....

Nº 1,2 

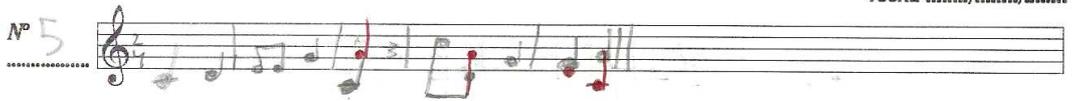
fecha/...../.....

Nº 3 

fecha/...../.....

Nº 4 

fecha/...../.....

Nº 5 

fecha/...../.....

Nº 6 

Ediciones si bemol

Libreta de Evaluación

Enero 2^a semana fecha/...../.....

Nº 1 

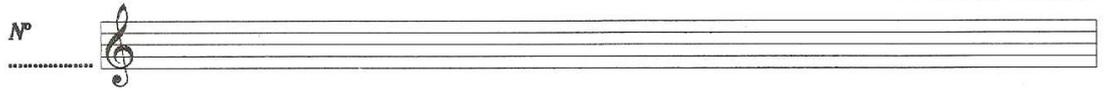
fecha/...../.....

Nº 3 

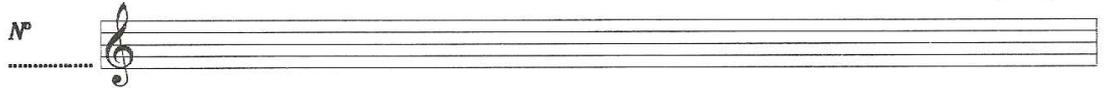
fecha/...../.....

Nº 5 

fecha/...../.....

Nº 

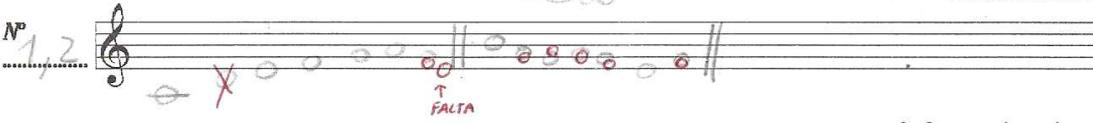
fecha/...../.....

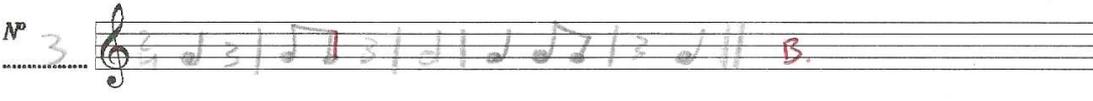
Nº 

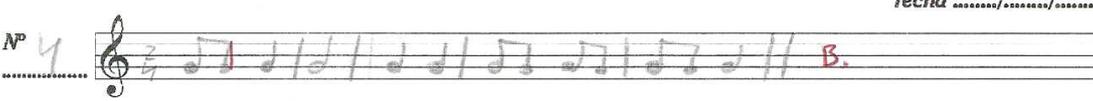
Ediciones si bemol

Libreta de Evaluación

4 semana Enero

Nº 1,2  fecha/...../.....

Nº 3  fecha/...../.....

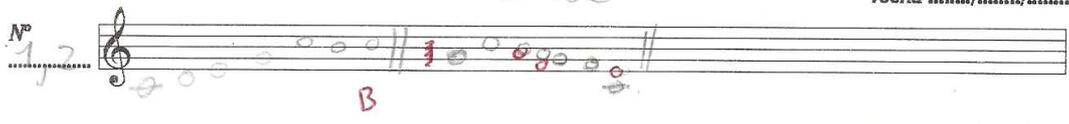
Nº 4  fecha/...../.....

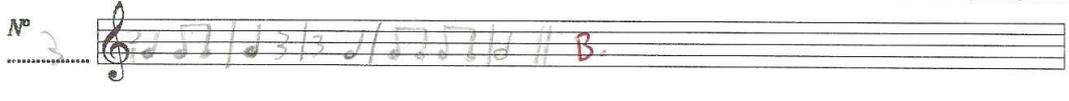
Nº 5  fecha/...../.....

Nº 6  fecha/...../.....

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Febrero 2ª semana

Nº 1,2  fecha/...../.....

Nº 3  fecha/...../.....

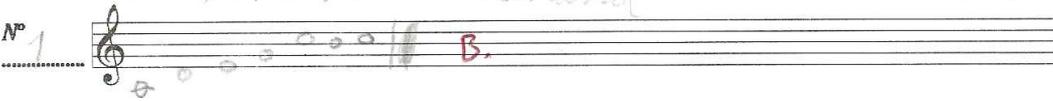
Nº 4  fecha/...../.....

Nº 5  fecha/...../.....

Nº 6  fecha/...../.....

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

FEBRAERO 2ª semana fecha/...../.....

Nº 1 

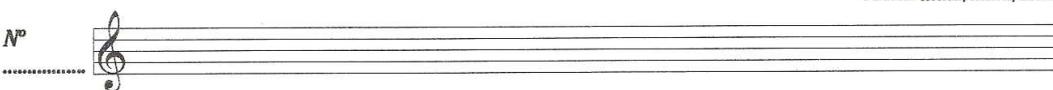
fecha/...../.....

Nº 3 

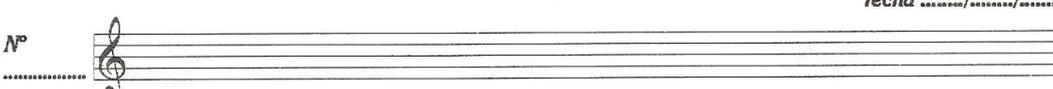
fecha/...../.....

Nº 5 

fecha/...../.....

Nº 

fecha/...../.....

Nº 

fecha/...../.....

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Dictados de la alumna nº 5

octubre 1ª SEMANA 1ª B



MI-SOL

boadri s.l. - Milano - Printed in Italy 2009

Noviembre - 2ª semana

fecha/...../.....

Nº 1/2

Nº 3

fecha/...../.....

Nº 4

fecha/...../.....

Nº 5

fecha/...../.....

Nº 6

Ediciones si bemol

Libreta de Evaluación

Noviembre 4ª semana

fecha/...../.....

Nº 1/2

fecha/...../.....

Nº 3

fecha/...../.....

Nº 4

fecha/...../.....

Nº 5

fecha/...../.....

Nº 6

Ediciones si bemol

Libreta de Evaluación

DICIEMBRE - 2ª SEMANA

Nº 1/2 fecha/...../.....
..... B.

Nº 3 fecha/...../.....
..... B.

Nº 4 fecha/...../.....
..... B.

Nº 5 fecha/...../.....
..... B.

Nº 6 fecha/...../.....
..... B.

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

ENERO - 2ª SEMANA

Nº 1/2 fecha/...../.....
..... No hace

Nº 3 fecha/...../.....
..... No hace

Nº 4 fecha/...../.....
..... No hace

Nº 5 fecha/...../.....
..... B.

Nº 6 fecha/...../.....
..... B.

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

4ª SEMANA DE ENERO fecha/...../.....

Nº 1/2 fecha/...../.....

Nº 3 fecha/...../.....

Nº 4 B. fecha/...../.....

Nº 5 fecha/...../.....

Nº 6 fecha/...../.....

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

SEGUNDA SEMANA DE FEBRERO fecha/...../.....

Nº 1/2 B. fecha/...../.....

Nº 3 B. fecha/...../.....

Nº 4 B. fecha/...../.....

Nº 5 fecha/...../.....

Nº 6 fecha/...../.....

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Dictados de la alumna nº 6

1º EE Octubre 1º Semana 2011

MOS|GRAF - 106

NOVIEMBRE - 2ª SEMANA

fecha/...../.....

Nº 1 fecha/...../.....

Nº 2 fecha/...../.....

Nº 3 fecha/...../.....

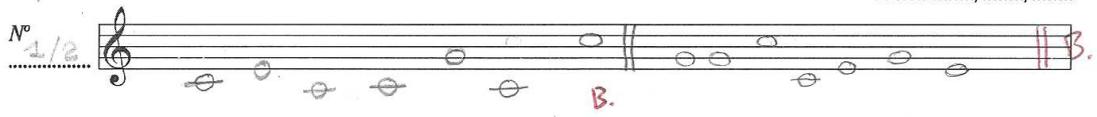
Nº 4 fecha/...../.....

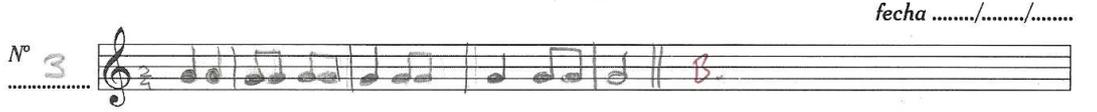
Nº 5 fecha/...../.....

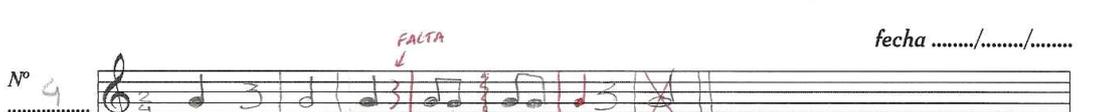
Nº 6 fecha/...../.....

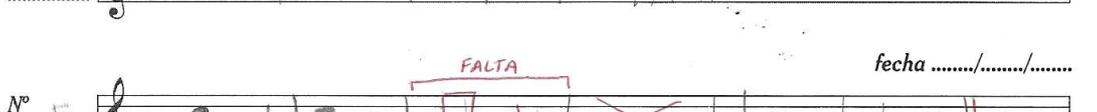
Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Noviembre 4ª semana

Nº 1/2  fecha/...../.....

Nº 3  fecha/...../.....

Nº 4  fecha/...../.....

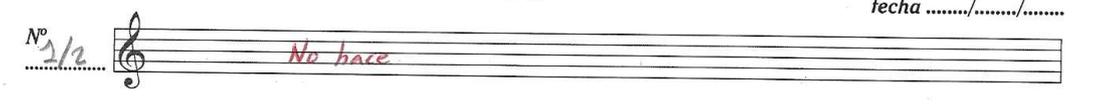
Nº 5  fecha/...../.....

Nº 6  fecha/...../.....

Ediciones si bemol

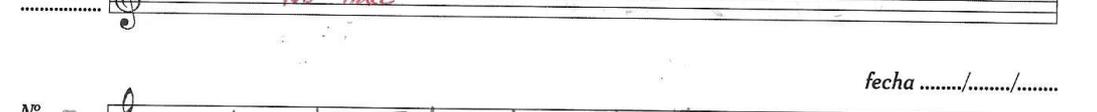
Libreta de Evaluación

Diciembre 2ª Semana

Nº 1/2  fecha/...../.....

Nº 3  fecha/...../.....

Nº 4  fecha/...../.....

Nº 5  fecha/...../.....

Nº 6  fecha/...../.....

Ediciones si bemol

Libreta de Evaluación

ENERO 2º SEMANA

Nº 1/2 fecha/...../.....
Nº 3 fecha/...../.....
Nº 4 fecha/...../.....
Nº 5 fecha/...../.....
Nº 6 fecha/...../.....

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

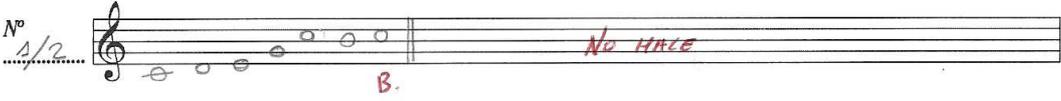
4º Semana de enero

Nº 1/2 fecha/...../.....
Nº 3 fecha/...../.....
Nº 4 fecha/...../.....
Nº 5 fecha/...../.....
Nº 6 fecha/...../.....

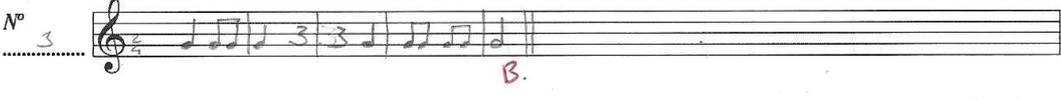
Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

2ª Semana de Febrero

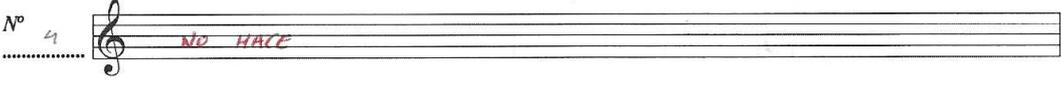
fecha/...../.....

Nº 1/2  *No HACE*

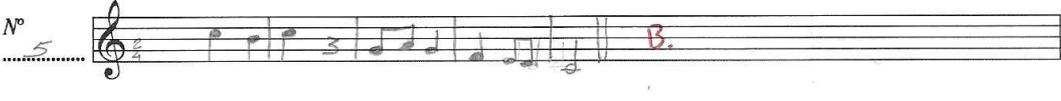
fecha/...../.....

Nº 3  *No HACE*

fecha/...../.....

Nº 4  *No HACE*

fecha/...../.....

Nº 5  *No HACE*

fecha/...../.....

Nº 6  *No HACE*

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Dictados del alumno nº 7

1. B

Octubre, 1ª Semana



Noviembre 2ª semana

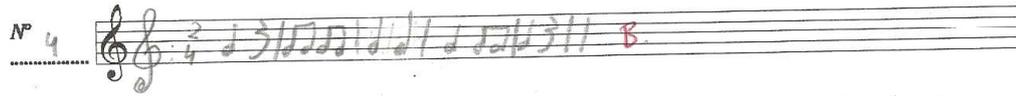
fecha/...../.....

Nº 1 

fecha/...../.....

Nº 3 

fecha/...../.....

Nº 4 

fecha/...../.....

Nº 5 

fecha/...../.....

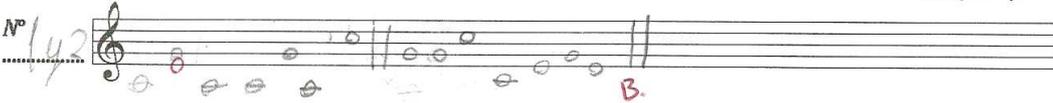
Nº 6 

Libreta de Evaluación

Ediciones si bemol

Noviembre 4ª semana

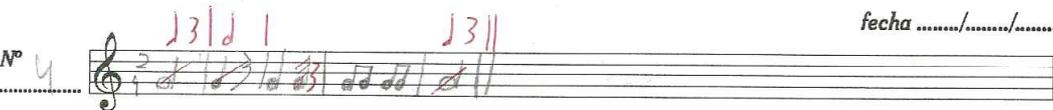
fecha/...../.....

Nº 1 

fecha/...../.....

Nº 3 

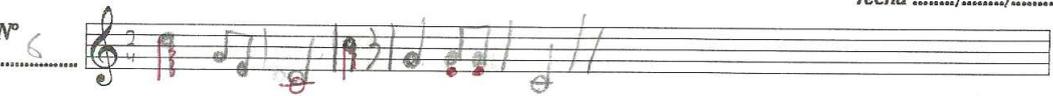
fecha/...../.....

Nº 4 

fecha/...../.....

Nº 5 

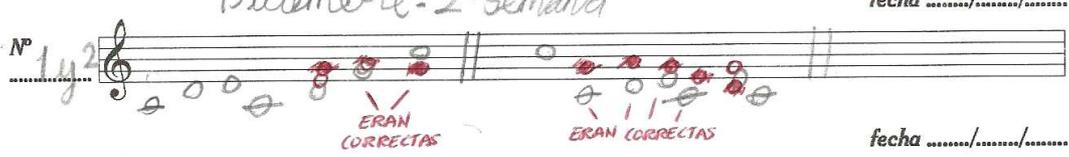
fecha/...../.....

Nº 6 

Libreta de Evaluación

Ediciones si bemol

Diciembre - 2ª semana

Nº 1 y 2  fecha/...../.....
ERAN CORRECTAS ERAN CORRECTAS

Nº 3  fecha/...../.....

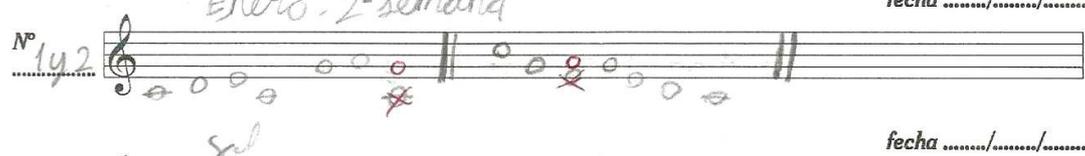
Nº 4  fecha/...../.....

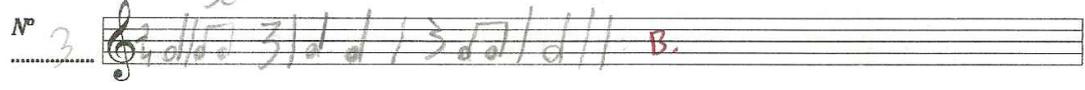
Nº 5  fecha/...../.....

Nº 6  fecha/...../.....

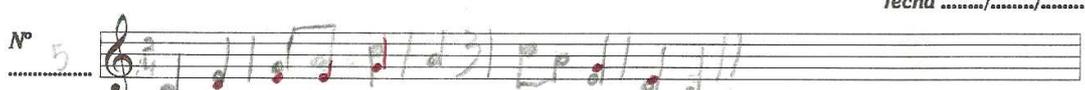
Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

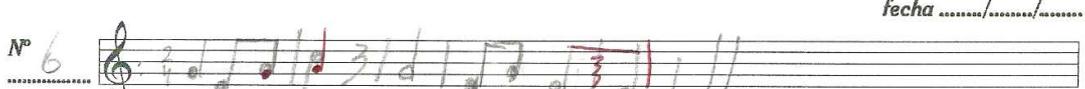
Enero - 2ª semana

Nº 1 y 2  fecha/...../.....
ERAN CORRECTAS ERAN CORRECTAS

Nº 3  fecha/...../.....

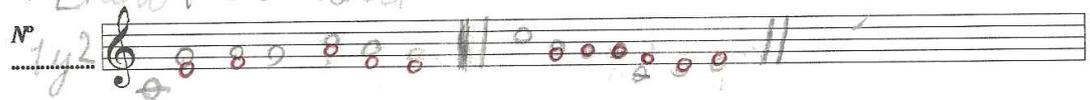
Nº 4  fecha/...../.....

Nº 5  fecha/...../.....

Nº 6  fecha/...../.....

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Primera semana

Nº 1 y 2  fecha/...../.....

Nº 3  fecha/...../.....

Nº 4  fecha/...../.....

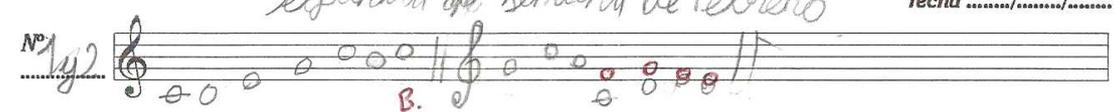
Nº 5  fecha/...../.....

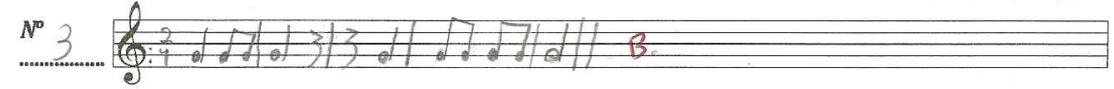
Nº 6  fecha/...../.....

Ediciones si bemol

Libreta de Evaluación

Segunda semana de Pebrero

Nº 1 y 2  fecha/...../.....

Nº 3  fecha/...../.....

Nº 4  fecha/...../.....

Nº 5  fecha/...../.....

Nº 6  fecha/...../.....

Ediciones si bemol

Libreta de Evaluación

Dictados de la alumna nº 8

OCTUBRE 2011 1ª SEMANA 1ª E

The first system consists of two staves. The top staff has a 4/4 time signature and contains musical notes with corresponding pictorial symbols: clouds and suns. The bottom staff also has a 4/4 time signature and contains musical notes with corresponding pictorial symbols: suns and clouds. The second system consists of a single staff with a 4/4 time signature and contains musical notes with a pitch contour line drawn below them. The third system consists of two staves in 2/4 time, each containing musical notes. Red 'B.' marks are present at the end of each system.

NOVIEMBRE - 2ª SEMANA

fecha/...../.....

Nº 1 y 2 B.

fecha/...../.....

Nº 3 B.

fecha/...../.....

Nº 4 B.

fecha/...../.....

Nº 5 B.

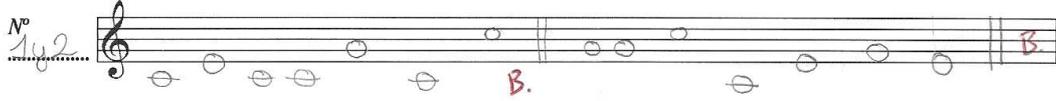
fecha/...../.....

Nº 6 B.

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

NOVIEMBRE → 4ª Semana

fecha/...../.....

Nº 1 y 2 

fecha/...../.....

Nº 3 

fecha/...../.....

Nº 4 

fecha/...../.....

Nº 5 

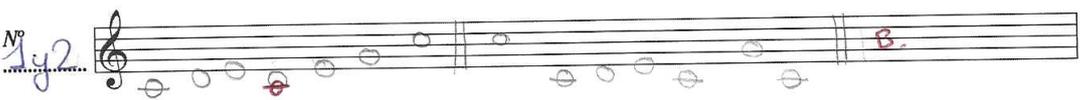
fecha/...../.....

Nº 6 

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

DICIEMBRE → 2ª SEMANA!

fecha/...../.....

Nº 1 y 2 

fecha/...../.....

Nº 3 

fecha/...../.....

Nº 4 

fecha/...../.....

Nº 5 

fecha/...../.....

Nº 6 

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

ENERO → 2º SEMANA

Nº 1 fecha/...../.....

Nº 2 fecha/...../.....

Nº 4 fecha/...../.....

Nº 5 fecha/...../.....

Nº 6 fecha/...../.....

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

ENERO → 4º SEMANA

Nº fecha/...../.....

Nº fecha/...../.....

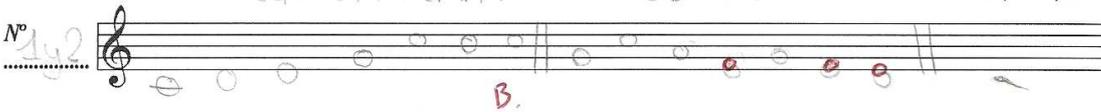
Nº fecha/...../.....

Nº 5 fecha/...../.....

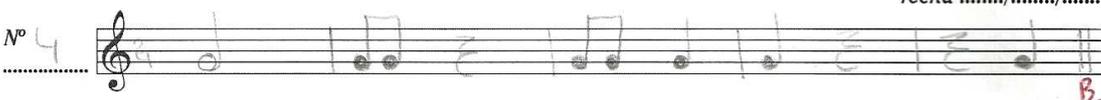
Nº 6 fecha/...../.....

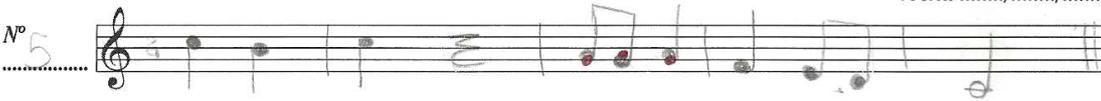
Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

SEGUNDA SEMANA DE FEBRERO fecha/...../.....

Nº 2  fecha/...../.....

Nº 3  fecha/...../.....

Nº 4  fecha/...../.....

Nº 5  fecha/...../.....

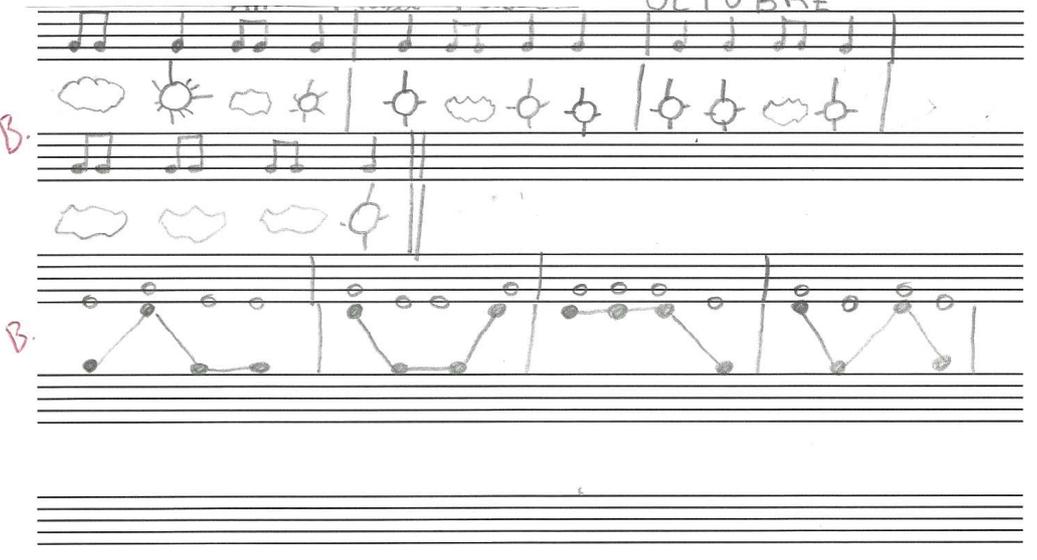
Nº 6  fecha/...../.....

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Dictados de la alumna nº 9

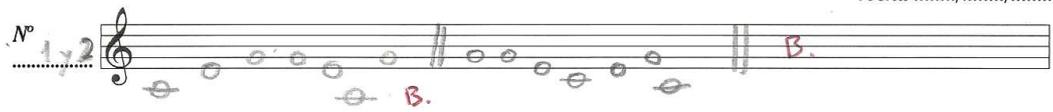
1ª semana

OCTUBRE

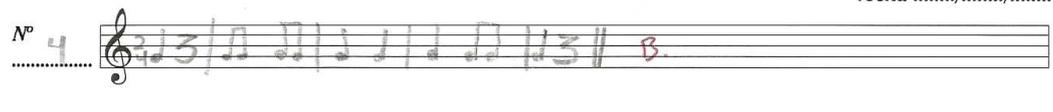


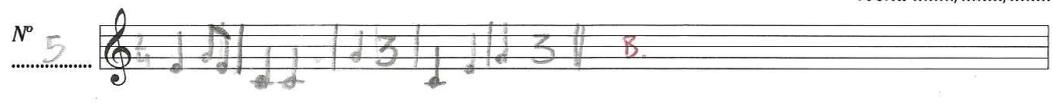
MUS|GRAF - 106

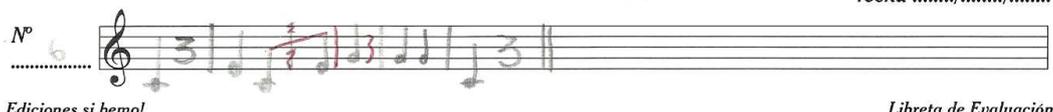
Noviembre - 2ª SEMANA

Nº 1,2  fecha/...../.....

Nº 3  fecha/...../.....

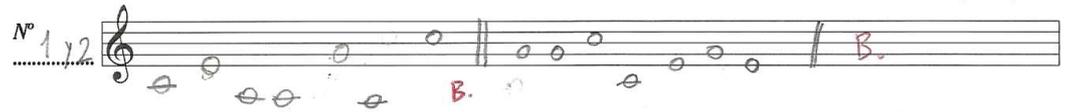
Nº 4  fecha/...../.....

Nº 5  fecha/...../.....

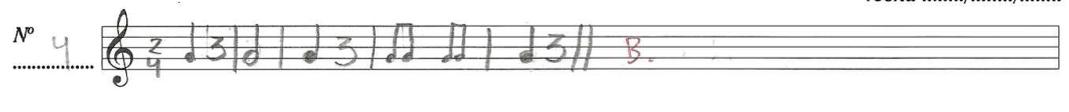
Nº 6  fecha/...../.....

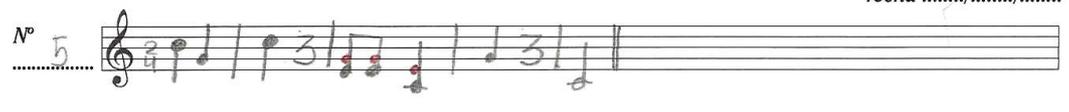
Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Noviembre 4ª semana

Nº 1,2  fecha/...../.....

Nº 3  fecha/...../.....

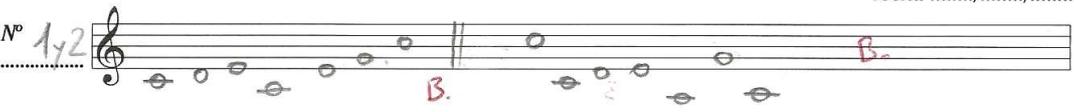
Nº 4  fecha/...../.....

Nº 5  fecha/...../.....

Nº 6  fecha/...../.....

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Diciembre - 2ª SEMANA

Nº 1,2  fecha/...../.....

Nº 3  fecha/...../.....

Nº 4  fecha/...../.....

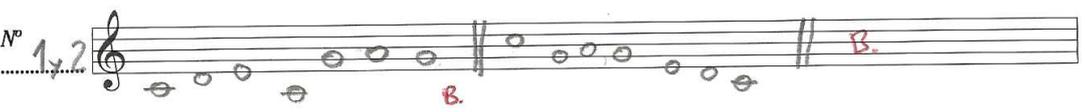
Nº 5  fecha/...../.....

Nº 6  fecha/...../.....

Ediciones si bemol

Libreta de Evaluación

Enero - 2ª semana

Nº 1,2  fecha/...../.....

Nº 3  fecha/...../.....

Nº 4  fecha/...../.....

Nº 5  fecha/...../.....

Nº 6  fecha/...../.....

Ediciones si bemol

Libreta de Evaluación

Dictados del alumno n° 10

Schubert
1ª semana

B.

FALTA UNA NOTA

Nº *Noviembre 2ª semana* fecha/...../.....

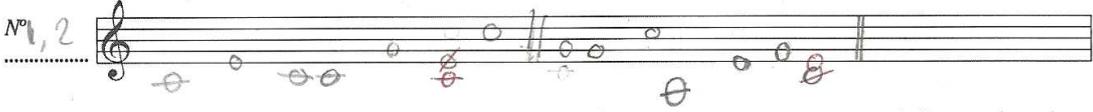
B.

Nº fecha/...../.....

B.

Noviembre 4^a semana

fecha/...../.....

Nº 1,2 

fecha/...../.....

Nº 3 

fecha/...../.....

Nº 4 

fecha/...../.....

Nº 5 

fecha/...../.....

Nº 6 

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Diciembre 2^a SEMANA

fecha/...../.....

Nº 1,2 

fecha/...../.....

Nº 3 

fecha/...../.....

Nº 4 

fecha/...../.....

Nº 5 

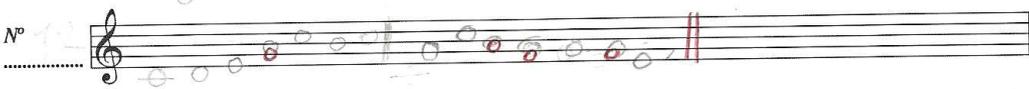
fecha/...../.....

Nº 6 

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Febrero 2ª semana

fecha/...../.....

Nº 1 

fecha/...../.....

Nº 2 

fecha/...../.....

Nº 4 

fecha/...../.....

Nº 5 

fecha/...../.....

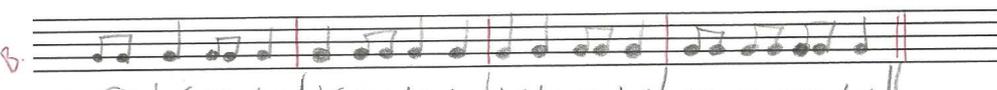
Nº 6 

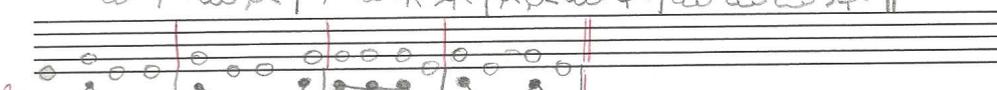
fecha/...../.....

Ediciones si bemol *Libreta de Evaluación*

Dictados de la alumna nº 11

OCTUBRE 1ª Semana 1=B

B 

B 









logos s.l. - Milano - Printed in Italy 2009

Noviembre 2ª Semana

fecha/...../.....

Nº 1 

fecha/...../.....

Nº 3 

fecha/...../.....

Nº 4 

fecha/...../.....

Nº 5 

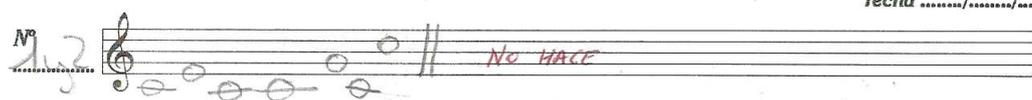
fecha/...../.....

Nº 6 

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Noviembre 4ª Semana.

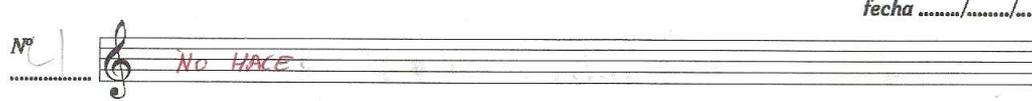
fecha/...../.....

Nº 1 

fecha/...../.....

Nº 3 

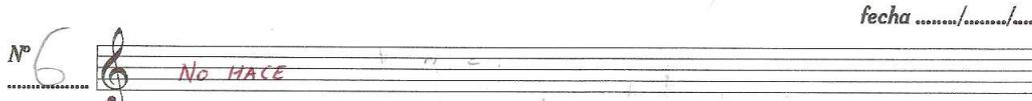
fecha/...../.....

Nº 4 

fecha/...../.....

Nº 5 

fecha/...../.....

Nº 6 

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Diciembre 2ª semana

Nº 1 fecha/...../.....

Nº 3 fecha/...../.....

Nº 4 fecha/...../.....

Nº 5 fecha/...../.....

Nº 6 fecha/...../.....

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Enero - Segunda semana

Nº 1 fecha/...../.....

Nº 3 fecha/...../.....

Nº 4 fecha/...../.....

Nº 5 fecha/...../.....

Nº 6 fecha/...../.....

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

Dictados de la alumna nº 12

2011 OCTUBRE

1ª SEMANA

B.

NOVIEMBRE - 2ª SEMANA

fecha/...../.....

Nº 1

fecha/...../.....

Nº 3

fecha/...../.....

Nº 4

fecha/...../.....

Nº 5

fecha/...../.....

Nº 6

Ediciones si bemol

Libreta de Evaluación

NOVIEMBRE - 4ª SEMANA

fecha/...../.....

Nº 1 y 2

B.

B.

fecha/...../.....

Nº 3

fecha/...../.....

Nº 4

fecha/...../.....

Nº 5

fecha/...../.....

Nº 6

Ediciones si bemol

Libreta de Evaluación

DICIEMBRE 2ª SEMANA

fecha/...../.....

Nº 1 y 2

B.

B.

fecha/...../.....

Nº 3

fecha/...../.....

Nº 4

fecha/...../.....

Nº 5

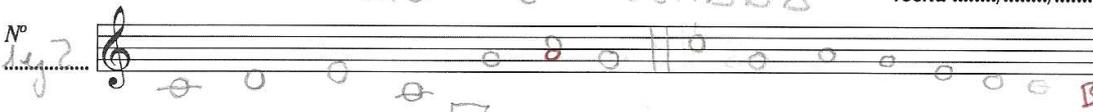
fecha/...../.....

Nº 6

Ediciones si bemol

Libreta de Evaluación

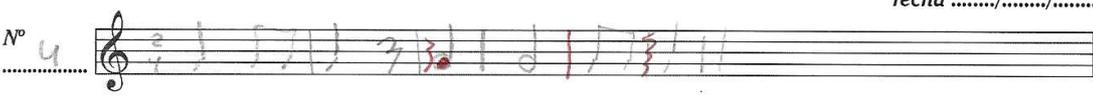
ENERO 2 SEMANA fecha/...../.....

Nº 1 4/4 

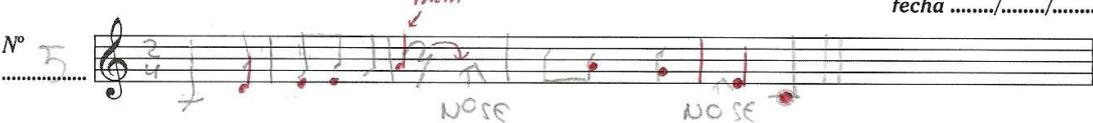
fecha/...../.....

Nº 3 

fecha/...../.....

Nº 4 

fecha/...../.....

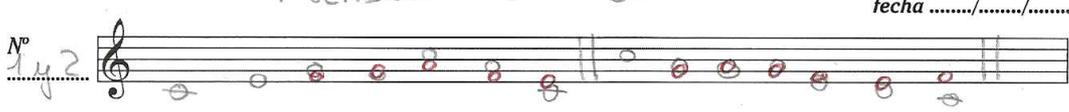
Nº 5 

fecha/...../.....

Nº 6 

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

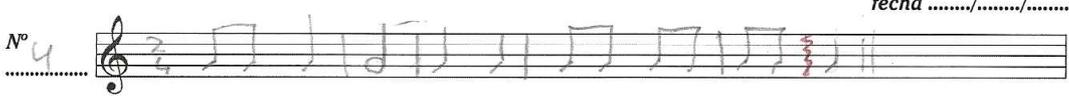
4 SEMANA DE ENERO fecha/...../.....

Nº 1 4/4 

fecha/...../.....

Nº 3 

fecha/...../.....

Nº 4 

fecha/...../.....

Nº 5 

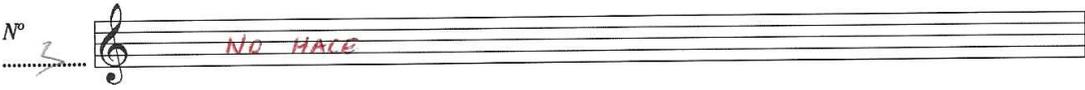
fecha/...../.....

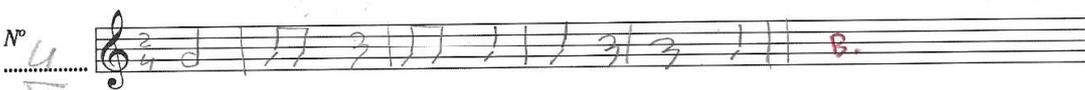
Nº 6 

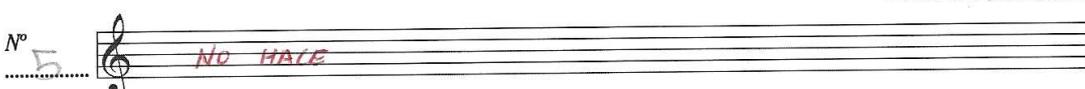
Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

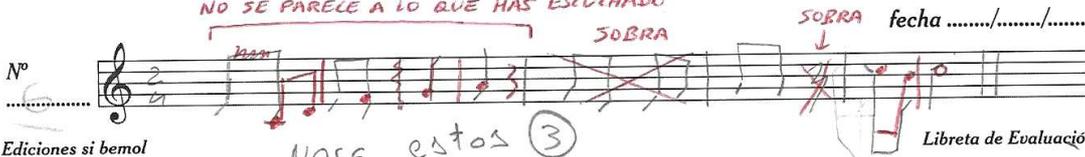
FEBRERO 2 SEMANA fecha/...../.....

Nº 1 1 y 2  fecha/...../.....

Nº 2  fecha/...../.....

Nº 3 4  fecha/...../.....

Nº 4  fecha/...../.....

Nº 5  fecha/...../.....

Ediciones si bemol Libreta de Evaluación

ANEXO VII-A: LECCIONES DE ENTONACIÓN PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Lección de entonación nº 1

Haz una lectura rítmica del ejercicio. Entona oyendo el acompañamiento del CD, y respeta las ligaduras de expresión, respirando al final de cada una de ellas. La "p" indica piano, es decir con poco volumen. Y por último, el CALDERÓN ☺ ; que nos indica que alarguemos la duración de la figura sobre la que está situado.

EJERCICIO DE ENTONACIÓN 



1

Tranquillo

Pista 01-02



Ediciones Si bemol

-10-

Prohibida su reproducción

Lección de entonación nº 2

En este ejercicio el nivel de dificultad es similar al anterior; trabajálo de la misma forma, teniendo en cuenta que ahora hay tres notas: SOL, MI y DO.

EJERCICIO DE ENTONACIÓN



2

Andante

p

p

Pista 03-04



Ediciones Si bemol

-13-

Prohibida su reproducción

Lección de entonación nº 3

Lección de entonación

(Notas: Do-Mi-Sol-Do)

Andante

The musical score is written in 2/4 time and consists of two systems. The first system features a vocal line on a single staff and a piano accompaniment on two staves. The vocal line begins with a piano (*p*) dynamic and transitions to mezzo-forte (*mf*) in the fifth measure. The piano accompaniment mirrors this dynamic change. The second system continues the vocal line, which reaches a forte (*f*) dynamic in the fifth measure, while the piano accompaniment also reaches *f*. The tempo is indicated as **Andante**.

Adaptado del libro "El Lenguaje de la Música 1" de Ana M^a Navarrete Porta. SDM (página 37).

Lección de entonación nº 4

En este ejercicio has de tener en cuenta que el acompañamiento del piano está escrito en corcheas; no dejes que esto te confunda. Antes de comenzar con la entonación haz varias lecturas rítmicas, prestando atención como siempre a las ligaduras expresivas y al calderón.

EJERCICIO DE ENTONACIÓN



4

Tranquillo

Pista 07-08



Ediciones Si bemol

-19-

Prohibida su reproducción

Lección de entonación nº 5

Lección de entonación

(Notas: Do-Re-Mi-Sol-La-Do')

Andante

The musical score is written in 2/4 time and marked 'Andante'. It features a vocal line and a piano accompaniment. The piano accompaniment consists of a treble staff and a bass staff. The notes are Do, Re, Mi, Sol, La, Do'.

Adaptado del libro "El Lenguaje de la Música 1" de Ana M^a Navarrete Porta. SDM (página 69).

Lección de entonación nº 6

Tenemos varios elementos nuevos: DOBLE BARRA DIVISORIA, 1, DOBLE BARRA DE REPETICIÓN y 2. Todos estos elementos, denominados SIGNOS DE REPETICIÓN, determinarán el orden de la lectura y este será: Desde el inicio hasta :||, vuelve al inicio hasta || y salta a 2. Tenemos también el *mp* (mezzopiano) más volumen que el *p* y menos que *mf*

EJERCICIO DE ENTONACIÓN



8

Andante

Pista 15-16



Ediciones Si bemol

-31-

Prohibida su reproducción

Lección de entonación nº 7

La principal dificultad de éste puede ser la velocidad. Haz varias lecturas rítmicas antes de entonarla. La lectura con los SIGNOS DE REPETICIÓN queda: Desde el inicio hasta :|| y vuelve a ||: para cuando llegue a || (1) salta a 2. No olvides MATICES Y REGULADORES, así como el fraseado de las LIGADURAS de EXPRESIÓN.

EJERCICIO DE ENTONACIÓN



13

Allegretto

Pista 25-26



The first system of music consists of two staves. The upper staff is a vocal line in treble clef, featuring a melodic line with a long slur over the first four measures and a dynamic marking of *mf* starting in the fifth measure. The lower staff is a piano accompaniment in grand staff (treble and bass clefs), with chords in the right hand and a simple bass line in the left hand. A dynamic marking of *mf* is also present in the piano part.

The second system of music also consists of two staves. The upper staff is a vocal line with two endings, labeled '1.' and '2.', both under a long slur. The lower staff is a piano accompaniment with chords in the right hand and a simple bass line in the left hand. The system concludes with a double bar line.

ANEXO VII-B: INSTRUCCIONES PARA LA GRABACIÓN DE LAS LECCIONES DE ENTONACIÓN

Lean detenidamente estas instrucciones y sigan todos los pasos para que el trabajo sea correcto:

1. Antes de cada lección, el niño realizará ejercicios de estiramiento-relajación de la cara y el cuerpo, y tres respiraciones profundas, inspirando por la nariz y espirando por la boca.
2. Harán una lectura rítmica de la lección (o las necesarias hasta que tengan seguridad).
3. Para calentar la voz, cantarán, utilizando la fononimia, las series de notas que les entregaré el jueves para cada lección. Es muy importante que toquen con un teclado o con su instrumento la primera nota y la busquen con la boca cerrada antes de empezar a cantar la serie. Si no lo hacen así, puede que toda la serie esté desentonada. Este ejercicio de calentamiento lo grabarán en la primera pista.
4. El niño cantará la lección entera a-capella, es decir, sin el acompañamiento de piano (nuevamente, el niño debe buscar la primera nota con la boca cerrada antes de empezar). **Lo grabarán en la segunda pista.**
5. Después (¡no antes!) escuchará la primera pista que aparece en el CD que viene con el libro del alumno (en la que un oboe realiza la melodía, mientras el piano acompaña) para asegurarse de que la ha cantado bien (ahora puede escuchar la primera pista tantas veces como quiera).
6. Volverá a cantar la lección, teniendo de fondo la primera pista que aparece en el CD del libro del alumno. **Lo grabarán en la tercera pista.**
7. Por último, cantará la lección por tercera vez, teniendo de fondo la segunda pista que aparece en el CD del libro del alumno (en la que se escucha el acompañamiento de piano, pero el oboe suena mucho más suave). **Lo grabarán en la tercera pista.**

OBSERVACIONES:

- No graben más de dos lecciones en un mismo día, ya que la concentración del niño disminuirá considerablemente.
- Utilicen el formato .mp3 para las grabaciones que realicen.
- Cuando tengan todas las pistas grabadas (36 en total: cuatro pistas por cada lección), cópielas en un CD, y escriba en él:
 - + Nombre completo del alumno/a.
 - + Curso y grupo: 1º E de las Enseñanzas Elementales.
 - + Lecciones de entonación 1-9.
- Los niños deben escuchar sus grabaciones y hacer valoraciones acerca de su interpretación en la hoja adjunta.

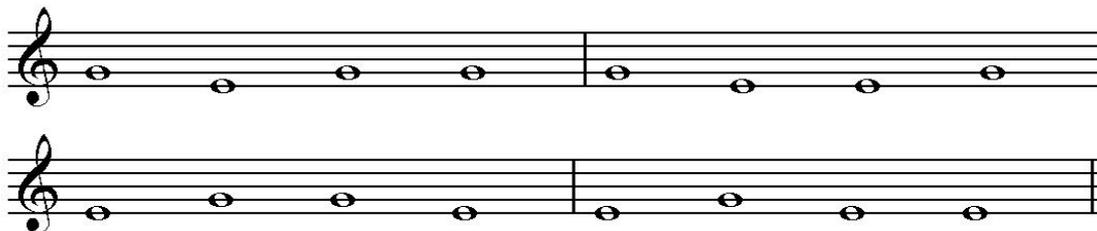
MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

**ANEXO VIII: EJERCICIOS DE CALENTAMIENTO PREVIOS A LA
ENTONACIÓN DE LAS LECCIONES**

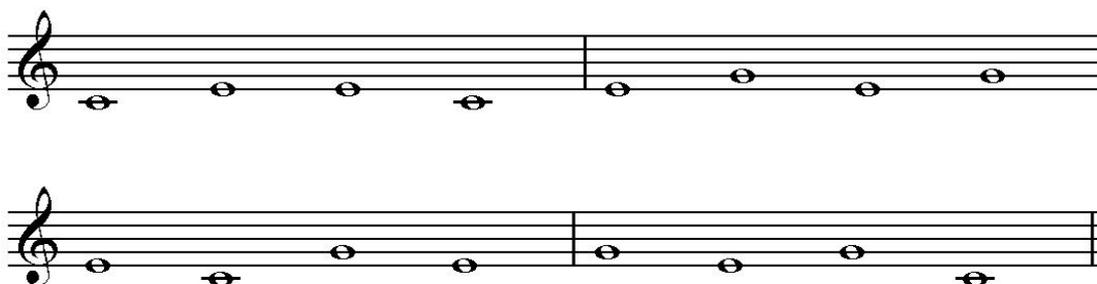
Ejercicios de calentamiento

E. Berrón

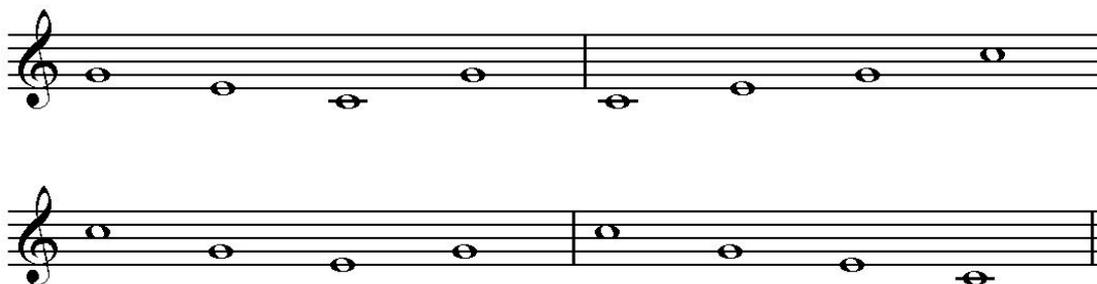
Lección 1



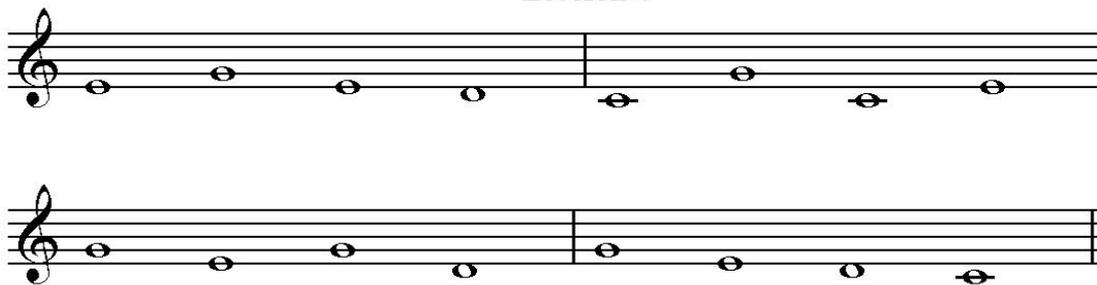
Lección 2



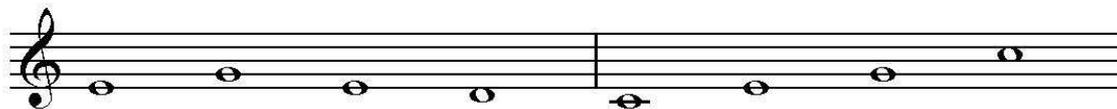
Lección 3



Lección 4



Lección 5



Lección 6



Lección 7



**ANEXO IX: TRANSCRIPCIÓN DE LAS LECCIONES DE ENTONACIÓN
INTERPRETADAS POR LOS ALUMNOS CON INDICACIONES DE LOS
ERRORES COMETIDOS**

Lecciones de entonación de la alumna nº 1

Lección de entonación nº 1

ALUMNA I
Acompañamiento
de piano

-Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 2

ALUMNA I
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto.

Lección de entonación nº 3

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

ALUMNA I
Acompañamiento
de piano

Ana M^a Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

Musical notation for Lección de entonación nº 3, Andante. It consists of two staves in 2/4 time. The first staff has a bracket under the notes G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5 with the instruction "Ligeramente fuera de pulso". The second staff continues the melody with notes G5, F5, E5, D5, C5, B4, A4, G4.

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 4

- Nuevo Lenguaje Musical I-

ALUMNA I
Acompañamiento
de piano

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

Musical notation for Lección de entonación nº 4, Tranquilo. It consists of a single staff in 2/4 time with notes G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, F5, E5, D5, C5, B4, A4, G4.

OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto.

Lección de entonación nº 5

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

ALUMNA I
Acompañamiento
de piano

Ana M^a Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

Musical notation for Lección de entonación nº 5, Andante. It consists of two staves in 2/4 time. The first staff has notes G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The second staff has notes G5, F5, E5, D5, C5, B4, A4, G4. A red dot is placed on the first note of the second staff (G5) with an arrow pointing to it and the label "Desafinada". A blue box highlights the notes E5, D5, C5, B4, A4, G4 on the second staff, with a corresponding smaller staff below it showing the same notes.

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 6

ALUMNA 1
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 7

ALUMNA 1
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Allegretto

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lecciones de entonación de la alumna nº 2

Lección de entonación nº 1 (A)

ALUMNA 2
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

OBSERVACIONES: Voz forzada. Canta todo una segunda mayor descendente.

Lección de entonación nº 1 (B)

ALUMNA 2
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

OBSERVACIONES: Canta de garganta, forzando.

Lección de entonación nº 1 (C)

ALUMNA 2
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto.

Lección de entonación nº 2 (A)

ALUMNA 2
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

OBSERVACIONES: Voz forzada. Desde el segundo compás, canta todo una segunda menor descendente.

Lección de entonación nº 2 (B)

ALUMNA 2
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

OBSERVACIONES: Canta con la voz más colocada (sin forzar), pero aún no la domina.

Lección de entonación nº 2 (C)

ALUMNA 2
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto.

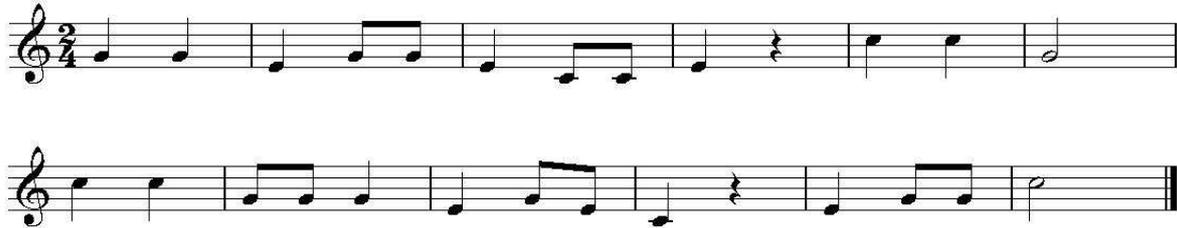
Lección de entonación nº 3 (C)

ALUMNA 2
Acompañamiento
de piano

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana M^a Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante



OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto.

Lección de entonación nº 4 (A)

ALUMNA 2
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo



OBSERVACIONES: Voz forzada.

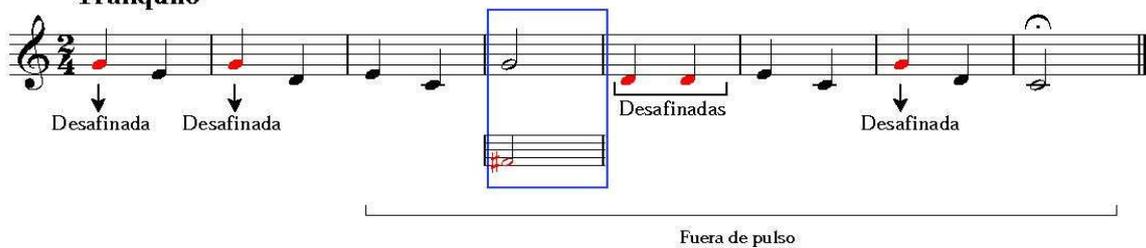
Lección de entonación nº 4 (B)

ALUMNA 2
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo



OBSERVACIONES: Busca mal la primera nota (no espera a escuchar la flauta antes de cantarla); desafina en los tres intentos. Fuerza la garganta en la nota "Sol" y están todas desafinadas (se quedan bajas). Pierde el pulso desde el tercer compás hasta el final.

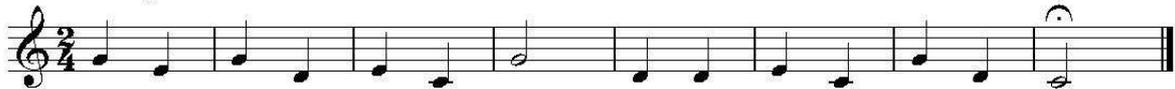
Lección de entonación nº 4 (C)

ALUMNA 2
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo



OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto.

Lección de entonación nº 5 (A)

ALUMNA 2
Acompañamiento
de piano

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana M^ª Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

Musical notation for Lección de entonación nº 5 (A) in 2/4 time. The melody consists of a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The piano accompaniment consists of a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The piano accompaniment is marked "Fuera de pulso" (out of tempo) in two places: the first measure and the last measure. Blue boxes highlight the piano accompaniment in the first and last measures, and the piano accompaniment in the last measure.

OBSERVACIONES: Voz forzada.

Lección de entonación nº 5 (B)

ALUMNA 2
Acompañamiento
de piano

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana Mª Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

The musical notation consists of two staves in 2/4 time. The first staff contains a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. A bracket under the last three notes (G4, A4, B4) is labeled "Fuera de pulso", and a red arrow points to the B4 note labeled "Desafinada". The second staff contains notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. A bracket under the first four notes (C4, D4, E4, F4) is labeled "Fuera de pulso", and red arrows point to the G4 and A4 notes, both labeled "Desafinada".

OBSERVACIONES: Voz impostada. Va marcando el pulso con pitos, pero sigue yendo a destiempo.

Lección de entonación nº 5 (C)

ALUMNA 2
Acompañamiento
de piano

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana Mª Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

The musical notation consists of two staves in 2/4 time. The first staff contains a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The second staff contains notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. A red arrow points to the C4 note labeled "Desafinada", and a bracket under the F4 and G4 notes is labeled "Desafinadas".

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 6 (A)

ALUMNA 2
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

The musical score for Lección de entonación nº 6 (A) is written in 2/4 time and marked 'Andante'. It consists of two systems. The first system has a vocal line and a piano accompaniment line. The vocal line starts with a bracket labeled 'Fuera de pulso' under the first four notes. A blue box highlights the fifth and sixth notes. A red note on the seventh measure is labeled 'Desafinada' with a downward arrow. The piano accompaniment line has a blue box under the first four notes and a bracket labeled 'Fuera de pulso' under the last four notes. The second system has a vocal line and a piano accompaniment line. The vocal line has a blue box under the first four notes. Red notes on the fifth and sixth measures are labeled 'Desafinadas' with downward arrows. The piano accompaniment line has a bracket labeled 'Fuera de pulso' under the last four notes.

OBSERVACIONES: Empieza colocando la voz, pero después la fuerza.

Lección de entonación nº 6 (B)

ALUMNA 2
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

The musical score for Lección de entonación nº 6 (B) is written in 2/4 time and marked 'Andante'. It consists of two systems. The first system has a vocal line and a piano accompaniment line. The vocal line has two brackets labeled 'Desafinadas' under the first four and next four notes. A blue box highlights the last four notes. The piano accompaniment line has a blue box under the last four notes. The second system has a vocal line and a piano accompaniment line. The vocal line has a bracket labeled 'Desafinadas' under the first four notes. The piano accompaniment line has a bracket labeled 'Desafinadas' under the first four notes.

OBSERVACIONES: Sigue sin colocar bien la voz y fuerza la garganta.

Lección de entonación nº 6 (C)

ALUMNA 2
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

Desafinada

Desafinada

Respira y no la canta

Desafinada

OBSERVACIONES: Voz impostada. Se ha reducido un poco la velocidad para que la afinación fuera más precisa.

Lección de entonación nº 7 (A)

ALUMNA 2
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Allegretto

The musical score consists of three systems of piano accompaniment. Each system has a treble and bass clef staff. The first system shows a melodic line in the treble and a bass line in the bass. A blue box highlights the final two measures of the first system. The second system has a blue box around the first two measures and a bracket labeled 'Desafinadas' (out of tune) under the last two measures of the treble staff. The third system has blue boxes around the first two measures and the last two measures. A bracket labeled 'Fuera de pulso' (out of rhythm) spans the middle two measures of the bass staff.

OBSERVACIONES: Busca mal la primera nota antes de empezar a cantar. Coloca la voz, pero no la domina bien.

Lección de entonación nº 7 (B)

ALUMNA 2
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Allegretto

Duda en la nota
Desafinadas

Desafinadas

Desafinadas

Desafinadas

Desafinadas

Fuera de pulso

OBSERVACIONES: Coloca mejor la voz, pero todavía sigue sin dominarla bien. Marca el pulso con pitos, pero aún lo pierde al final de la lección.

Lección de entonación nº 7 (C)

ALUMNA 2
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Allegretto

OBSERVACIONES: Voz impostada. Se ha reducido la velocidad de la interpretación para que la afinación fuera más precisa.

Lecciones de entonación de la alumna nº 3

Lección de entonación nº 1

ALUMNA 3
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto.

Lección de entonación nº 2

ALUMNA 3
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

Musical notation for Lección de entonación nº 2, marked Andante. The piece is in 2/4 time and consists of a single melodic line on a treble clef staff. The melody starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The final note is a half note G3, which is marked with a red bracket above it and an arrow pointing to the word "Desafinada" below it.

OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto.

Lección de entonación nº 3

ALUMNA 3
Acompañamiento
de piano

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana Mª Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

Musical notation for Lección de entonación nº 3, marked Andante. The piece is in 2/4 time and consists of two melodic lines on a treble clef staff. The first line starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The second line starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The final note is a half note G3.

OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto.

Lección de entonación nº 4

ALUMNA 3
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

Musical notation for Lección de entonación nº 4, marked Tranquilo. The piece is in 2/4 time and consists of a single melodic line on a treble clef staff. The melody starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The final note is a half note G3, which is marked with a red bracket above it.

OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto.

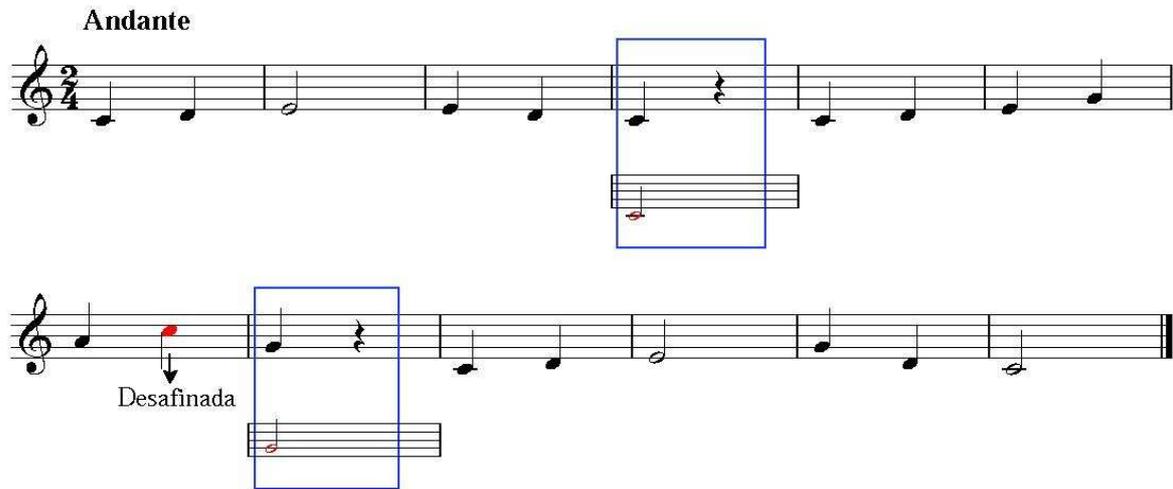
ALUMNA 3
Acompañamiento
de piano

Lección de entonación nº 5

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana Mª Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante



OBSERVACIONES: Voz impostada.

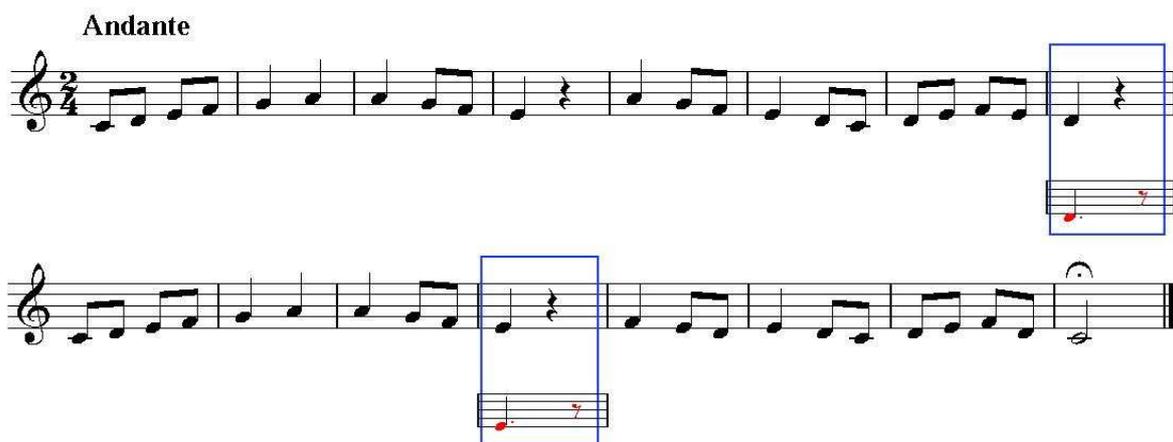
ALUMNA 3
Acompañamiento
de piano

Lección de entonación nº 6

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante



OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 7

ALUMNA 3
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Allegretto

Desafinadas

Desafinada

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lecciones de entonación de la alumna nº 4

Lección de entonación nº 1 (A)

ALUMNA 4
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

Desafinada y portamento

Desafinadas

Desafinada y portamento

Desafinadas

OBSERVACIONES: Fuerza la garganta al cantar la nota "Sol".

Lección de entonación nº 1 (B)

ALUMNA 4
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

Musical notation for Lección de entonación nº 1 (B) in 2/4 time. The melody consists of eight measures. The first measure has a red note with a downward arrow labeled 'Desafinada'. The second measure has a red note with a downward arrow labeled 'Desafinada'. The third and fourth measures have red notes with a bracket underneath labeled 'Desafinadas'. The fifth and sixth measures have black notes. The seventh and eighth measures have red notes with a bracket underneath labeled 'Desafinadas'. The final note is a half note with a fermata.

OBSERVACIONES: Busca mal la primera nota (se queda baja). Fuerza la garganta cada vez que aparece la nota "Sol".

Lección de entonación nº 1 (C)

ALUMNA 4
Acompañamiento
de piano

-Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

Musical notation for Lección de entonación nº 1 (C) in 2/4 time. The melody consists of eight measures, all with black notes. The final note is a half note with a fermata.

OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto.

Lección de entonación nº 2 (A)

ALUMNA 4
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

Musical notation for Lección de entonación nº 2 (A) in 2/4 time. The melody consists of eight measures. The first measure has a black note. The second measure has a black note. The third and fourth measures have red notes with downward arrows labeled 'Desafinada' and 'Desafinada y portamento' respectively. The fifth and sixth measures have red notes with a bracket underneath labeled 'Desafinadas'. The seventh and eighth measures have red notes with a bracket underneath labeled 'Desafinadas'. The final note is a half note with a fermata. A blue box highlights the last four measures.

OBSERVACIONES: Fuerza la garganta al cantar la nota "Sol".

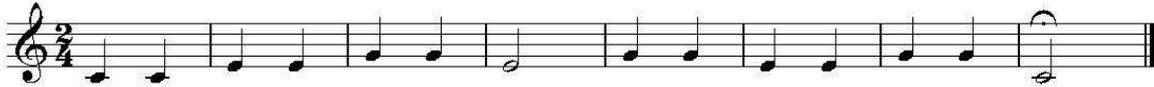
Lección de entonación nº 2 (B)

ALUMNA 4
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante



OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto.

Lección de entonación nº 3 (A)

ALUMNA 4
Acompañamiento
de piano

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana Mª Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

OBSERVACIONES: Grabación con bastante ruido. El acompañamiento de piano casi no se oye.
No imposta bien la voz.

Lección de entonación nº 3 (B)

ALUMNA 4
Acompañamiento
de piano

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana Mª Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

Musical notation for Lección de entonación nº 3 (B) in 2/4 time, marked Andante. It consists of two staves of music. The first staff begins with a treble clef and a 2/4 time signature. The melody consists of quarter and eighth notes. The second staff continues the melody with similar note values and rests.

OBSERVACIONES: Todo correcto. Voz impostada.

Lección de entonación nº 4 (A)

ALUMNA 4
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

Musical notation for Lección de entonación nº 4 (A) in 2/4 time, marked Tranquilo. It features a treble clef and a 2/4 time signature. The melody is marked with several red dots and arrows pointing to them, labeled 'Desafinada' (out of tune). There are two such labels under the first two notes and one under the final note. Two blue boxes highlight specific sections of the melody. Below the main staff, there are two smaller staves showing piano accompaniment with red notes.

OBSERVACIONES: No imposta bien la voz.

Lección de entonación nº 4 (B)

ALUMNA 4
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

Musical notation for Lección de entonación nº 4 (B) in 2/4 time, marked Tranquilo. It features a treble clef and a 2/4 time signature. The melody is marked with two blue boxes highlighting specific sections. Below the main staff, there are two smaller staves showing piano accompaniment with red notes.

OBSERVACIONES: Voz impostada, pero comete errores melódicos.

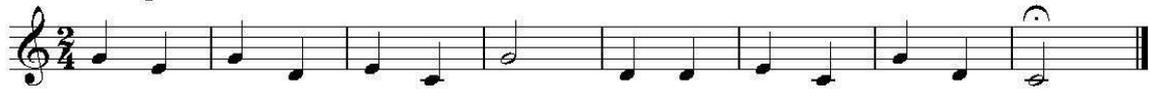
Lección de entonación nº 4 (C)

ALUMNA 4
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo



OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto.

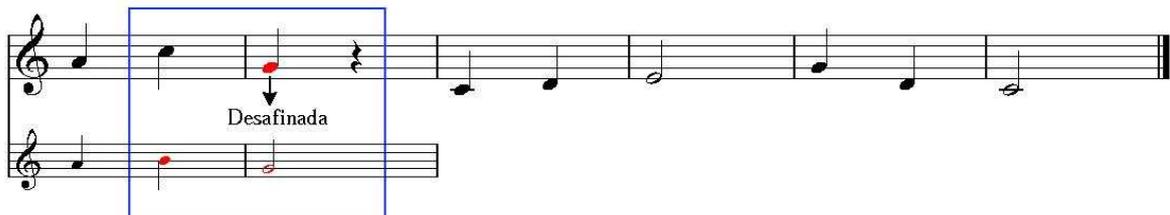
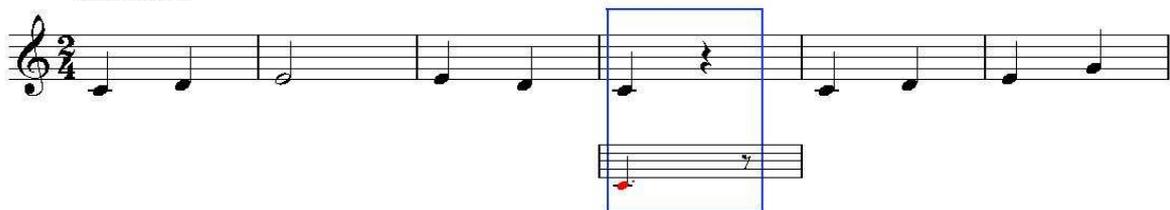
Lección de entonación nº 5 (A)

ALUMNA 4
Acompañamiento
de piano

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana Mª Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante



OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 5 (B)

ALUMNA 4
Acompañamiento
de piano

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana M^a Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

OBSERVACIONES: Voz impostada. Buena afinación.

Lección de entonación nº 6 (A)

ALUMNA 4
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

OBSERVACIONES: Voz impostada, pero comete errores melódicos.

Lección de entonación nº 6 (B)

ALUMNA 4
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

The musical score for Lección de entonación nº 6 (B) is written in 2/4 time and consists of two staves. The first staff contains a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6. A blue box highlights the notes from G4 to C5. A red dot is placed on the note C5, with an arrow pointing to it and the word "Desafinada" below. The second staff contains a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6. Red dots are placed on the notes C5, D5, E5, and C6, each with an arrow pointing to it and the word "Desafinada" below. A blue box highlights the notes from G4 to C5. A red circle is placed above the final note C6, with an arrow pointing to it and the word "Desafinada" below.

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 6 (C)

ALUMNA 4
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

The musical score for Lección de entonación nº 6 (C) is written in 2/4 time and consists of two staves. The first staff contains a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6. A red dot is placed on the note C5, with an arrow pointing to it and the word "Desafinada" below. The second staff contains a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6. A red circle is placed above the final note C6, with an arrow pointing to it and the word "Desafinada" below.

OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto. Se ha reducido la velocidad de la interpretación para que la afinación fuera más precisa.

Lección de entonación nº 7 (A)

ALUMNA 4
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Allegretto

OBSERVACIONES: Voz sin colocar.

Lección de entonación nº 7 (B)

ALUMNA 4
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Allegretto

Desafinadas

Desafinadas

Desafinada

Desafinadas

OBSERVACIONES: Olvida tocar la primera nota antes de empezar. Voz forzada, sin colocar.

Lección de entonación nº 7 (C)

ALUMNA 4
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Allegretto

The musical score consists of three staves of music in 2/4 time. The first staff shows a melodic line with a bracket under the final two notes labeled 'Desafinadas'. The second staff continues the melody. The third staff shows a melodic line with two brackets under the first two notes and the last three notes, both labeled 'Desafinadas'. A blue box highlights a specific interval in the third staff, with a corresponding piano accompaniment fragment shown below it.

OBSERVACIONES: Voz impostada. Se ha reducido la velocidad de la interpretación para que la afinación fuera más precisa.

Lecciones de entonación de la alumna nº 5

Lección de entonación nº 1

ALUMNA 5
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

The musical score consists of a single staff of music in 2/4 time. The first two notes are marked with arrows and labeled 'Desafinada'. A blue box highlights a specific interval in the latter part of the staff, with a corresponding piano accompaniment fragment shown below it.

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 2

ALUMNA 5
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 3

ALUMNA 5
Acompañamiento
de piano

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana Mª Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

OBSERVACIONES: No respeta el ritmo; las corcheas las mide como negras. Canta con la voz impostada, pero todo fuera de tono, emitiendo únicamente dos sonidos y, en ocasiones, no respeta la dirección de la línea melódica. Termina un compás más tarde que el acompañamiento de piano.

Lección de entonación nº 4

ALUMNA 5
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

OBSERVACIONES: Empieza tarde y no lo corrige, por lo que canta todas las notas desplazadas.
Canta con la voz impostada, pero a veces no respeta la dirección de la línea melódica.

Lección de entonación nº 5

ALUMNA 5
Acompañamiento
de piano

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana M^ª Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 6

ALUMNA 5
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

The musical score is written in 2/4 time and consists of two systems of staves. The first system has two staves. The top staff is the vocal line, and the bottom staff is the piano accompaniment. Annotations include: 'Confunde nota' with an arrow pointing to a note in the vocal line; 'Sobra' with an arrow pointing to a note in the piano line; 'Confunde notas' with arrows pointing to a group of notes in the vocal line; and 'Desafinada' with arrows pointing to notes in the piano line. The second system also has two staves. Annotations include: 'No las canta' with a bracket under two notes in the vocal line; 'Sobra' with arrows pointing to notes in the piano line; 'Confunde notas' with arrows pointing to a group of notes in the vocal line; and 'Pierde el pulso' with a bracket under a note in the vocal line.

OBSERVACIONES: Voz impostada. En algunos compases, inventa el ritmo y la melodía, incluyendo más notas de las que aparecen en la partitura.

Lección de entonación nº 7

ALUMNA 5
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Allegretto

The musical score consists of three systems of piano accompaniment in 2/4 time. The first system has four measures with red dots under the notes and arrows pointing to them, labeled 'Desafinada' and 'Desafinada'. The second system has four measures, with the first two marked 'Desafinadas' and a blue box around the third and fourth measures. A small inset shows a close-up of the notes in the blue box. The third system has four measures, with a blue box around the first two and 'Desafinadas' written below the last two measures.

OBSERVACIONES: Voz impostada, pero presenta bastante inseguridad e imprecisión.

Lecciones de entonación de la alumna nº 6

Lección de entonación nº 1

ALUMNA 6
Acompañamiento
de piano

-Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

The musical score consists of a single system of piano accompaniment in 2/4 time with four measures. A red dot is under the first note with an arrow pointing to it, labeled 'Desafinada'.

OBSERVACIONES: Voz impostada.

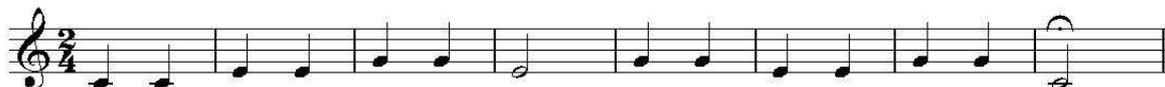
Lección de entonación nº 2

ALUMNA 6
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante



OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto.

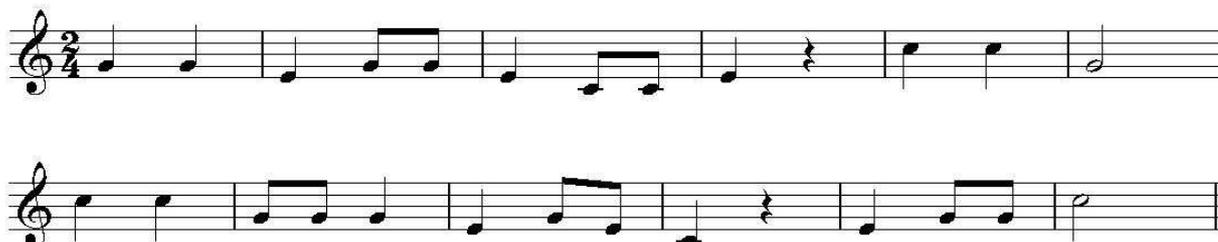
Lección de entonación nº 3

ALUMNA 6
Acompañamiento
de piano

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana M^a Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante



OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto.

Lección de entonación nº 4

ALUMNA 6
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo



OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 5

- Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1" -

ALUMNA 6
Acompañamiento
de piano

Ana M^a Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

Desafinadas

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 6

- Nuevo Lenguaje Musical I-

ALUMNA 6
Acompañamiento
de piano

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 7

ALUMNA 6
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Allegretto

Desafinadas

Desafinada

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lecciones de entonación del alumno nº 7

Lección de entonación nº 1

ALUMNO 7
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

OBSERVACIONES: Canta todo una tercera menor descendente.

Lección de entonación nº 2

ALUMNO 7
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

OBSERVACIONES: Canta todo una segunda mayor descendente.

Lección de entonación nº 3

ALUMNO 7
Acompañamiento
de piano

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana M^a Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

OBSERVACIONES: Todo fuera de tono.

Lección de entonación nº 4

ALUMNO 7
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

Musical score for Lección de entonación nº 4, marked 'Tranquilo'. It consists of two staves in 2/4 time. The upper staff is a vocal line with a melodic line of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The lower staff is a piano accompaniment with a bass line of quarter notes: C3, B2, A2, G2, F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1, F1, E1, D1, C1. A blue box highlights the entire score.

OBSERVACIONES: Todo fuera de tono.

Lección de entonación nº 5

ALUMNO 7
Acompañamiento
de piano

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana Mª Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

Musical score for Lección de entonación nº 5, marked 'Andante'. It consists of two staves in 2/4 time. The upper staff is a vocal line with a melodic line of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The lower staff is a piano accompaniment with a bass line of quarter notes: C3, B2, A2, G2, F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1, F1, E1, D1, C1. A blue box highlights the entire score. A red arrow points to a note in the lower staff labeled 'Desafinada'.

OBSERVACIONES: Voz más colocada, pero aún no la domina.

Lección de entonación nº 7

ALUMNO 7
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Allegretto

Desafinadas
Desafinada
Desafinada
Ligeramente fuera de pulso

Desafinadas

OBSERVACIONES: Voz más colocada, pero aún no la domina y fuerza la garganta en las notas más agudas (a partir del "sol").

Lecciones de entonación de la alumna nº 8

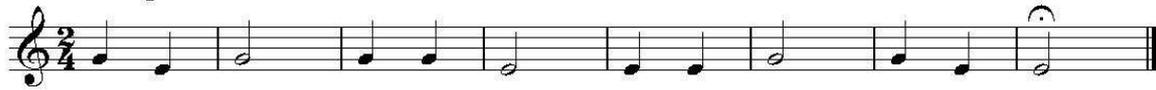
Lección de entonación nº 1

ALUMNA 8
Acompañamiento
de piano

-Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo



OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto.

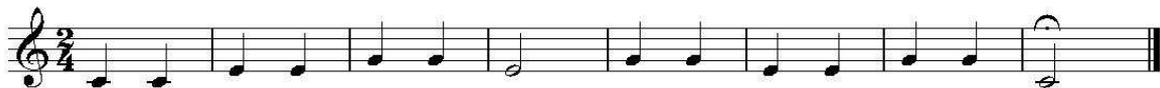
Lección de entonación nº 2

ALUMNA 8
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante



OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto.

Lección de entonación nº 3

ALUMNA 8
Acompañamiento
de piano

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana Mª Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

OBSERVACIONES: Voz impostada.

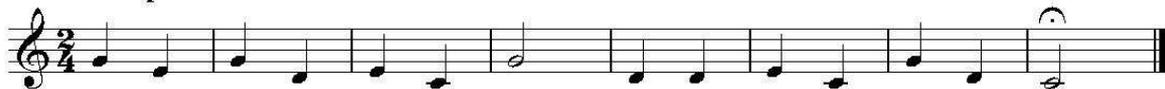
Lección de entonación nº 4

ALUMNA 8
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo



OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto. Al final, salta la pista de audio.

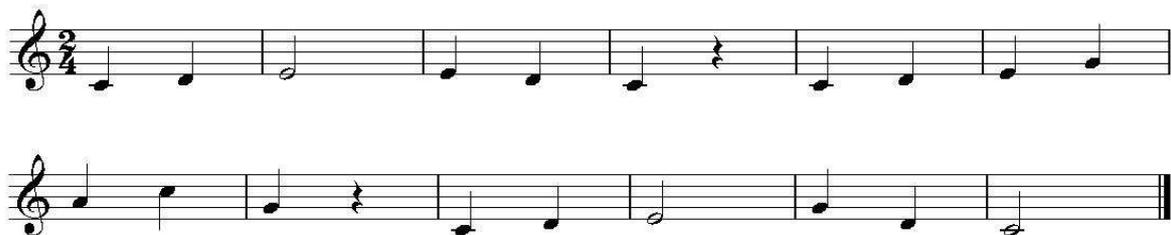
Lección de entonación nº 5

ALUMNA 8
Acompañamiento
de piano

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana Mª Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante



OBSERVACIONES: Voz impostada. Por la mitad, salta la pista de audio.

Lección de entonación nº 6

ALUMNA 8
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante



OBSERVACIONES: Voz impostada. Al principio, salta la pista de audio.

Lección de entonación nº 7

ALUMNA 8
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Allegretto

Afinadas,
pero ahogadas.

Afinadas,
pero ahogadas.

Afinadas,
pero ahogadas.

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lecciones de entonación de la alumna nº 9

Lección de entonación nº 1

ALUMNA 9
Acompañamiento
de piano

-Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

Falta precisión en el pulso

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 2

ALUMNA 9
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante



Confunde notas

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 3

ALUMNA 9
Acompañamiento
de piano

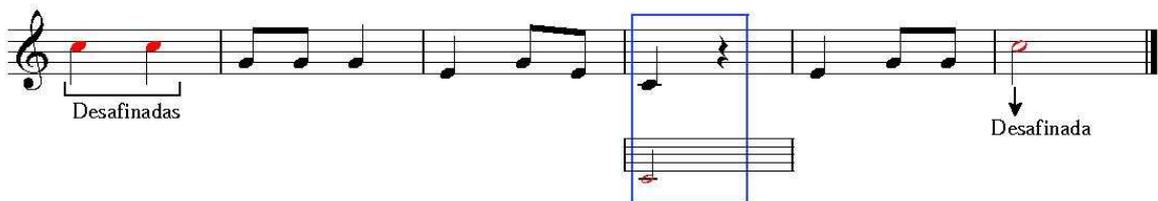
-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana Mª Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante



Desafinadas



Desafinadas

Desafinada

OBSERVACIONES: Voz impostada.

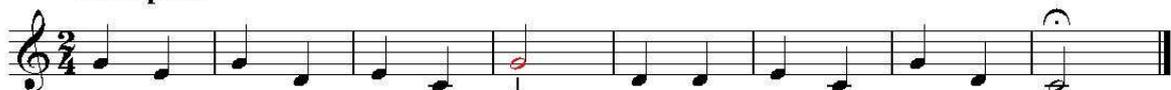
Lección de entonación nº 4

ALUMNA 9
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo



Desafinada

Falta precisión en el pulso

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 5

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

ALUMNA 9
Acompañamiento
de piano

Ana Mª Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

The musical score is in 2/4 time and consists of two staves. The first staff contains a vocal line with a piano accompaniment below it. A bracket under the first two notes of the vocal line is labeled "Desafinadas". A blue box highlights the piano accompaniment for the first two measures. The second staff continues the vocal line, with a blue box highlighting the piano accompaniment for the first two measures. A red dot on the final note of the vocal line is labeled "Desafinada" with a downward arrow.

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 6

- Nuevo Lenguaje Musical I-

ALUMNA 9
Acompañamiento
de piano

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

The musical score is in 2/4 time and consists of two staves. The first staff contains a vocal line with a piano accompaniment below it. A bracket under the last two notes of the vocal line is labeled "Confunde notas". The second staff continues the vocal line, with a blue box highlighting the piano accompaniment for the first two measures.

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 7

ALUMNA 9
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Allegretto

Confunde nota

Confunde nota

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lecciones de entonación del alumno nº 10

Lección de entonación nº 1

ALUMNO 10
Acompañamiento
de piano

-Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto.

Lección de entonación nº 2

ALUMNO 10
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

Musical notation for Lección de entonación nº 2, marked Andante. The piece is in 2/4 time and consists of a single melodic line on a treble clef staff. The melody starts with a half note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a half note F4. The final two notes, G4 and F4, are marked with red dots and a bracket labeled "Desafinadas".

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 3

ALUMNO 10
Acompañamiento
de piano

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana Mª Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

Musical notation for Lección de entonación nº 3, marked Andante. The piece is in 2/4 time and consists of two staves. The upper staff is a treble clef staff with a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a half note F4. The lower staff is a piano accompaniment consisting of two staves (treble and bass clefs). The first two notes, G4 and A4, are marked with red dots and a blue box. The final two notes, G4 and F4, are also marked with red dots and a blue box.

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 4

ALUMNO 10
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

Musical notation for Lección de entonación nº 4, marked Tranquilo. The piece is in 2/4 time and consists of a single melodic line on a treble clef staff. The melody starts with a half note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, B4, A4, G4, and a half note F4. The final two notes, G4 and F4, are marked with red dots and arrows pointing to the word "Desfinada".

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 5

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

ALUMNO 10
Acompañamiento
de piano

Ana Mª Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

Musical score for Lesson 5, marked 'Andante'. It consists of two systems of staves. The first system has a single treble clef staff with a 2/4 time signature. The second system has a treble clef staff and a piano accompaniment staff. The piano accompaniment staff has red notes and a 'Desafinada' label with a red arrow pointing to a note. Blue boxes highlight specific sections in both staves of the second system.

OBSERVACIONES: Voz forzada.

Lección de entonación nº 6

- Nuevo Lenguaje Musical I-

ALUMNO 10
Acompañamiento
de piano

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

Musical score for Lesson 6, marked 'Andante'. It consists of two systems of staves. The first system has a treble clef staff and a piano accompaniment staff. The piano accompaniment staff has red notes and a 'Desafinada' label with a red arrow. Blue boxes highlight sections in both staves. The second system has a treble clef staff and a piano accompaniment staff. The piano accompaniment staff has red notes and a 'Desafinada' label with a red arrow. Blue boxes highlight sections in both staves. Labels 'Desafinada' and 'No hace' with arrows are present. A label 'Espera un pulso' with a red arrow points to a note in the piano accompaniment staff.

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 7

ALUMNO 10
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Allegretto

Musical notation for the first system. The top staff is a vocal line in treble clef, 2/4 time. The bottom staff is a piano accompaniment line in treble clef. A blue box highlights a section of the piano accompaniment. An arrow points to a note in the vocal line labeled "Desafinada".

Musical notation for the second system. The top staff is a vocal line in treble clef, 2/4 time. The bottom staff is a piano accompaniment line in treble clef. A blue box highlights a section of the piano accompaniment. An arrow points to a note in the vocal line labeled "Desafinada".

Musical notation for the third system. The top staff is a vocal line in treble clef, 2/4 time. The bottom staff is a piano accompaniment line in treble clef. A blue box highlights a section of the piano accompaniment.

OBSERVACIONES: Voz impostada, pero no la controla bien.

Lecciones de entonación de la alumna nº 11

Lección de entonación nº 1

ALUMNA 11
Acompañamiento
de piano

-Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

Musical notation for Lección de entonación nº 1. The piece is in 2/4 time and marked 'Tranquilo'. The melody consists of a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The notes F4, G4, and A4 are highlighted in red. A bracket under these three notes is labeled 'Confunde notas'. A blue box highlights the notes B4 and C5, with an arrow pointing to the B4 note labeled 'Confunde nota'. A piano accompaniment part is shown below, with a blue box around the notes B4 and C5.

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 2

ALUMNA 11
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

Musical notation for Lección de entonación nº 2. The piece is in 2/4 time and marked 'Andante'. The melody consists of a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The notes C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, and C5 are highlighted in red.

OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto.

Lección de entonación nº 3

ALUMNA 11
Acompañamiento
de piano

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana M^a Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

Musical notation for Lección de entonación nº 3. The piece is in 2/4 time and marked 'Andante'. The melody consists of a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The notes B4 and C5 are highlighted in red. An arrow points to the B4 note labeled 'Desafinada'. Another arrow points to the C5 note labeled 'Desafinada (empieza cantando "Fa" y va subiendo hasta que llega al "Sol")'. A blue box highlights the notes B4 and C5 in the piano accompaniment part below.

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 4

ALUMNA 11
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

OBSERVACIONES: Voz impostada. A veces no respeta la dirección de la línea melódica.

Lección de entonación nº 5

ALUMNA 11
Acompañamiento
de piano

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana M^ª Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

OBSERVACIONES: Voz impostada. A veces no respeta la dirección de la línea melódica.

Lección de entonación nº 6

ALUMNA 11
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

Duda el nombre de la nota.

OBSERVACIONES: Voz impostada. A veces confunde la dirección de la línea melódica.

Lección de entonación nº 7

ALUMNA 11
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Allegretto

The musical score for Lección de entonación nº 7 is written in 2/4 time and consists of three systems of two staves each. The first system includes a bracket under the first four notes of the upper staff labeled "Desafinadas". The second and third systems are enclosed in blue rectangular boxes. Red dots are placed above various notes in the lower staves of all systems, indicating specific pitch points for the student.

OBSERVACIONES: Voz impostada. Lección fuera de tono.

Lecciones de entonación de la alumna nº 12

Lección de entonación nº 1

ALUMNA 12
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

The musical score for Lección de entonación nº 1 is written in 2/4 time and consists of a single system of two staves. A red dot is placed above the first note of the upper staff, with an arrow pointing to it from the label "Desafinada" below.

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 2

ALUMNA 12
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

Desafinadas Desafinada

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 3

ALUMNA 12
Acompañamiento
de piano

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

Ana M^ª Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

Desafinada

Desafinada

Desafinada

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 4

ALUMNA 12
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Tranquilo

No hace el calderón

OBSERVACIONES: Voz impostada. Todo correcto.

Lección de entonación nº 5

-Adaptada de "El Lenguaje de la Música 1"-

ALUMNA 12
Acompañamiento
de piano

Ana Mª Navarrete Porta
Sociedad Didáctico-Musical

Andante

The musical score for Lección de entonación nº 5 is presented in two systems. The first system shows a vocal line in treble clef and a piano accompaniment line in bass clef. A blue box highlights a specific interval in the piano accompaniment. The second system shows the continuation of the vocal line and piano accompaniment. A red dot is placed on a note in the vocal line, with an arrow pointing to it and the label "Desafinada" (out of tune).

OBSERVACIONES: Voz impostada. Grabación con mucho ruido.

Lección de entonación nº 6

- Nuevo Lenguaje Musical I-

ALUMNA 12
Acompañamiento
de piano

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Andante

The musical score for Lección de entonación nº 6 is presented in two systems. The first system shows a vocal line in treble clef and a piano accompaniment line in bass clef. A blue box highlights a section of the piano accompaniment. A red dot is placed on a note in the vocal line, with an arrow pointing to it and the label "Desafinada". The second system shows the continuation of the vocal line and piano accompaniment. A blue box highlights a section of the piano accompaniment. A red dot is placed on a note in the vocal line, with an arrow pointing to it and the label "Desafinadas".

OBSERVACIONES: Voz impostada.

Lección de entonación nº 7

ALUMNA 12
Acompañamiento
de piano

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

Allegretto

The image shows three staves of musical notation for piano accompaniment. Each staff is enclosed in a blue rectangular box. The notation is in 2/4 time and consists of eighth and sixteenth notes. The first staff starts with a treble clef and a 2/4 time signature. The second and third staves also start with a treble clef. The music is a simple, rhythmic exercise.

OBSERVACIONES: Lección no entonada.

ANEXO X: RESULTADOS DE LOS ALUMNOS EN CADA CATEGORÍA DE LOS DICTADOS

Alumnos	Dictado no realizado	Dirección línea melódica-D	Duración de las figuras-D	Errores teóricos-D	Fuera de tono	Incompleto	Número de figuras/notas/silencios-D	Otros errores melódicos-D	Otros errores rítmicos-D	Repetición	Todo correcto-D
A1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40
A2	0	17	0	8	20	0	2	1	1	0	20
A3	0	13	17	36	21	0	13	0	2	0	6
A4	0	23	5	12	22	0	7	1	1	0	15
A5	4	22	5	2	15	0	3	0	0	0	20
A6	7	3	7	4	10	2	8	0	0	0	17
A7	0	8	7	10	20	0	2	0	0	0	20
A8	4	12	1	1	13	0	0	0	0	0	25
A9	0	2	1	2	8	0	1	0	0	0	33
A10	0	24	17	24	23	0	13	0	2	0	15
A11	8	22	5	7	15	0	6	0	1	0	18
A12	3	27	8	14	19	0	16	0	1	0	18

ANEXO XI: RESULTADOS DE LOS ALUMNOS EN CADA CATEGORÍA DE LAS LECCIONES DE ENTONACIÓN

Alumnos	Desafina	Desentona	Dirección línea-melódica-E	Duración de las figuras-E	Errores teóricos-E	Lección no entonada	Número de figuras/notas/silencios-E	Otros errores melódicos-E	Otros errores rítmicos-E	Todo correcto-E
A1	4	0	0	7	0	0	0	0	3	2
A2	12	52	0	3	0	0	0	0	27	0
A3	4	0	0	4	0	0	0	0	0	3
A4	20	29	6	5	0	0	0	3	0	0
A5	18	22	14	15	1	0	9	30	7	0
A6	5	0	0	3	0	0	0	0	0	2
A7	6	61	1	11	0	0	0	0	6	0
A8	0	0	0	2	0	0	0	7	0	5
A9	7	1	1	3	0	0	0	5	11	0
A10	9	16	5	1	0	0	2	1	0	1
A11	6	30	12	1	1	0	0	7	2	1
A12	10	3	1	9	0	1	0	0	1	0

ANEXO XII: GRÁFICOS CON LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS EN CADA CATEGORÍA DE LOS DICTADOS Y LAS LECCIONES DE ENTONACIÓN

Resultados de la alumna nº 1

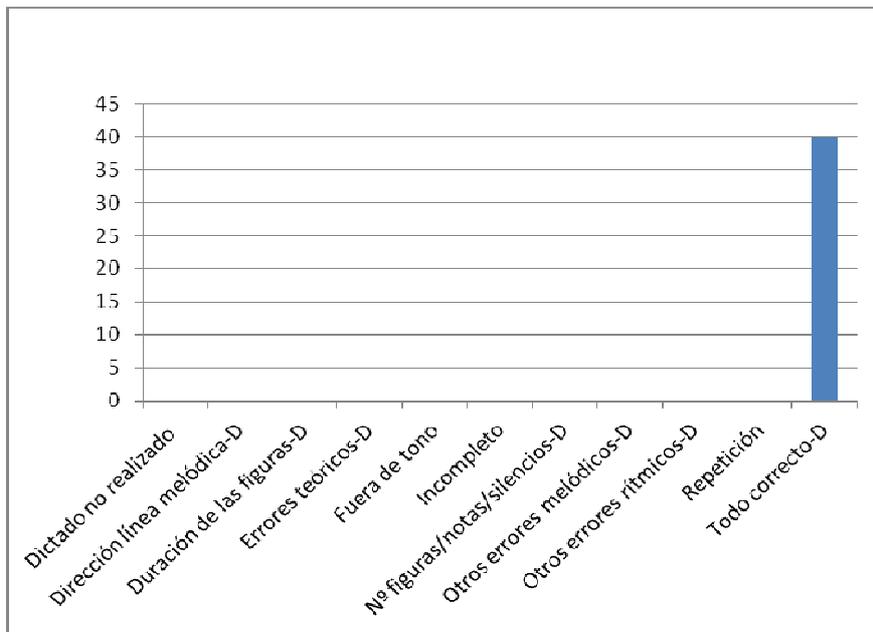


Gráfico I: Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 1 en cada variable de los dictados.

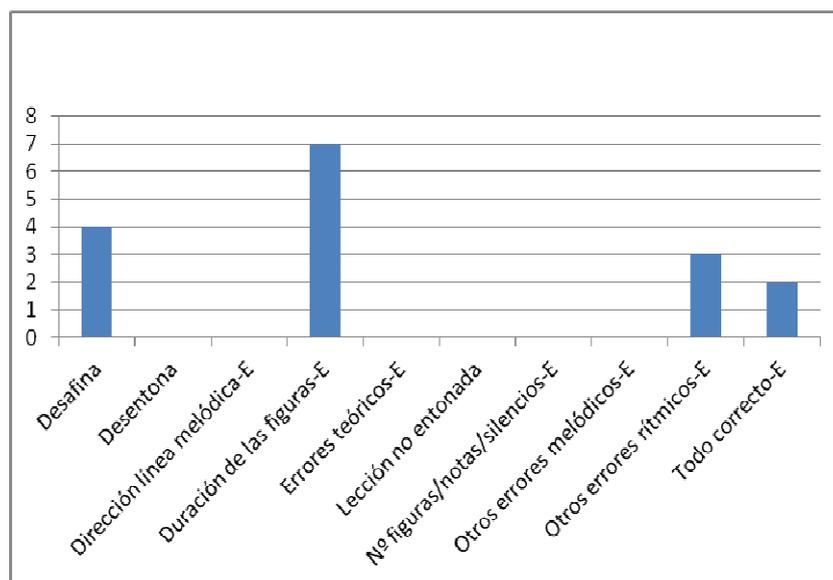


Gráfico II: Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 1 en cada variable de las lecciones de entonación.

Resultados de la alumna nº 2

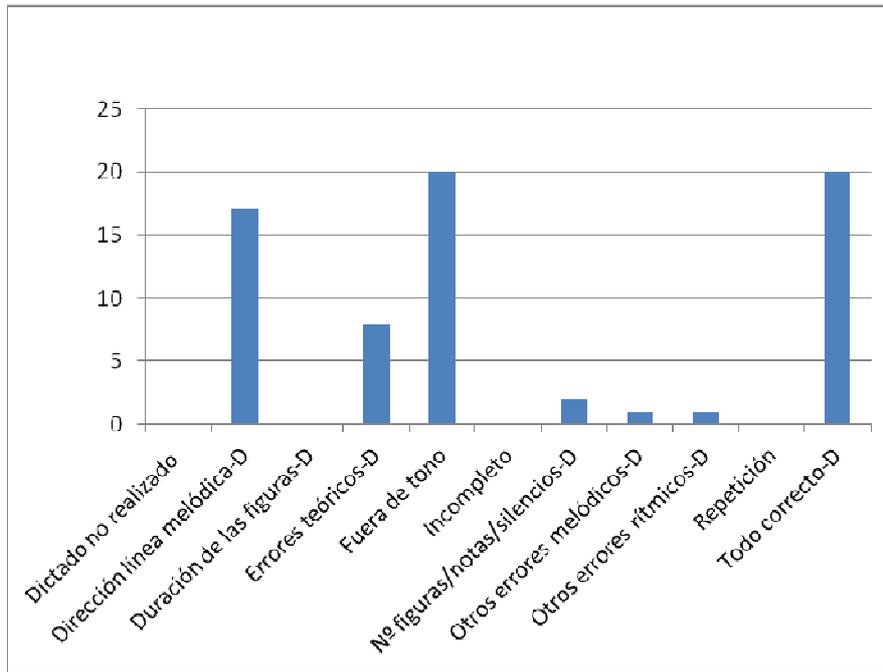


Gráfico III: Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 2 en cada variable de los dictados.

Nota: El gráfico con las puntuaciones en cada variable de las lecciones de entonación está en el punto 5.2.

Resultados de la alumna nº 3

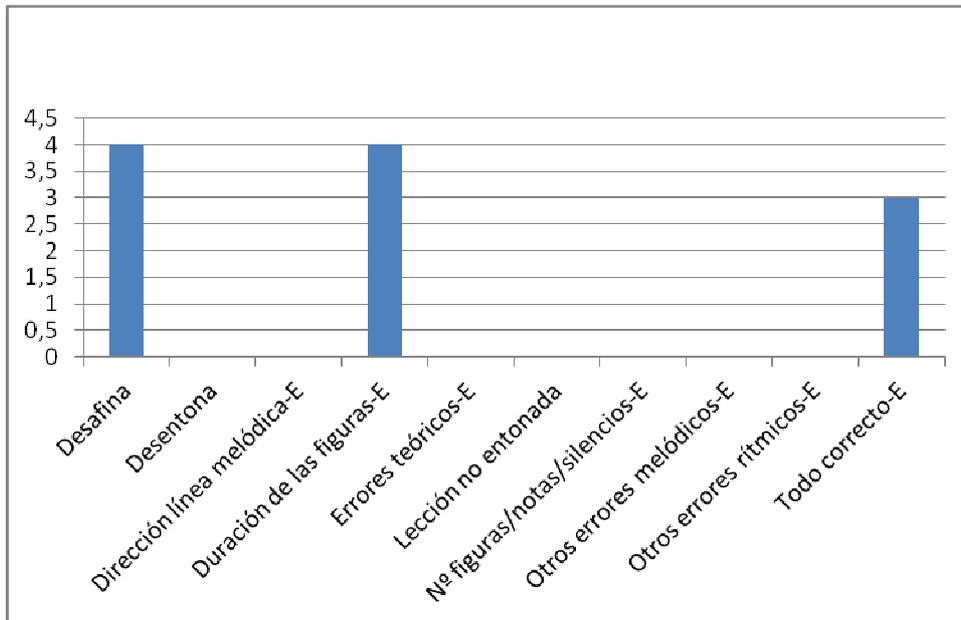


Gráfico IV: Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 3 en cada variable de las lecciones de entonación.

Nota: El gráfico con las puntuaciones en cada variable de los dictados está en el punto 5.3.

Resultados de la alumna nº 4

Nota: Los gráficos con las puntuaciones en cada variable de los dictados y de las lecciones de entonación están en el punto 5.4.

Resultados de la alumna nº 5

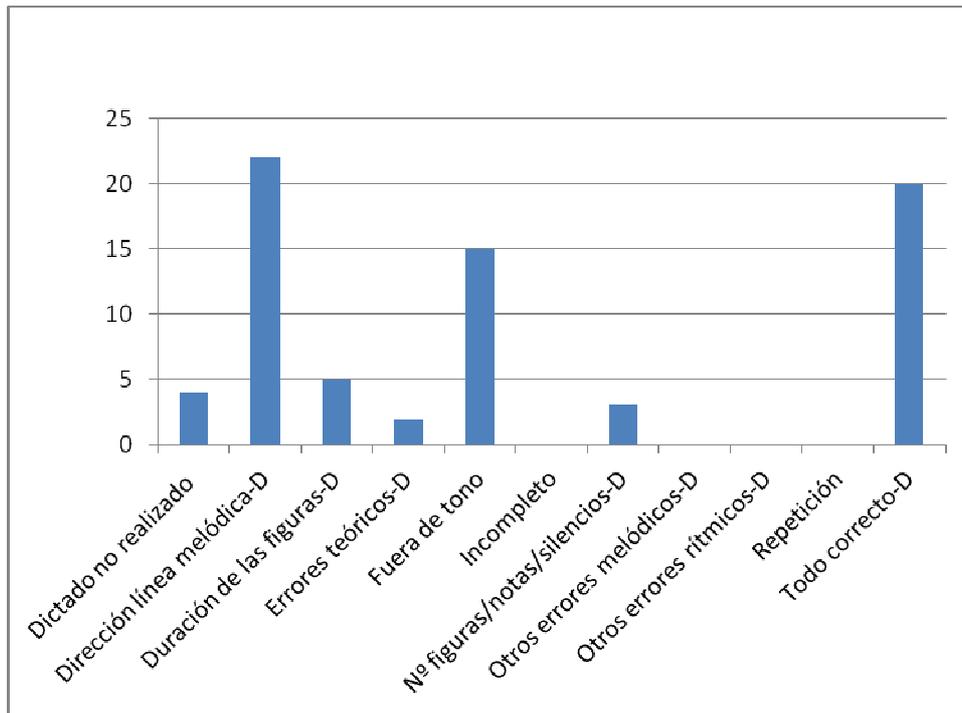


Gráfico V: Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 5 en cada variable de los dictados.

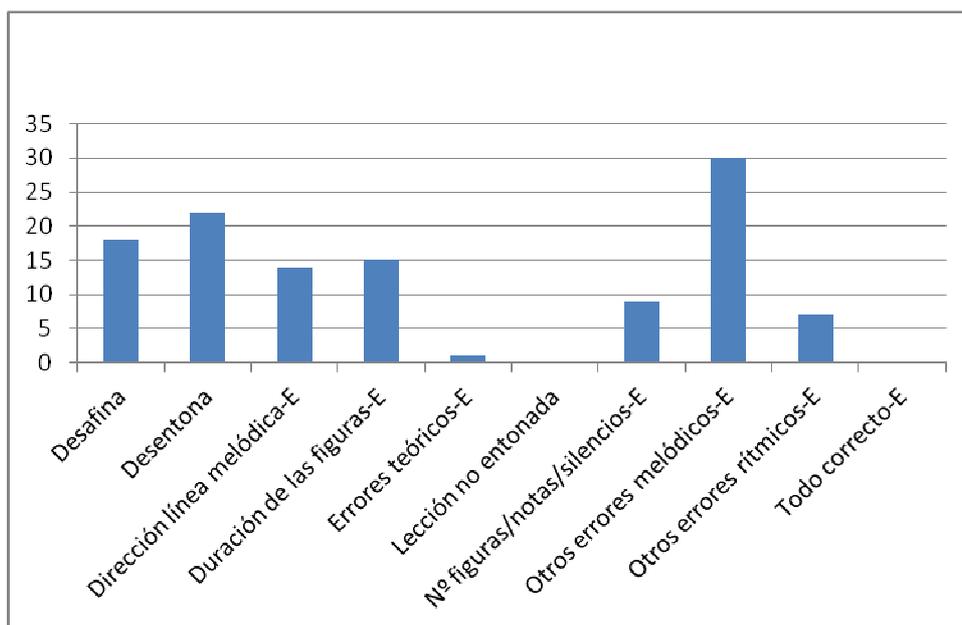


Gráfico VI: Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 5 en cada variable de las lecciones de entonación.

Resultados de la alumna nº 6

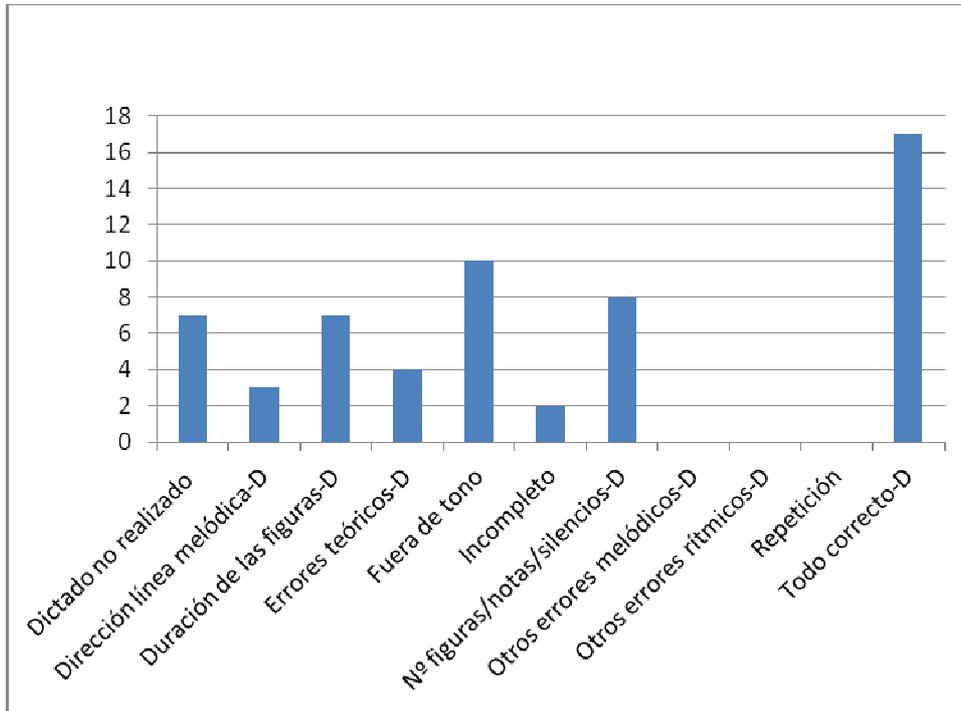


Gráfico VII: Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 6 en cada variable de los dictados.

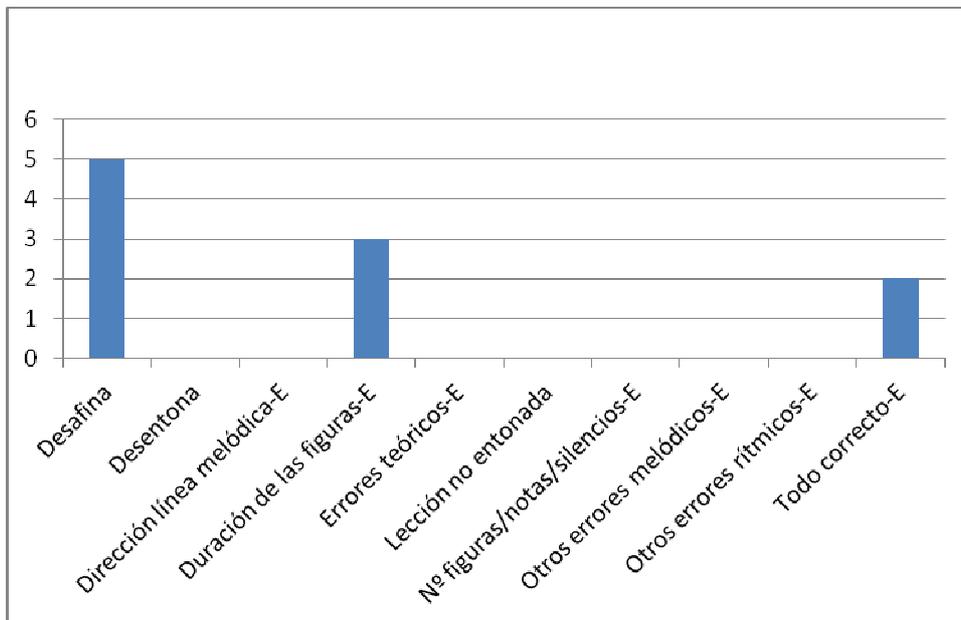


Gráfico VIII: Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 6 en cada variable de las lecciones de entonación.

Resultados del alumno nº 7

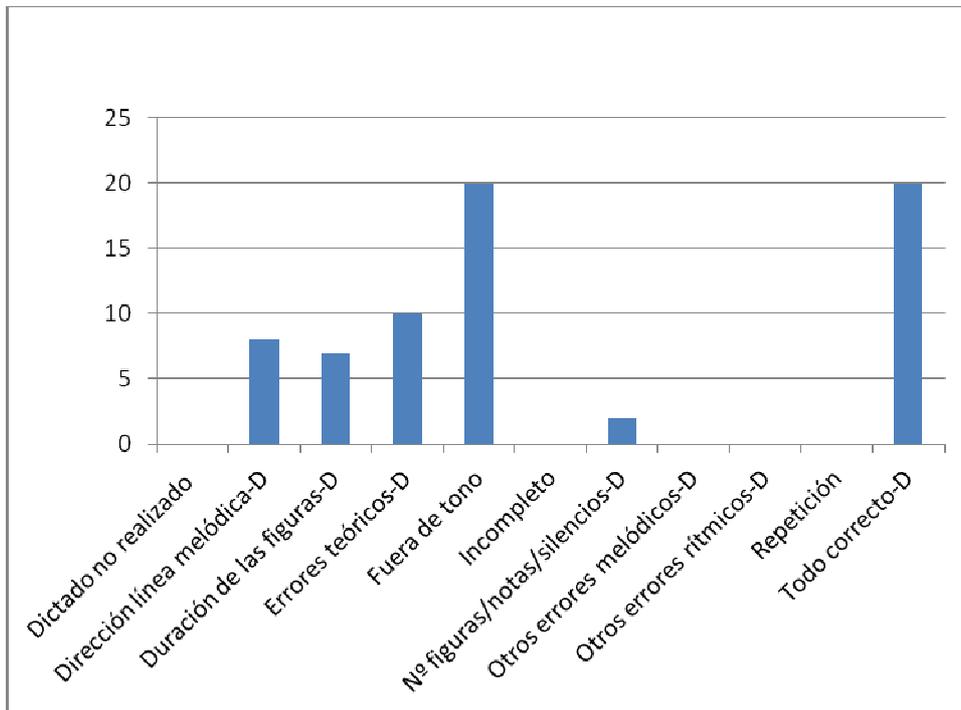


Gráfico IX: Puntuaciones obtenidas por el alumno nº 7 en cada variable de los dictados.

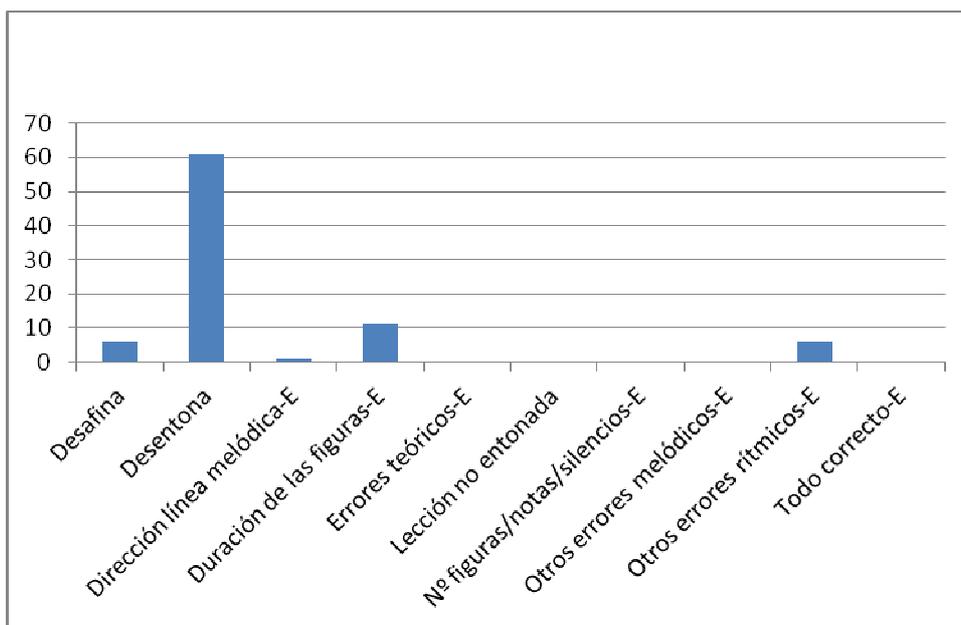


Gráfico X: Puntuaciones obtenidas por el alumno nº 7 en cada variable de las lecciones de entonación.

Resultados de la alumna nº 8

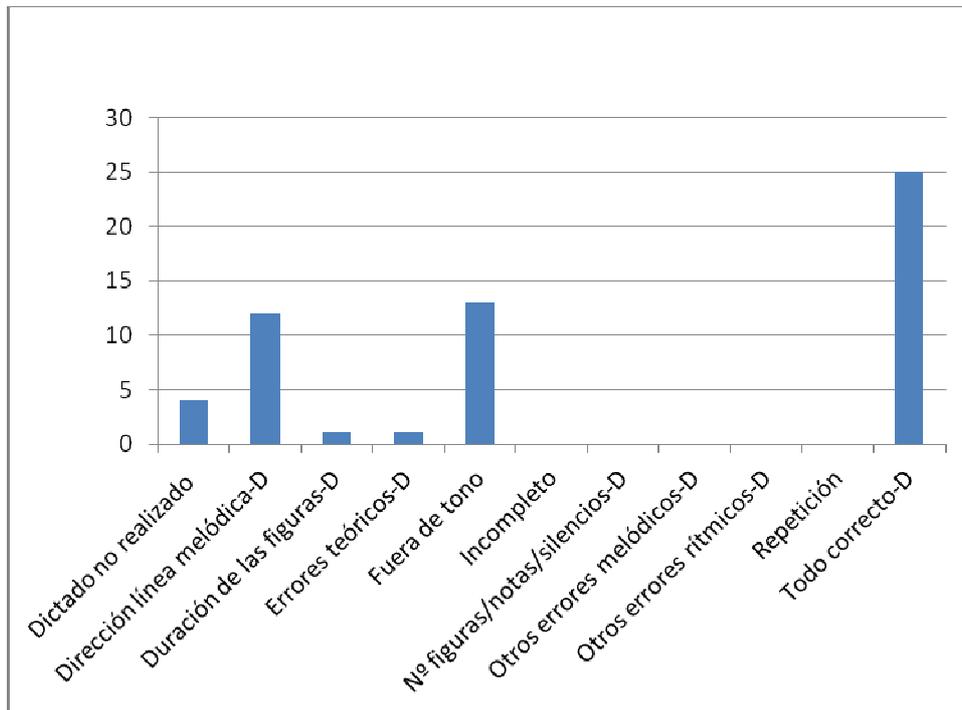


Gráfico XI: Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 8 en cada variable de los dictados.

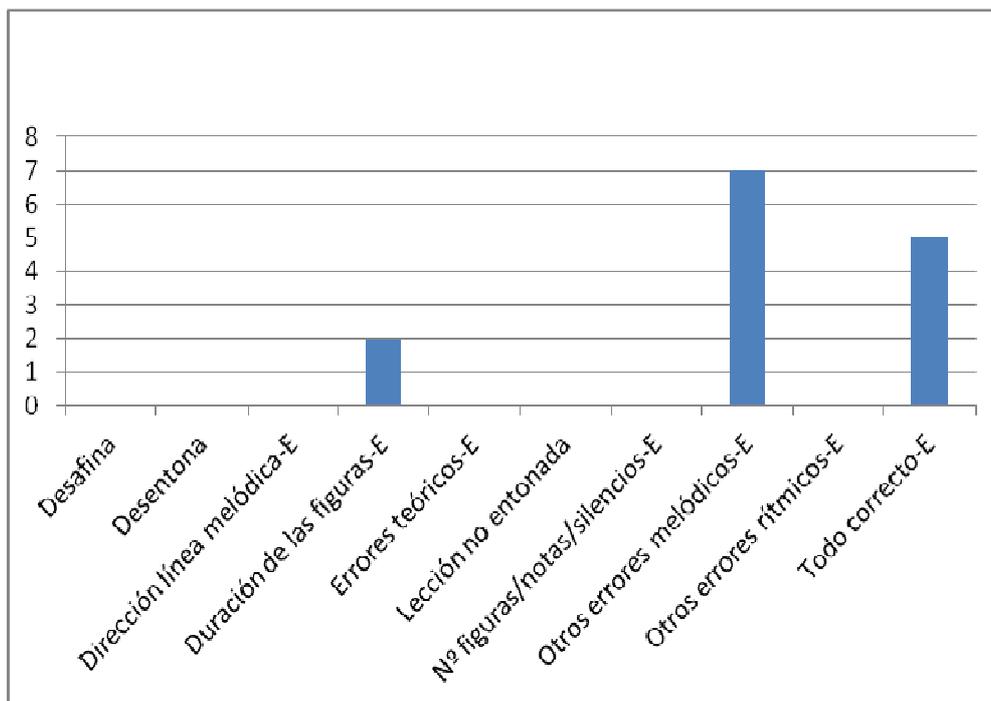


Gráfico XII: Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 8 en cada variable de las lecciones de entonación.

Resultados de la alumna nº 9

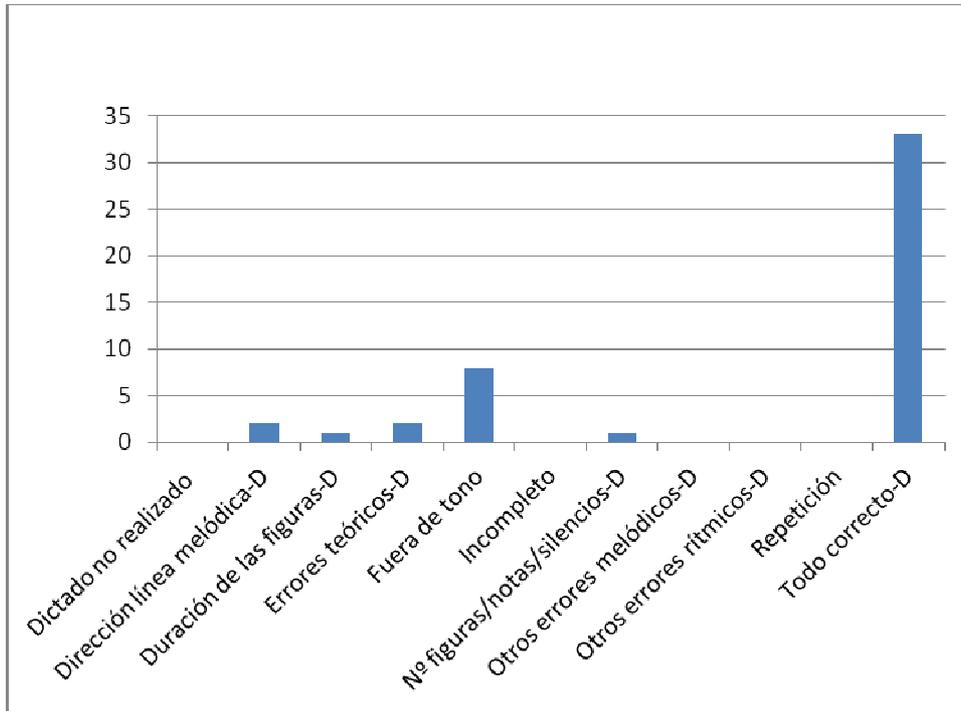


Gráfico XIII: Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 9 en cada variable de los dictados.

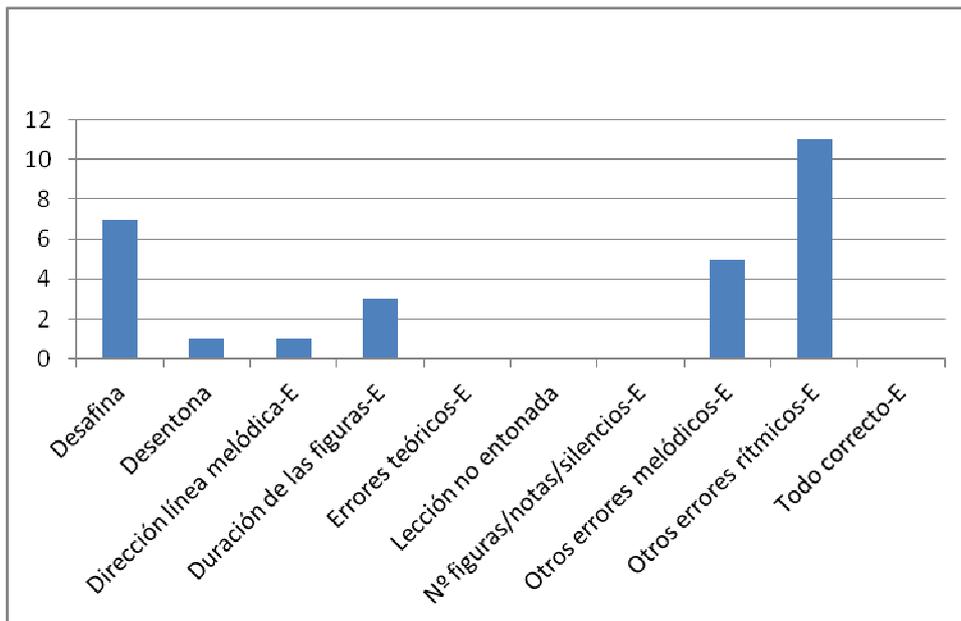


Gráfico XIV: Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 9 en cada variable de las lecciones de entonación.

Resultados del alumno n° 10

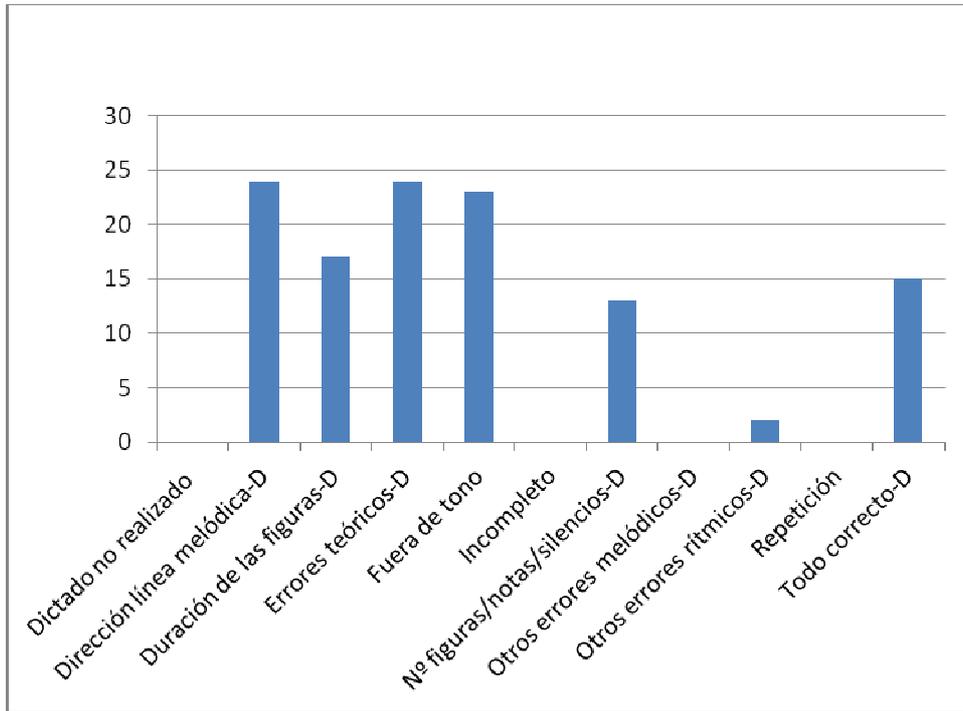


Gráfico XV: Puntuaciones obtenidas por el alumno n° 10 en cada variable de los dictados.

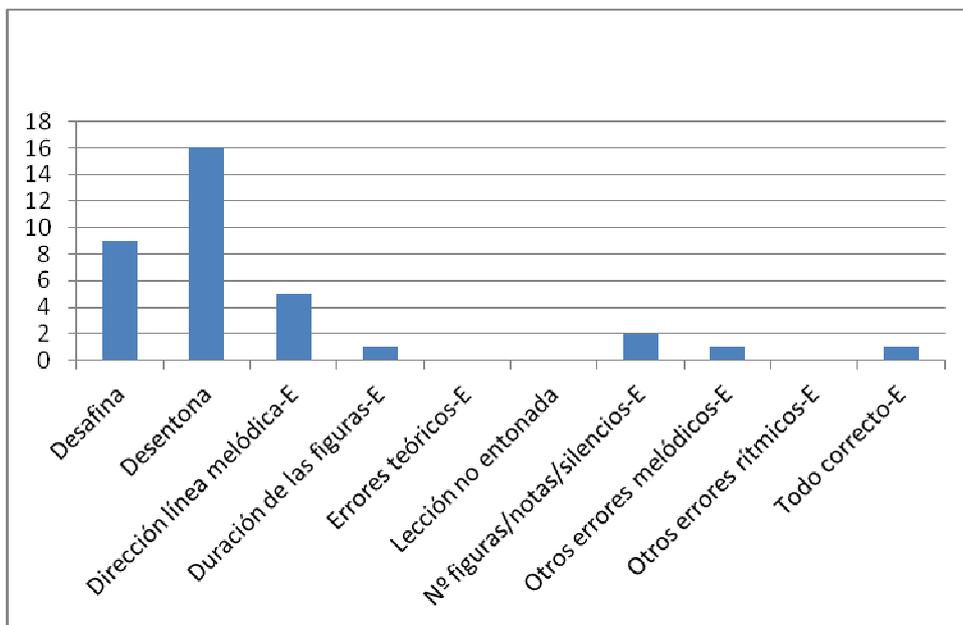


Gráfico XVI: Puntuaciones obtenidas por el alumno n° 10 en cada variable de las lecciones de entonación.

Resultados de la alumna nº 11

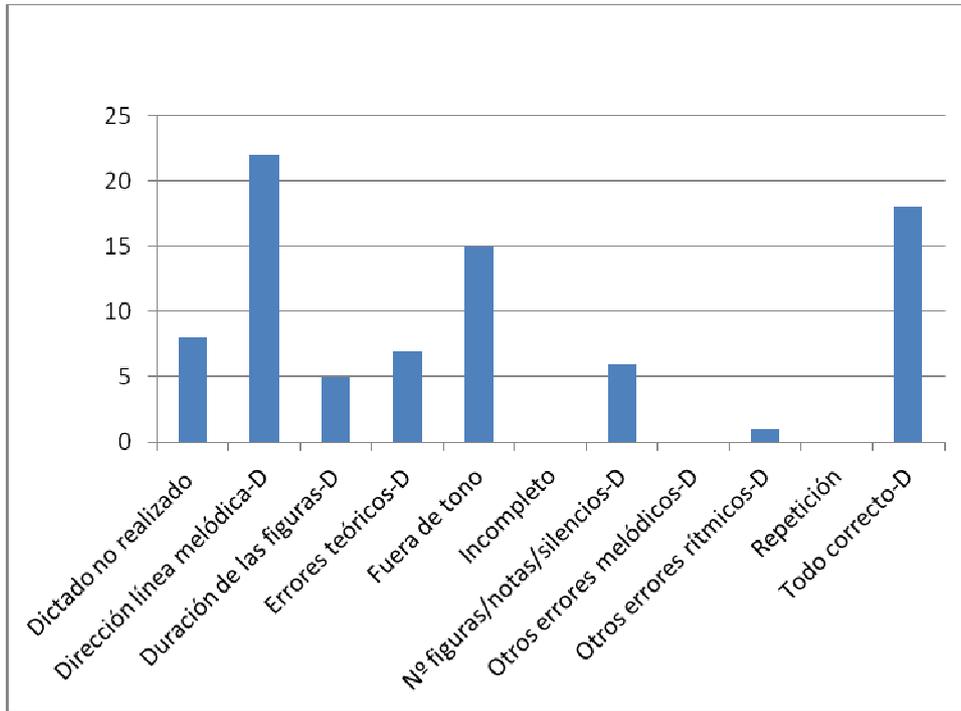


Gráfico XVII: Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 11 en cada variable de los dictados.

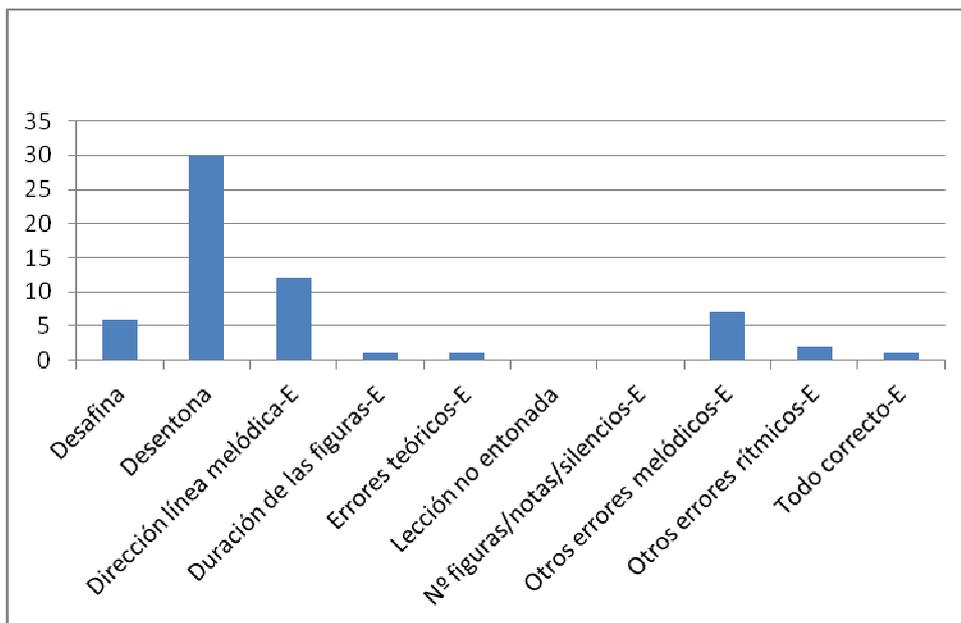


Gráfico XVIII: Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 11 en cada variable de las lecciones de entonación.

Resultados de la alumna nº 12

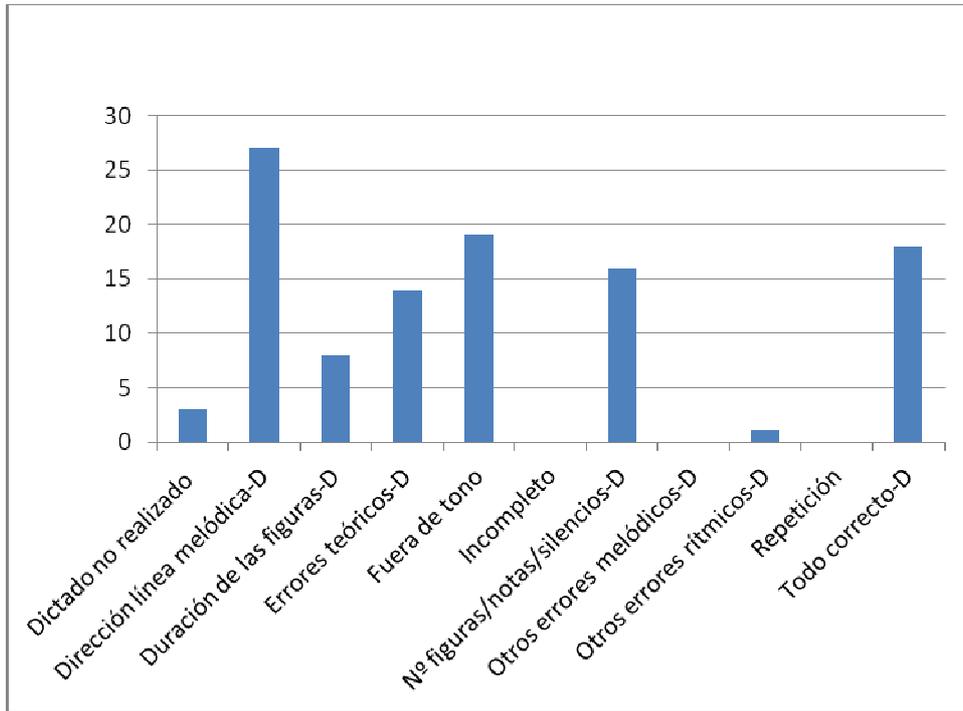


Gráfico XIX: Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 12 en cada variable de los dictados.

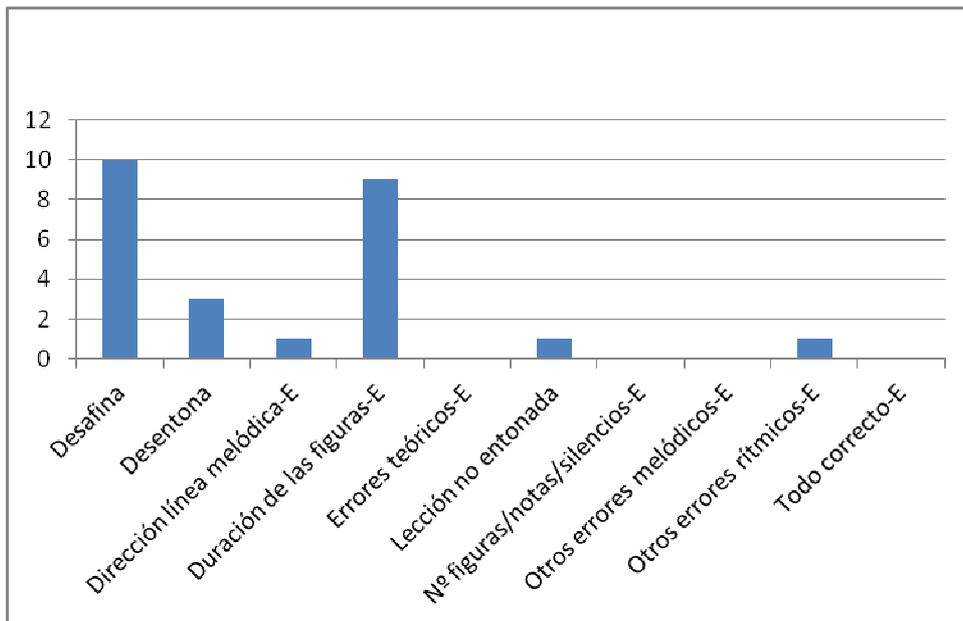


Gráfico XX: Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 12 en cada variable de las lecciones de entonación.

**ANEXO XIII: PUNTUACIONES TOTALES OBTENIDAS POR LOS ALUMNOS
EN LAS NUEVAS VARIABLES DE *DICTADO* Y *ENTONACIÓN* Y SU MEDIA**

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	MEDIA
DICTADO	-40	29	96	56	27	17	27	2	-19	88	38	67	32
ENTONACIÓN	12	94	5	63	116	6	85	4	28	33	58	24	44

**ANEXO XIV: CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS
DICTADOS Y LAS LECCIONES DE ENTONACIÓN**

VALORACIÓN PERSONAL DE MIS DICTADOS
(Curso 2011-2012)

Responde a las siguientes preguntas, subrayando la opción con la que estés más de acuerdo. En la última pregunta podrás añadir los comentarios que desees.

1- En los primeros dictados cometía:

- a. Pocos errores
- b. Bastantes errores
- c. Muchos errores

2- La mayoría de los errores que cometía eran de:

- a. Ritmo
- b. Notas
- c. Ritmo y notas

3- Los errores que cometía se debían a que:

- a. No entendía bien los pasos que tenía que seguir para hacer los dictados correctamente.
- b. Aunque entendía bien los pasos que tenía que seguir, no siempre los hacía.
- c. Hacer dictados me parece una actividad muy difícil.

4- Al hacer de nuevo algunos de los dictados realizados en los primeros meses del curso, me han resultado:

- a. Igual de difíciles
- b. Más fáciles
- c. Muy fáciles

5- Pienso que durante estos meses he aprendido a hacer los dictados:

- a. Un poco mejor
- b. Bastante mejor
- c. Mucho mejor

6- ¿Quieres añadir algo más acerca de los dictados?

**VALORACIÓN PERSONAL ACERCA DE MIS LECCIONES DE ENTONACIÓN CON
ACOMPAÑAMIENTO DE PIANO (Curso 2011-12)**

Nombre: _____ **Curso y grupo:** _____

Después de grabar cada lección de entonación, deberás escuchar tu interpretación y valorarla (poniendo una "X" donde corresponda), teniendo en cuenta aspectos como: si la medida rítmica es correcta, has afinado, has mantenido el tempo, etc.

En la casilla de OBSERVACIONES podrás realizar indicaciones sobre lo que crees que te ha salido mal, si te ha costado mucho cantar la lección, o lo que creas oportuno; no es imprescindible poner observaciones. Lo importante es que seas buen auto-crítico, no debe preocuparte indicar que la lección no te ha salido bien, si así lo consideras.

	Regular	Bien	Muy bien	Observaciones
Lección 1 con acompañamiento de piano				
Lección 2 con acompañamiento de piano				
Lección 3 con acompañamiento de piano				
Lección 4 con acompañamiento de piano				
Lección 5 con acompañamiento de piano				
Lección 6 con acompañamiento de piano				
Lección 7 con acompañamiento de piano				

**ANEXO XV: CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS DICTADOS
CUMPLIMENTADOS POR LOS ALUMNOS**

Autoevaluación de los dictados del alumno nº 1

VALORACIÓN PERSONAL DE MIS DICTADOS
(Curso 2011-2012)

Responde a las siguientes preguntas, subrayando la opción con la que estés más de acuerdo. En la última pregunta podrás añadir los comentarios que desees.

1- En los primeros dictados cometía:

- a. Pocos errores
- b. Bastantes errores
- c. Muchos errores

2- La mayoría de los errores que cometía eran de:

- a. Ritmo
- b. Notas
- c. Ritmo y notas

3- Los errores que cometía se debían a que:

- a. No entendía bien los pasos que tenía que seguir para hacer los dictados correctamente.
- b. Aunque entendía bien los pasos que tenía que seguir, no siempre los hacía.
- c. Hacer dictados me parece una actividad muy difícil.

4- Al hacer de nuevo algunos de los dictados realizados en los primeros meses del curso, me han resultado:

- a. Igual de difíciles
- b. Más fáciles
- c. Muy fáciles

5- Pienso que durante estos meses he aprendido a hacer los dictados:

- a. Un poco mejor
- b. Bastante mejor
- c. Mucho mejor

6- ¿Quieres añadir algo más acerca de los dictados?

Los dictados me resultan fáciles.

Autoevaluación de los dictados del alumno nº 2**VALORACIÓN PERSONAL DE MIS DICTADOS**
(Curso 2011-2012)

Responde a las siguientes preguntas, subrayando la opción con la que estés más de acuerdo. En la última pregunta podrás añadir los comentarios que desees.

1- En los primeros dictados cometía:

- a. Pocos errores
- b. Bastantes errores
- c. Muchos errores

2- La mayoría de los errores que cometía eran de:

- a. Ritmo
- b. Notas
- c. Ritmo y notas

3- Los errores que cometía se debían a que:

- a. No entendía bien los pasos que tenía que seguir para hacer los dictados correctamente.
- b. Aunque entendía bien los pasos que tenía que seguir, no siempre los hacía.
- c. Hacer dictados me parece una actividad muy difícil.

4- Al hacer de nuevo algunos de los dictados realizados en los primeros meses del curso, me han resultado:

- a. Igual de difíciles
- b. Más fáciles
- c. Muy fáciles

5- Pienso que durante estos meses he aprendido a hacer los dictados:

- a. Un poco mejor
- b. Bastante mejor
- c. Mucho mejor

6- ¿Quieres añadir algo más acerca de los dictados?

Me gusta hacer dictados.

Autoevaluación de los dictados del alumno nº 3**VALORACIÓN PERSONAL DE MIS DICTADOS****(Curso 2011-2012)**

Responde a las siguientes preguntas, subrayando la opción con la que estés más de acuerdo. En la última pregunta podrás añadir los comentarios que desees.

1- En los primeros dictados cometía:

- a. Pocos errores
- b. Bastantes errores
- c. Muchos errores

2- La mayoría de los errores que cometía eran de:

- a. Ritmo
- b. Notas
- c. Ritmo y notas

3- Los errores que cometía se debían a que:

- a. No entendía bien los pasos que tenía que seguir para hacer los dictados correctamente.
- b. Aunque entendía bien los pasos que tenía que seguir, no siempre los hacía.
- c. Hacer dictados me parece una actividad muy difícil.

4- Al hacer de nuevo algunos de los dictados realizados en los primeros meses del curso, me han resultado:

- a. Igual de difíciles
- b. Más fáciles
- c. Muy fáciles

5- Pienso que durante estos meses he aprendido a hacer los dictados:

- a. Un poco mejor
- b. Bastante mejor
- c. Mucho mejor

6- ¿Quieres añadir algo más acerca de los dictados?

Los dictados me alegran un poquito
pero en general me gustan bastante.

Autoevaluación de los dictados del alumno nº 4**VALORACIÓN PERSONAL DE MIS DICTADOS****(Curso 2011-2012)**

Responde a las siguientes preguntas, subrayando la opción con la que estés más de acuerdo. En la última pregunta podrás añadir los comentarios que desees.

1- En los primeros dictados cometía:

- a. Pocos errores
- b. Bastantes errores
- c. Muchos errores

2- La mayoría de los errores que cometía eran de:

- a. Ritmo
- b. Notas
- c. Ritmo y notas

3- Los errores que cometía se debían a que:

- a. No entendía bien los pasos que tenía que seguir para hacer los dictados correctamente.
- b. Aunque entendía bien los pasos que tenía que seguir, no siempre los hacía.
- c. Hacer dictados me parece una actividad muy difícil.

4- Al hacer de nuevo algunos de los dictados realizados en los primeros meses del curso, me han resultado:

- a. Igual de difíciles
- b. Más fáciles
- c. Muy fáciles

5- Pienso que durante estos meses he aprendido a hacer los dictados:

- a. Un poco mejor
- b. Bastante mejor
- c. Mucho mejor

6- ¿Quieres añadir algo más acerca de los dictados?

Ahora se me da bastante mejor que antes

Autoevaluación de los dictados del alumno nº 5**VALORACIÓN PERSONAL DE MIS DICTADOS****(Curso 2011-2012)**

Responde a las siguientes preguntas, subrayando la opción con la que estés más de acuerdo. En la última pregunta podrás añadir los comentarios que desees.

1- En los primeros dictados cometía:

- a. Pocos errores
- b. Bastantes errores
- c. Muchos errores

2- La mayoría de los errores que cometía eran de:

- a. Ritmo
- b. Notas
- c. Ritmo y notas

3- Los errores que cometía se debían a que:

- a. No entendía bien los pasos que tenía que seguir para hacer los dictados correctamente.
- b. Aunque entendía bien los pasos que tenía que seguir, no siempre los hacía.
- c. Hacer dictados me parece una actividad muy difícil.

4- Al hacer de nuevo algunos de los dictados realizados en los primeros meses del curso, me han resultado:

- a. Igual de difíciles
- b. Más fáciles
- c. Muy fáciles

5- Pienso que durante estos meses he aprendido a hacer los dictados:

- a. Un poco mejor
- b. Bastante mejor
- c. Mucho mejor

6- ¿Quieres añadir algo más acerca de los dictados?

Son un poco difíciles

Autoevaluación de los dictados del alumno nº 6**VALORACIÓN PERSONAL DE MIS DICTADOS**
(Curso 2011-2012)

Responde a las siguientes preguntas, subrayando la opción con la que estés más de acuerdo. En la última pregunta podrás añadir los comentarios que desees.

1- En los primeros dictados cometía:

- a. Pocos errores
- b. Bastantes errores
- c. Muchos errores

2- La mayoría de los errores que cometía eran de:

- a. Ritmo
- b. Notas
- c. Ritmo y notas

3- Los errores que cometía se debían a que:

- a. No entendía bien los pasos que tenía que seguir para hacer los dictados correctamente.
- b. Aunque entendía bien los pasos que tenía que seguir, no siempre los hacía.
- c. Hacer dictados me parece una actividad muy difícil.

4- Al hacer de nuevo algunos de los dictados realizados en los primeros meses del curso, me han resultado:

- a. Igual de difíciles
- b. Más fáciles
- c. Muy fáciles

5- Pienso que durante estos meses he aprendido a hacer los dictados:

- a. Un poco mejor
- b. Bastante mejor
- c. Mucho mejor

6- ¿Quieres añadir algo más acerca de los dictados?

Antes se me daba mucho peor y entonces
tambien ahora me resulta un poco más
facil.

Autoevaluación de los dictados del alumno nº 7**VALORACIÓN PERSONAL DE MIS DICTADOS****(Curso 2011-2012)**

Responde a las siguientes preguntas, subrayando la opción con la que estés más de acuerdo. En la última pregunta podrás añadir los comentarios que desees.

1- En los primeros dictados cometía:

- a. Pocos errores
- b. Bastantes errores
- c. Muchos errores

2- La mayoría de los errores que cometía eran de:

- a. Ritmo
- b. Notas
- c. Ritmo y notas

3- Los errores que cometía se debían a que:

- a. No entendía bien los pasos que tenía que seguir para hacer los dictados correctamente.
- b. Aunque entendía bien los pasos que tenía que seguir, no siempre los hacía.
- c. Hacer dictados me parece una actividad muy difícil.

4- Al hacer de nuevo algunos de los dictados realizados en los primeros meses del curso, me han resultado:

- a. Igual de difíciles
- b. Más fáciles
- c. Muy fáciles

5- Pienso que durante estos meses he aprendido a hacer los dictados:

- a. Un poco mejor
- b. Bastante mejor
- c. Mucho mejor

6- ¿Quieres añadir algo más acerca de los dictados?

Me parecía una actividad para afinar bien
el oído.

Autoevaluación de los dictados del alumno nº 8**VALORACIÓN PERSONAL DE MIS DICTADOS****(Curso 2011-2012)**

Responde a las siguientes preguntas, subrayando la opción con la que estés más de acuerdo. En la última pregunta podrás añadir los comentarios que desees.

1- En los primeros dictados cometía:

- a. Pocos errores
- b. Bastantes errores
- c. Muchos errores

2- La mayoría de los errores que cometía eran de:

- a. Ritmo
- b. Notas
- c. Ritmo y notas

3- Los errores que cometía se debían a que:

- a. No entendía bien los pasos que tenía que seguir para hacer los dictados correctamente.
- b. Aunque entendía bien los pasos que tenía que seguir, no siempre los hacía.
- c. Hacer dictados me parece una actividad muy difícil.

4- Al hacer de nuevo algunos de los dictados realizados en los primeros meses del curso, me han resultado:

- a. Igual de difíciles
- b. Más fáciles
- c. Muy fáciles

5- Pienso que durante estos meses he aprendido a hacer los dictados:

- a. Un poco mejor
- b. Bastante mejor
- c. Mucho mejor

6- ¿Quieres añadir algo más acerca de los dictados?

Los de ritmo se me dan mucho mejor que los de
notas

Autoevaluación de los dictados del alumno nº 9**VALORACIÓN PERSONAL DE MIS DICTADOS****(Curso 2011-2012)**

Responde a las siguientes preguntas, subrayando la opción con la que estés más de acuerdo. En la última pregunta podrás añadir los comentarios que desees.

1- En los primeros dictados cometía:

- a. Pocos errores
- b. Bastantes errores
- c. Muchos errores

2- La mayoría de los errores que cometía eran de:

- a. Ritmo
- b. Notas
- c. Ritmo y notas

3- Los errores que cometía se debían a que:

- a. No entendía bien los pasos que tenía que seguir para hacer los dictados correctamente.
- b. Aunque entendía bien los pasos que tenía que seguir, no siempre los hacía.
- c. Hacer dictados me parece una actividad muy difícil.

4- Al hacer de nuevo algunos de los dictados realizados en los primeros meses del curso, me han resultado:

- a. Igual de difíciles
- b. Más fáciles
- c. Muy fáciles

5- Pienso que durante estos meses he aprendido a hacer los dictados:

- a. Un poco mejor
- b. Bastante mejor
- c. Mucho mejor

6- ¿Quieres añadir algo más acerca de los dictados?

Cada vez voy mejorando y me
salen mucho mejor.

Autoevaluación de los dictados del alumno nº 10**VALORACIÓN PERSONAL DE MIS DICTADOS****(Curso 2011-2012)**

Responde a las siguientes preguntas, subrayando la opción con la que estés más de acuerdo. En la última pregunta podrás añadir los comentarios que desees.

1- En los primeros dictados cometía:

- a. Pocos errores
- b. Bastantes errores
- c. Muchos errores

2- La mayoría de los errores que cometía eran de:

- a. Ritmo
- b. Notas
- c. Ritmo y notas

3- Los errores que cometía se debían a que:

- a. No entendía bien los pasos que tenía que seguir para hacer los dictados correctamente.
- b. Aunque entendía bien los pasos que tenía que seguir, no siempre los hacía.
- c. Hacer dictados me parece una actividad muy difícil.

4- Al hacer de nuevo algunos de los dictados realizados en los primeros meses del curso, me han resultado:

- a. Igual de difíciles
- b. Más fáciles
- c. Muy fáciles

5- Pienso que durante estos meses he aprendido a hacer los dictados:

- a. Un poco mejor
- b. Bastante mejor
- c. Mucho mejor

6- ¿Quieres añadir algo más acerca de los dictados?

Me gustan, pero hasta el dictado cuatro,
pero los otros casi no me gustan,
pero aprendí a hacerlos

Autoevaluación de los dictados del alumno nº 11**VALORACIÓN PERSONAL DE MIS DICTADOS****(Curso 2011-2012)**

Responde a las siguientes preguntas, subrayando la opción con la que estés más de acuerdo. En la última pregunta podrás añadir los comentarios que desees.

1- En los primeros dictados cometía:

- a. Pocos errores
- b. Bastantes errores
- c. Muchos errores

2- La mayoría de los errores que cometía eran de:

- a. Ritmo
- b. Notas
- c. Ritmo y notas

3- Los errores que cometía se debían a que:

- a. No entendía bien los pasos que tenía que seguir para hacer los dictados correctamente.
- b. Aunque entendía bien los pasos que tenía que seguir, no siempre los hacía.
- c. Hacer dictados me parece una actividad muy difícil.

4- Al hacer de nuevo algunos de los dictados realizados en los primeros meses del curso, me han resultado:

- a. Igual de difíciles
- b. Más fáciles
- c. Muy fáciles

5- Pienso que durante estos meses he aprendido a hacer los dictados:

- a. Un poco mejor
- b. Bastante mejor
- c. Mucho mejor

6- ¿Quieres añadir algo más acerca de los dictados?

Me han parecido un poco difícil pero con un poco de esfuerzo y cantarlo y repetirlo al final lo acabas consiguiendo

Autoevaluación de los dictados del alumno nº 12**VALORACIÓN PERSONAL DE MIS DICTADOS****(Curso 2011-2012)**

Responde a las siguientes preguntas, subrayando la opción con la que estés más de acuerdo. En la última pregunta podrás añadir los comentarios que desees.

1- En los primeros dictados cometía:

- a. Pocos errores
- b. Bastantes errores
- c. Muchos errores

2- La mayoría de los errores que cometía eran de:

- a. Ritmo
- b. Notas
- c. Ritmo y notas

3- Los errores que cometía se debían a que:

- a. No entendía bien los pasos que tenía que seguir para hacer los dictados correctamente.
- b. Aunque entendía bien los pasos que tenía que seguir, no siempre los hacía.
- c. Hacer dictados me parece una actividad muy difícil.

4- Al hacer de nuevo algunos de los dictados realizados en los primeros meses del curso, me han resultado:

- a. Igual de difíciles
- b. Más fáciles
- c. Muy fáciles

5- Pienso que durante estos meses he aprendido a hacer los dictados:

- a. Un poco mejor
- b. Bastante mejor
- c. Mucho mejor

6- ¿Quieres añadir algo más acerca de los dictados?

ANEXO XVI: CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN DE LAS LECCIONES DE ENTONACIÓN CUMPLIMENTADOS POR LOS ALUMNOS

Autoevaluación de las lecciones de entonación del alumno nº 1

VALORACIÓN PERSONAL ACERCA DE MIS LECCIONES DE ENTONACIÓN CON ACOMPAÑAMIENTO DE PIANO (Curso 2011-12)

Nombre: _____ Curso y grupo: 1E.EE

Después de grabar cada lección de entonación, deberás escuchar tu interpretación y valorarla (poniendo una “X” donde corresponda), teniendo en cuenta aspectos como: si la medida rítmica es correcta, has afinado, has mantenido el tempo, etc.

En la casilla de OBSERVACIONES podrás realizar indicaciones sobre lo que crees que te ha salido mal, si te ha costado mucho cantar la lección, o lo que creas oportuno; no es imprescindible poner observaciones. Lo importante es que seas buen auto-crítico, no debe preocuparte indicar que la lección no te ha salido bien, si así lo consideras.

	Regular	Bien	Muy bien	Observaciones
Lección 1 con acompañamiento de piano		X		
Lección 2 con acompañamiento de piano			X	
Lección 3 con acompañamiento de piano			X	
Lección 4 con acompañamiento de piano			X	
Lección 5 con acompañamiento de piano			X	
Lección 6 con acompañamiento de piano			X	
Lección 7 con acompañamiento de piano			X	

Autoevaluaciones de las lecciones de entonación de la alumna nº 2

VALORACIÓN PERSONAL ACERCA DE MIS LECCIONES DE ENTONACIÓN CON ACOMPañAMIENTO DE PIANO (Curso 2011-12) - A

Nombre: _____ Curso y grupo: 1º E.E.B

Después de grabar cada lección de entonación, deberás escuchar tu interpretación y valorarla (poniendo una "X" donde corresponda), teniendo en cuenta aspectos como: si la medida rítmica es correcta, has afinado, has mantenido el tiempo, etc.

En la casilla de OBSERVACIONES podrás realizar indicaciones sobre lo que crees que te ha salido mal, si te ha costado mucho cantar la lección, o lo que creas oportuno; no es imprescindible poner observaciones. Lo importante es que seas buen auto-crítico, no debe preocuparte indicar que la lección no te ha salido bien, si así lo consideras.

	Regular	Bien	Muy bien	Observaciones
Lección 1 con acompañamiento de piano	X			
Lección 2 con acompañamiento de piano	X			
Lección 3 con acompañamiento de piano	X			
Lección 4 con acompañamiento de piano	X			
Lección 5 con acompañamiento de piano	X			
Lección 6 con acompañamiento de piano	X			
Lección 7 con acompañamiento de piano	X			

**VALORACIÓN PERSONAL ACERCA DE MIS LECCIONES DE ENTONACIÓN CON
ACOMPañAMIENTO DE PIANO (Curso 2011-12) - B**

Nombre: _____ Curso y grupo: 1º E.E.B

Después de grabar cada lección de entonación, deberás escuchar tu interpretación y valorarla (poniendo una "X" donde corresponda), teniendo en cuenta aspectos como: si la medida rítmica es correcta, has afinado, has mantenido el tempo, etc.

En la casilla de OBSERVACIONES podrás realizar indicaciones sobre lo que crees que te ha salido mal, si te ha costado mucho cantar la lección, o lo que creas oportuno; no es imprescindible poner observaciones. Lo importante es que seas buen auto-crítico, no debe preocuparte indicar que la lección no te ha salido bien, si así lo consideras.

	Regular	Bien	Muy bien	Observaciones
Lección 1 con acompañamiento de piano		X		
Lección 2 con acompañamiento de piano	X			
Lección 3 con acompañamiento de piano	X			
Lección 4 con acompañamiento de piano	X			
Lección 5 con acompañamiento de piano	X			
Lección 6 con acompañamiento de piano	X			
Lección 7 con acompañamiento de piano		X		

**VALORACIÓN PERSONAL ACERCA DE MIS LECCIONES DE ENTONACIÓN CON
ACOMPañAMIENTO DE PIANO (Curso 2011-12) - C**

Nombre: _____ Curso y grupo: 1º E E B

Después de grabar cada lección de entonación, deberás escuchar tu interpretación y valorarla (poniendo una "X" donde corresponda), teniendo en cuenta aspectos como: si la medida rítmica es correcta, has afinado, has mantenido el tempo, etc.

En la casilla de OBSERVACIONES podrás realizar indicaciones sobre lo que crees que te ha salido mal, si te ha costado mucho cantar la lección, o lo que creas oportuno; no es imprescindible poner observaciones. Lo importante es que seas buen auto-crítico, no debe preocuparte indicar que la lección no te ha salido bien, si así lo consideras.

	Regular	Bien	Muy bien	Observaciones
Lección 1 con acompañamiento de piano		X		
Lección 2 con acompañamiento de piano		X		
Lección 3 con acompañamiento de piano	X			
Lección 4 con acompañamiento de piano		X		
Lección 5 con acompañamiento de piano	X			
Lección 6 con acompañamiento de piano		X		
Lección 7 con acompañamiento de piano		X		

Autoevaluación de las lecciones de entonación del alumno nº 3

VALORACIÓN PERSONAL ACERCA DE MIS LECCIONES DE ENTONACIÓN CON ACOMPañAMIENTO DE PIANO (Curso 2011-12)

Nombre: _____ Curso y grupo: 1^o BEE

Después de grabar cada lección de entonación, deberás escuchar tu interpretación y valorarla (poniendo una "X" donde corresponda), teniendo en cuenta aspectos como: si la medida rítmica es correcta, has afinado, has mantenido el tempo, etc.

En la casilla de OBSERVACIONES podrás realizar indicaciones sobre lo que crees que te ha salido mal, si te ha costado mucho cantar la lección, o lo que creas oportuno; no es imprescindible poner observaciones. Lo importante es que seas buen auto-crítico, no debe preocuparte indicar que la lección no te ha salido bien, si así lo consideras.

	Regular	Bien	Muy bien	Observaciones
Lección 1 con acompañamiento de piano			X	
Lección 2 con acompañamiento de piano			X	
Lección 3 con acompañamiento de piano			X	
Lección 4 con acompañamiento de piano			X	
Lección 5 con acompañamiento de piano			X	
Lección 6 con acompañamiento de piano			X	
Lección 7 con acompañamiento de piano			X	

Autoevaluaciones de las lecciones de entonación de la alumna nº 4

VALORACIÓN PERSONAL ACERCA DE MIS LECCIONES DE ENTONACIÓN CON ACOMPañAMIENTO DE PIANO (Curso 2011-12) - A

Nombre: _____ Curso y grupo: 1. E

Después de grabar cada lección de entonación, deberás escuchar tu interpretación y valorarla (poniendo una "X" donde corresponda), teniendo en cuenta aspectos como: si la medida rítmica es correcta, has afinado, has mantenido el tempo, etc.

En la casilla de OBSERVACIONES podrás realizar indicaciones sobre lo que crees que te ha salido mal, si te ha costado mucho cantar la lección, o lo que creas oportuno; no es imprescindible poner observaciones. Lo importante es que seas buen auto-crítico, no debe preocuparte indicar que la lección no te ha salido bien, si así lo consideras.

	Regular	Bien	Muy bien	Observaciones
Lección 1 con acompañamiento de piano	X			harrifele
Lección 2 con acompañamiento de piano	X			El ultimo Do fatal
Lección 3 con acompañamiento de piano	X			El do agudo no le cajo bien.
Lección 4 con acompañamiento de piano	X			harrifele
Lección 5 con acompañamiento de piano	X			
Lección 6 con acompañamiento de piano	X			empiezo mal
Lección 7 con acompañamiento de piano	X			todas las notas bajas.

**VALORACIÓN PERSONAL ACERCA DE MIS LECCIONES DE ENTONACIÓN CON
ACOMPañAMIENTO DE PIANO (Curso 2011-12) - B**

Nombre: _____ Curso y grupo: 1 E

Después de grabar cada lección de entonación, deberás escuchar tu interpretación y valorarla (poniendo una "X" donde corresponda), teniendo en cuenta aspectos como: si la medida rítmica es correcta, has afinado, has mantenido el tempo, etc.

En la casilla de OBSERVACIONES podrás realizar indicaciones sobre lo que crees que te ha salido mal, si te ha costado mucho cantar la lección, o lo que creas oportuno; no es imprescindible poner observaciones. Lo importante es que seas buen auto-crítico, no debe preocuparte indicar que la lección no te ha salido bien, si así lo consideras.

	Regular	Bien	Muy bien	Observaciones
Lección 1 con acompañamiento de piano	X			
Lección 2 con acompañamiento de piano		X		<i>el último Do de he hecho muy largo.</i>
Lección 3 con acompañamiento de piano		X		
Lección 4 con acompañamiento de piano		X		
Lección 5 con acompañamiento de piano			X	
Lección 6 con acompañamiento de piano		X		
Lección 7 con acompañamiento de piano	X			<i>me quedo bajo</i>

**VALORACIÓN PERSONAL ACERCA DE MIS LECCIONES DE ENTONACIÓN CON
ACOMPañAMIENTO DE PIANO (Curso 2011-12) - C**

Nombre: _____ Curso y grupo: 1.E

Después de grabar cada lección de entonación, deberás escuchar tu interpretación y valorarla (poniendo una "X" donde corresponda), teniendo en cuenta aspectos como: si la medida rítmica es correcta, has afinado, has mantenido el tempo, etc.

En la casilla de OBSERVACIONES podrás realizar indicaciones sobre lo que crees que te ha salido mal, si te ha costado mucho cantar la lección, o lo que creas oportuno; no es imprescindible poner observaciones. Lo importante es que seas buen auto-crítico, no debe preocuparte indicar que la lección no te ha salido bien, si así lo consideras.

	Regular	Bien	Muy bien	Observaciones
Lección 1 con acompañamiento de piano			X	
Lección 2 con acompañamiento de piano				<i>no lo hice</i>
Lección 3 con acompañamiento de piano				<i>no la hice</i>
Lección 4 con acompañamiento de piano			X	
Lección 5 con acompañamiento de piano				<i>no la hice</i>
Lección 6 con acompañamiento de piano			X	
Lección 7 con acompañamiento de piano		X		

Autoevaluación de las lecciones de entonación del alumno nº 5

VALORACIÓN PERSONAL ACERCA DE MIS LECCIONES DE ENTONACIÓN CON ACOMPañAMIENTO DE PIANO (Curso 2011-12)

Nombre: _____ Curso y grupo: 1º BEE

Después de grabar cada lección de entonación, deberás escuchar tu interpretación y valorarla (poniendo una "X" donde corresponda), teniendo en cuenta aspectos como: si la medida rítmica es correcta, has afinado, has mantenido el tempo, etc.

En la casilla de OBSERVACIONES podrás realizar indicaciones sobre lo que crees que te ha salido mal, si te ha costado mucho cantar la lección, o lo que creas oportuno; no es imprescindible poner observaciones. Lo importante es que seas buen auto-crítico, no debe preocuparte indicar que la lección no te ha salido bien, si así lo consideras.

	Regular	Bien	Muy bien	Observaciones
Lección 1 con acompañamiento de piano		X		por los pelos
Lección 2 con acompañamiento de piano		X		way mejorando
Lección 3 con acompañamiento de piano	X			fatal
Lección 4 con acompañamiento de piano		X		
Lección 5 con acompañamiento de piano			X	
Lección 6 con acompañamiento de piano			X	
Lección 7 con acompañamiento de piano		X		

Autoevaluación de las lecciones de entonación del alumno nº 6

VALORACIÓN PERSONAL ACERCA DE MIS LECCIONES DE ENTONACIÓN CON ACOMPAÑAMIENTO DE PIANO (Curso 2011-12)

Nombre: _____ Curso y grupo: 1º E

Después de grabar cada lección de entonación, deberás escuchar tu interpretación y valorarla (poniendo una "X" donde corresponda), teniendo en cuenta aspectos como: si la medida rítmica es correcta, has afinado, has mantenido el tempo, etc.

En la casilla de OBSERVACIONES podrás realizar indicaciones sobre lo que crees que te ha salido mal, si te ha costado mucho cantar la lección, o lo que creas oportuno; no es imprescindible poner observaciones. Lo importante es que seas buen auto-crítico, no debe preocuparte indicar que la lección no te ha salido bien, si así lo consideras.

	Regular	Bien	Muy bien	Observaciones
Lección 1 con acompañamiento de piano	X			Mucho ruido
Lección 2 con acompañamiento de piano			X	
Lección 3 con acompañamiento de piano		X		
Lección 4 con acompañamiento de piano		X		
Lección 5 con acompañamiento de piano			X	
Lección 6 con acompañamiento de piano		X		
Lección 7 con acompañamiento de piano		X		

Autoevaluación de las lecciones de entonación del alumno nº 7

VALORACIÓN PERSONAL ACERCA DE MIS LECCIONES DE ENTONACIÓN CON ACOMPAÑAMIENTO DE PIANO (Curso 2011-12)

Nombre: _____ Curso y grupo: 1º B

Después de grabar cada lección de entonación, deberás escuchar tu interpretación y valorarla (poniendo una "X" donde corresponda), teniendo en cuenta aspectos como: si la medida rítmica es correcta, has afinado, has mantenido el tempo, etc.

En la casilla de OBSERVACIONES podrás realizar indicaciones sobre lo que crees que te ha salido mal, si te ha costado mucho cantar la lección, o lo que creas oportuno; no es imprescindible poner observaciones. Lo importante es que seas buen auto-crítico, no debe preocuparte indicar que la lección no te ha salido bien, si así lo consideras.

	Regular	Bien	Muy bien	Observaciones
Lección 1 con acompañamiento de piano	X			Eco
Lección 2 con acompañamiento de piano		X		
Lección 3 con acompañamiento de piano		X		
Lección 4 con acompañamiento de piano	X			
Lección 5 con acompañamiento de piano			X	
Lección 6 con acompañamiento de piano	X			
Lección 7 con acompañamiento de piano			X	

Autoevaluación de las lecciones de entonación del alumno nº 8

VALORACIÓN PERSONAL ACERCA DE MIS LECCIONES DE ENTONACIÓN CON ACOMPAÑAMIENTO DE PIANO (Curso 2011-12)

Nombre: _____ Curso y grupo: 1º E

Después de grabar cada lección de entonación, deberás escuchar tu interpretación y valorarla (poniendo una "X" donde corresponda), teniendo en cuenta aspectos como: si la medida rítmica es correcta, has afinado, has mantenido el tempo, etc.

En la casilla de OBSERVACIONES podrás realizar indicaciones sobre lo que crees que te ha salido mal, si te ha costado mucho cantar la lección, o lo que creas oportuno; no es imprescindible poner observaciones. Lo importante es que seas buen auto-crítico, no debe preocuparte indicar que la lección no te ha salido bien, si así lo consideras.

	Regular	Bien	Muy bien	Observaciones
Lección 1 con acompañamiento de piano			X	
Lección 2 con acompañamiento de piano			X	
Lección 3 con acompañamiento de piano		X		
Lección 4 con acompañamiento de piano		X		
Lección 5 con acompañamiento de piano			X	
Lección 6 con acompañamiento de piano			X	
Lección 7 con acompañamiento de piano			X	

Autoevaluación de las lecciones de entonación del alumno nº 9

**VALORACIÓN PERSONAL ACERCA DE MIS LECCIONES DE ENTONACIÓN CON
ACOMPañAMIENTO DE PIANO (Curso 2011-12)**

Nombre: _____ Curso y grupo: 1º B

Después de grabar cada lección de entonación, deberás escuchar tu interpretación y valorarla (poniendo una "X" donde corresponda), teniendo en cuenta aspectos como: si la medida rítmica es correcta, has afinado, has mantenido el tempo, etc.

En la casilla de OBSERVACIONES podrás realizar indicaciones sobre lo que crees que te ha salido mal, si te ha costado mucho cantar la lección, o lo que creas oportuno; no es imprescindible poner observaciones. Lo importante es que seas buen auto-crítico, no debe preocuparte indicar que la lección no te ha salido bien, si así lo consideras.

	Regular	Bien	Muy bien	Observaciones
Lección 1 con acompañamiento de piano		X		
Lección 2 con acompañamiento de piano			X	
Lección 3 con acompañamiento de piano			X	
Lección 4 con acompañamiento de piano			X	
Lección 5 con acompañamiento de piano		X		
Lección 6 con acompañamiento de piano	X			Desafino
Lección 7 con acompañamiento de piano			X	

Autoevaluación de las lecciones de entonación del alumno nº 10

VALORACIÓN PERSONAL ACERCA DE MIS LECCIONES DE ENTONACIÓN CON ACOMPañAMIENTO DE PIANO (Curso 2011-12)

Nombre: _____ Curso y grupo: 7º B

Después de grabar cada lección de entonación, deberás escuchar tu interpretación y valorarla (poniendo una "X" donde corresponda), teniendo en cuenta aspectos como: si la medida rítmica es correcta, has afinado, has mantenido el tempo, etc.

En la casilla de OBSERVACIONES podrás realizar indicaciones sobre lo que crees que te ha salido mal, si te ha costado mucho cantar la lección, o lo que creas oportuno; no es imprescindible poner observaciones. Lo importante es que seas buen auto-crítico, no debe preocuparte indicar que la lección no te ha salido bien, si así lo consideras.

	Regular	Bien	Muy bien	Observaciones
Lección 1 con acompañamiento de piano		X		
Lección 2 con acompañamiento de piano		X		
Lección 3 con acompañamiento de piano		X		
Lección 4 con acompañamiento de piano		X		
Lección 5 con acompañamiento de piano		X		
Lección 6 con acompañamiento de piano		X		
Lección 7 con acompañamiento de piano			X	

Autoevaluación de las lecciones de entonación del alumno nº 11

**VALORACIÓN PERSONAL ACERCA DE MIS LECCIONES DE ENTONACIÓN CON
ACOMPañAMIENTO DE PIANO (Curso 2011-12)**

Nombre: _____ Curso y grupo: 1º B

Después de grabar cada lección de entonación, deberás escuchar tu interpretación y valorarla (poniendo una "X" donde corresponda), teniendo en cuenta aspectos como: si la medida rítmica es correcta, has afinado, has mantenido el tempo, etc.

En la casilla de OBSERVACIONES podrás realizar indicaciones sobre lo que crees que te ha salido mal, si te ha costado mucho cantar la lección, o lo que creas oportuno; no es imprescindible poner observaciones. Lo importante es que seas buen auto-crítico, no debe preocuparte indicar que la lección no te ha salido bien, si así lo consideras.

	Regular	Bien	Muy bien	Observaciones
Lección 1 con acompañamiento de piano			X	
Lección 2 con acompañamiento de piano		X		
Lección 3 con acompañamiento de piano			X	
Lección 4 con acompañamiento de piano			X	
Lección 5 con acompañamiento de piano		X		
Lección 6 con acompañamiento de piano	X			
Lección 7 con acompañamiento de piano			X	

Autoevaluación de las lecciones de entonación del alumno nº 12

**VALORACIÓN PERSONAL ACERCA DE MIS LECCIONES DE ENTONACIÓN CON
ACOMPañAMIENTO DE PIANO (Curso 2011-12)**

Nombre: _____ Curso y grupo: 1E

Después de grabar cada lección de entonación, deberás escuchar tu interpretación y valorarla (poniendo una "X" donde corresponda), teniendo en cuenta aspectos como: si la medida rítmica es correcta, has afinado, has mantenido el tempo, etc.

En la casilla de OBSERVACIONES podrás realizar indicaciones sobre lo que crees que te ha salido mal, si te ha costado mucho cantar la lección, o lo que creas oportuno; no es imprescindible poner observaciones. Lo importante es que seas buen auto-crítico, no debe preocuparte indicar que la lección no te ha salido bien, si así lo consideras.

	Regular	Bien	Muy bien	Observaciones
Lección 1 con acompañamiento de piano			X	
Lección 2 con acompañamiento de piano			X	
Lección 3 con acompañamiento de piano		X		
Lección 4 con acompañamiento de piano			X	
Lección 5 con acompañamiento de piano			X	
Lección 6 con acompañamiento de piano		X		
Lección 7 con acompañamiento de piano				

ANEXO XVII: RESULTADOS OBTENIDOS POR LA ALUMNA N° 2 EN CADA CATEGORÍA DE LAS LECCIONES DE ENTONACIÓN Y PUNTUACIONES TOTALES (primeras lecciones de entonación y las repeticiones)

	Desafina	Desentona	Dirección línea-melódica-E	Duración de las figuras-E	Errores teóricos-E	Lección no entonada	Número de figuras/notas/silencios-E	Otros errores melódicos-E	Otros errores rítmicos-E	Todo correcto-E	Puntuaciones totales*
Lecciones de entonación-A	12	52	0	3	0	0	0	0	27	0	94
Lecciones de entonación-B	26	18	1	0	0	0	0	1	30	0	76
Lecciones de entonación-C	12	1	0	0	0	0	0	1	0	4	10

* Para el cálculo de las puntuaciones totales no se han tenido en cuenta las puntuaciones en la variable *Lección no entonada*. El valor de las puntuaciones totales se obtiene a partir de la suma de todas las variables y la resta de la denominada *Todo correcto*-

ANEXO XVIII: RESULTADOS OBTENIDOS POR LA ALUMNA N° 3 EN CADA CATEGORÍA DE LOS *DICTADOS* Y PUNTUACIONES TOTALES (primeros dictados y las repeticiones)

	Dictado no realizado	Dirección línea melódica-D	Duración de las figuras-D	Errores teóricos-D	Fuera de tono	Incompleto	Número de figuras/notas/silencios-D	Otros errores melódicos-D	Otros errores rítmicos-D	Repetición	Todo correcto-D	Puntuaciones totales *
Primeros dictados	0	13	17	36	21	0	13	0	2	0	6	96 **
Dictados repetidos	0	0	1	2	0	0	2	0	0	0	14	-9***

* Para el cálculo de las puntuaciones totales no se han tenido en cuenta las puntuaciones en la variable *Dictado no realizado*. El valor de las puntuaciones totales se obtiene a partir de la suma de todas las variables y la resta de la denominada *Todo correcto-D*.

** Sobre 40 dictados

*** Sobre 16 dictados

ANEXO XIX: RESULTADOS OBTENIDOS POR LA ALUMNA N° 4 EN CADA CATEGORÍA DE LOS *DICTADOS* Y LAS *LECCIONES*
DE ENTONACIÓN Y PUNTUACIONES TOTALES (primeros dictados y lecciones de entonación y las repeticiones)

Dictado

	Dictado no realizado	Dirección línea melódica-D	Duración de las figuras-D	Errores teóricos-D	Fuera de tono	Incompleto	Número de figuras/notas/silencios-D	Otros errores melódicos-D	Otros errores rítmicos-D	Repetición	Todo correcto-D	Puntuaciones totales*
Primeros dictados	0	23	5	12	22	0	7	1	1	0	15	56 **
Dictados repetidos	0	3	0	16	3	0	0	0	0	0	12	10 ***

* Para el cálculo de las puntuaciones totales no se han tenido en cuenta las puntuaciones en la variable *Dictado no realizado*. El valor de las puntuaciones totales se obtiene a partir de la suma de todas las variables y la resta de la denominada *Todo correcto-D*.

** Sobre 40 dictados

*** Sobre 16 dictados

Entonación

	Desafina	Desentona	Dirección línea-melódica-E	Duración de las figuras-E	Errores teóricos-E	Lección no entonada	Número de figuras/notas/silencios-E	Otros errores melódicos-E	Otros errores rítmicos-E	Todo correcto-E	Puntuaciones totales*
Lecciones de entonación-A	20	29	6	5	0	0	0	3	0	0	56
Lecciones de entonación-B	17	13	4	3	0	0	0	0	0	2	35
Lecciones de entonación-C	5	1	0	0	0	0	0	0	0	2	4

* Para el cálculo de las puntuaciones totales no se han tenido en cuenta las puntuaciones en la variable *Lección no entonada*. El valor de las puntuaciones totales se obtiene a partir de la suma de todas las variables y la resta de la denominada *Todo correcto-E*.

**ANEXO XX: GRABACIONES DE AUDIO Y DE VIDEO Y
DOCUMENTOS EN FORMATO DIGITAL**

Recogidos en DVD aparte.