

Gallo, Eva María; Reyzábal, María Isabel

LA NOTACIÓN MUSICAL. DIFICULTADES DE LECTO-ESCRITURA EN ALUMNOS DE 2º CICLO DE E.S.O.

International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 3, núm. 1, 2005, pp. 465-485

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores
Badajoz, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832310044>



*International Journal of Developmental and
Educational Psychology,*

ISSN (Versión impresa): 0214-9877

fvicente@unex.es

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y
Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores
España

**LA NOTACIÓN MUSICAL.
DIFICULTADES DE LECTO-ESCRITURA
EN ALUMNOS DE 2º CICLO DE E.S.O.**

Eva María Gallo

U.N.E.D.

María Isabel Reyzábal

Doctora en Psicología

1. INTRODUCCIÓN

Sabemos que la aptitud musical es innata mientras que no lo es aprender a des-
cifrar un sistema de signos, que se trata de una destreza. En este trabajo nos hemos
centrado en la lectura y escritura de la música.

En el funcionamiento del código musical encontramos muchas similitudes con
otros códigos conocidos como las lenguas naturales (idiomas) o artificiales (como el
Morse) etc.

Al igual que ocurre con el lenguaje, primero lo escuchamos, luego lo reprodu-
cimos, aprendemos a leer y posteriormente a escribir. Cada uno con sus dificultades
individuales pero todos llegamos a saber leer y escribir.

¿Por qué no sucede lo mismo con la música?

¿Por qué un alumno después de años de enseñanza no es capaz de leer una
partitura?

¿Fallan los métodos de enseñanza?

¿Falta esfuerzo personal por parte del alumno?

¿Tan complicado es este sistema de signos?

2.OBJETIVOS

- 1.- Conocer el nivel de conceptualización de lectoescritura musical.
- 2.- Descubrir dónde radica la dificultad para descifrar una partitura.
- 3.- Comprobar si existe relación entre elevadas puntuaciones en aptitudes musicales y mayor destreza en lectoescritura musical.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Notación musical

Podemos definir la notación musical como un sistema gráfico de representar el sonido en todos sus grados musicales, las modificaciones de tiempo, intensidad, articulación y matices que le afectan así como las pautas rítmicas y silencios que limitan su intervención.

La escritura musical en la que vamos a fijar nuestro estudio es la que conocemos como notación occidental y que Jacques Chailley denomina “notación ortocrónica”, es la que ha sido empleada de forma general por los compositores occidentales a partir del S. XVIII. En ninguna otra cultura ha alcanzado el grado de complejidad y precisión que tiene en la música culta de Occidente.

3.2 Analogías en los procesos de lectoescritura verbal y musical

La lectoescritura es la forma de comunicación más compleja que tiene el hombre y es el vehículo ideal para la conservación y transmisión de sus conocimientos. Tanto la lectura como la escritura son procesos analíticos-sintéticos que relacionan los sonidos con signos gráficos.

PROCESO DE LECTURA EN LENGUAJE NATURAL	PROCESO DE LECTURA EN MÚSICA
1 soporte con grafías	1 soporte con grafías
2 recifrado de las letras en sonidos	2 recifrado de signos (notas, figuras...) en sonidos
3 análisis sónico	3 análisis sónico
4 identificación del significado de la palabra	4 comprensión (dar sentido a la idea melódica)
5 generación de una secuencia inicial de imágenes relacionadas con las palabras	5 desaparece debido a la asemanticidad de la música
6 comprensión de la idea transmitida	6 desaparece debido a la asemanticidad de la música

PROCESO DE ESCRITURA EN LENGUAJE NATURAL	PROCESO DE ESCRITURA EN MÚSICA
1 aparece la idea en la mente	1 idea musical (asemántica)
2 generación de secuencia inicial de imágenes o palabras relacionadas	2 generación de sonidos
3 representación de la idea en oraciones y palabras	3 representación sonora
4 análisis sónico	4 análisis sónico
5 codificación de los sonidos en letras	5 codificación de sonidos en signos musicales
6 graficado en el papel u otro soporte	6 plasmación en papel u otro soporte

Para el lenguaje musical, los pasos 1, 2 y 3 prácticamente se funden, consistiendo esencialmente en plasmar mediante sonidos diferentes alturas y duraciones una idea musical (asemántica, aconceptual); el resto del proceso es similar, variando el paso 5 que, como pasaba en la lectura, pasa a ser el más complicado, el recifrado de sonidos en signos musicales.

3.3 Similitudes en los aprendizajes de la lectoescritura verbal y musical

Si comparamos cómo un niño aprende a leer y escribir su lengua materna y cómo aprende lectoescritura musical no es difícil darse cuenta de los errores que se cometen en didáctica de la música. El niño desde que nace, escucha sonidos, los imita y cuando los relaciona y comprende habla. La experiencia con la oralidad es larga, de años. El primer contacto que tiene el niño con la escritura es mediante el dibujo. Una vez que diferencia ambos y dispone de las condiciones necesarias para operar con un sistema simbólico desarrolla un sistema de escritura con una cantidad mínima de elementos, las letras. Suelen ser tres, con tres ya tiene una palabra dotada de significado. En el siguiente nivel comprende que las palabras se pueden segmentar en sílabas. Relaciona el sonido con el elemento gráfico. En el último nivel, el niño comprende y usa el sistema alfabético, sabe corresponder la escritura de las letras con el nivel fonológico de la lengua. (Ferreiro, 1990)

Una vez que el niño comienza a leer (verbal), da inicio a un proceso paralelo de escucha y lectura que se retroalimentan, (letras, sílabas, palabras y frases) en el que interviene de una manera especial la memoria y se da prioridad a la búsqueda del significado.

De igual manera se ha de proceder con la lectura musical. Conociendo en un primer momento los elementos más pequeños y simples y simultáneamente el estímulo visual con el auditivo ir agrupando en conjuntos más amplios generando células rítmicas y melódicas hasta llegar a frases musicales completas. En el caso de la

música no hablamos de buscar un significado conceptual sino de tratar de dar sentido musical a la frase melódica. Imprescindibles en el proceso son la memoria auditiva (del sonido), rítmica (movimiento), nominal (recordar nombre de las notas), visual (grafismos) y analítica (otros datos de carácter intelectual).

Si bien es cierto que el niño desde que nace también recibe influencias musicales, su primer contacto con la música a nivel académico es a través de la lectoescritura sin que exista ese proceso de retroalimentación al que antes aludímos. Por otra parte, la mayoría de los métodos para la enseñanza de la lectoescritura musical parte de la nota como elemento mínimo. Si el último nivel de desarrollo de la lectoescritura verbal es el alfabético, análogamente debería partirse de pequeñas melodías o células rítmicas (palabras) para posteriormente reconocer notas y figuras.

Entre métodos y aportaciones de los principales pedagogos musicales en el campo de la notación musical encontramos a: **Dalcroze. Orff. Martenot. Kodaly. Willems. Ward. Suzuki.**

Si analizamos la relación del niño en cada etapa de desarrollo con la notación musical, sabremos que con un buen método de aprendizaje musical, la evolución por edades debería ser la siguiente:

- Niño de 2 a 3 años:

No conoce las figuras musicales pero utiliza los valores de:



Puede entonar tercera menores.

- Niño de 4 a 5 años:

Confunde intensidad con velocidad, va conociendo poco a poco la terminología musical asociada a estos conceptos. Entona melodías con las notas sol, la y mi pero no saben leerlas.

- Niño de 6 a 7 años:

Comienza a practicar el grafismo y lenguaje de la música. Reconoce las figuras y sus silencios.



- Niño de 8 a 11 años:

Distingue auditiva y visualmente los valores de:



Lee notas en un pentagrama. Se pueden hacer dictados de acordes y melodías sencillas.

- Niño de 12 a 14 años:

Conoce rítmicamente:



Reconoce y sabe escribir melodías complejas con alteraciones.

Puede leer en diferentes claves. Sabe descifrar cualquier anotación de una partitura musical completa.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra metodología será no experimental, observacional. Nos limitaremos a observar y comparar datos que recopilemos en diferentes situaciones. Su contenido es cuantitativamente más reducido que el de la estadística inferencial o multivariada, más elemental y de fácil comprensión pero no por ello menos importante, tanto por la información que proporciona como por constituir la base del estudio del contenido posterior.

4.1 Muestra

Muestra incidental formada por 84 sujetos de ambos sexos, de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, que cursan estudios de 3º y 4º E.S.O. en un I.E.S.

4.2 Metodología y descripción de las pruebas

Para responder al **objetivo 1** (conocer el nivel de conceptualización de lecto-escritura musical) hemos diseñado una prueba que consta de cuatro partes. Con ella pretendemos evaluar el grado de asimilación de los principales signos musicales que podemos encontrar en una partitura por parte de una muestra de 84 alumnos que cursan estudios de 3º y 4º de E.S.O.

La prueba consta de cuatro partes.

- La primera parte se subdivide a su vez en otras dos y es específica para comprobar el nivel de lectura musical de cada sujeto.
- La segunda parte se compone de cuatro ejercicios y sirve para conocer cuál es, a juicio de cada sujeto, la forma de escritura idónea para indicar la altura del sonido.
- La tercera (dos ejercicios) evalúa la familiaridad del sujeto con la escritura de signos de duración y la cuarta (dos ejercicios) con signos que expresen matices.

Con estas pruebas también hemos podido medir a partir de los errores cometidos por cada alumno el grado de sensibilidad a las variables tono, duración e intensidad que más tarde calcularemos de modo más preciso con el validado test de Seashore.

Veamos cómo se desarrolla esta prueba:

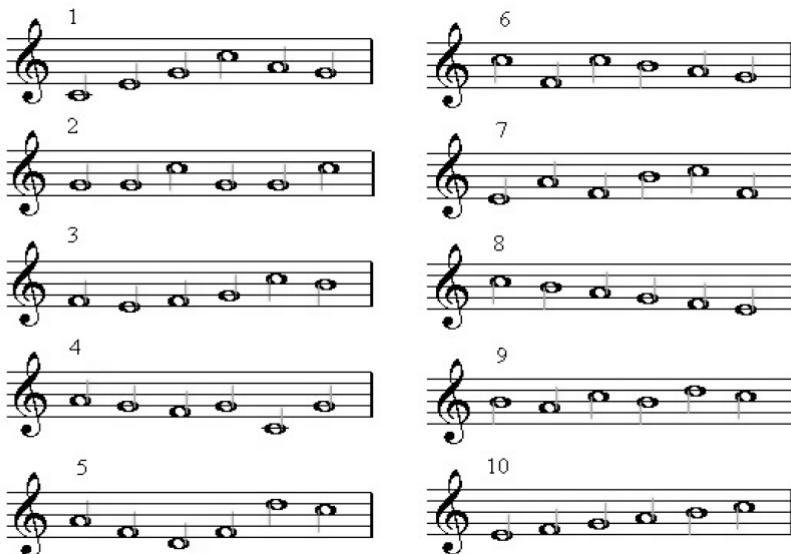
Primera parte:

Ejercicio 1:

Se entrega a cada uno de los sujetos una partitura con 10 secuencias melódicas formadas cada una de ellas por 6 notas naturales de igual duración. La amplitud va desde tal nota a tal nota.

Sólo se interpretan 5 secuencias y tienen que indicar por orden cuál de ellas escuchan. Pretendemos detectar si relacionan el diseño gráfico melódico con las subidas y bajadas de altura. Se toca cada secuencia un máximo de 3 veces.

En nuestro caso las series escogidas fueron: 5, 1, 10, 9 y 7.

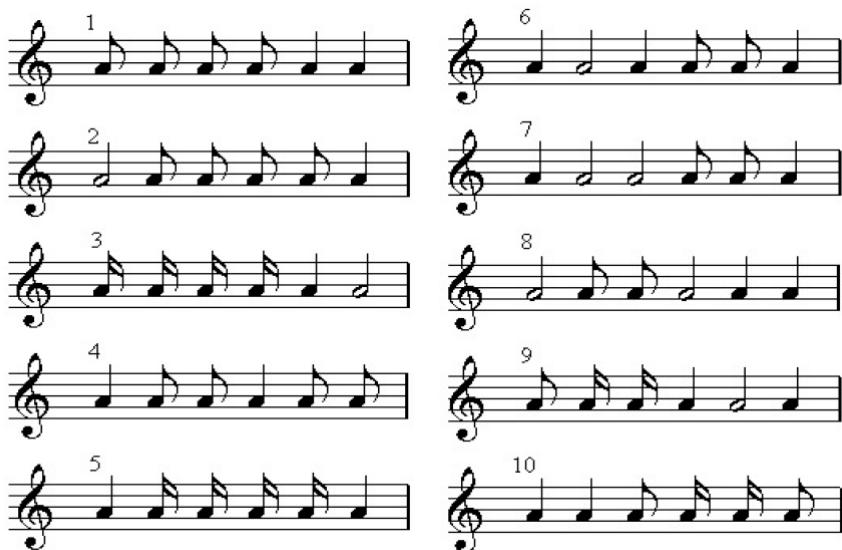


Ejercicio 2:

Igualmente se entrega una partitura con 10 secuencias rítmicas compuesta cada una con 10 figuras. Sólo utilizamos blancas, negras, corcheas y semi-corcheas.

Se miden sólo 5 de ellas y al igual que en el ejercicio anterior, deben numerar ordinalmente cada uno de los ritmos que escuchen. Se eligieron: 5, 7, 9, 3 y 1.

En ambos casos se han escogido el mismo número de notas y de figuras para que su adjudicación no venga determinada por el número de sonidos que puedan contar sino por la percepción de los intervalos en un caso o de las pulsaciones en el otro.



Segunda parte:

Escritura de notas (altura). Consta de cuatro ejercicios. Antes de iniciar estos ejercicios repasamos con los alumnos que forman la muestra lo que es un intervalo, en qué consisten los de 8^a, 5^a y 2^a y la altura musical y su notación para que no haya dudas a nivel conceptual.

Primero:

Escuchan 5 pares de notas a distancia de un intervalo de 8^a justa. Estos intervalos pueden ser ascendentes o descendentes. Se les pide que indiquen si la segunda nota de cada par es más aguda o grave que la primera. Para ello se escribe en la pizarra la primera de esas notas (en un pentagrama con su nombre debajo) la cual escriben ellos en su hoja de papel pautado. A partir de aquí se les dará la consigna de que además de notación musical podrán hacer uso de cualquier otro código ideado por ellos pero es importante que utilicen aquél que les parezca más preciso.

De esta manera comprobaremos la relación y tendencia que tienen de usar o no símbolos musicales. Escuchan cada par de sonidos un máximo de 3 veces.

Segundo:

Idéntico al primero pero con intervalos de 5^a.

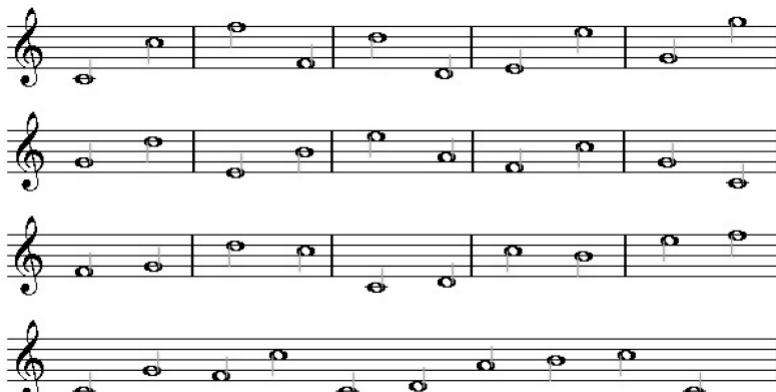
Tercero:

Idéntico al primero pero con intervalos de 2^a.

Cuarta:

Consiste en un dictado de 10 notas entre las que podemos escuchar distancias de 2^a, 5^a y 8^a. Se escribe e indica el nombre de la primera nota, se van interpretando la primera con la segunda, la segunda con la tercera y así sucesivamente, deben ir enlazando.

También comprobaremos la tendencia a usar notación musical pero en este caso también es muy importante la sensibilidad a la altura para detectar si la segunda nota de cada dos es más aguda o grave y cuánto más (clasificación del intervalo).



Tercera parte:

Relacionada con la duración de las figuras. Utilizaremos redondas, blancas, negras y corcheas. También antes de iniciar esta parte se repasan los conceptos de duración y su notación.

Primero:

Se interpretan (un máximo de 3 veces) cinco pares de figuras. En cada par se indica la primera figura con su grafismo y su nombre en una pauta en la pizarra. Deben indicar si la segunda es más larga o más breve y cuánto más. Es evidente que la forma más sencilla de hacerlo es con el signo propio de la figura pero se les permitirá usar si lo prefieren números, palabras o cualquier simbología a su elección si consideran que esa es la mejor manera de notar la duración de un sonido.

Segundo:

Percutimos 10 figuras seguidas. Se van enlazando por pares. Se escribe y se dice cuál es la primera de ellas.



Cuarta parte:

Amplitud del sonido (intensidad)

Primero:

Van a escuchar 5 pares de sonidos (siempre de la misma altura y duración). Deben detectar si el segundo sonido del par es más fuerte o más débil que el primero y cuánto más. Nuevamente los matices son la forma más clara de indicarlo. Éstos irán desde pianissimo (pp) a fortissimo (ff) pasando por piano (p) y forte (f).

Se escribe en la pizarra la primera nota con su dinámica correspondiente y el sujeto debe indicar cómo es la segunda.

Nuevamente pueden señalarlo con la nomenclatura tradicional musical o con la que ellos estimen oportuna.

Segundo:

Escucharán 10 notas (de la misma altura y duración) seguidas dos a dos cada una con un matiz diferente que deben indicar. Se informa del primer grado de intensidad para que tengan una referencia.



4.3. Material

Dado que la muestra está formada por cuatro grupos diferentes, la prueba le fue pasada a cada grupo de manera individual y fueron necesarias dos sesiones de 45 minutos para cada uno de ellos.

El material requerido para la experiencia es:

- Un instrumento melódico con amplitud suficiente para abarcar las series melódicas. En nuestro caso utilizamos un piano electrónico de marca Yamaha. Tal modelo. Hay un número máximo de veces que se puede repetir un ejercicio, el experimentador ha de ser consciente de ello, ya que si no se desvirtúa la prueba.
- Un instrumento rítmico con el que se puedan discriminar cuatro o más matices de intensidad. Nosotros usamos una caja china.
- 25 hojas pautadas con las series melódicas y rítmicas que se utilizan para los diferentes grupos ya que no deben escribir en ellas y tras la prueba se recogen. También se pueden escribir las series en una pizarra con pentagrama.
- 84 hojas pautadas. Una para cada sujeto donde responder a los 10 ejercicios que engloban la prueba. Se les entrega una hoja de respuestas con el pentagrama impreso, aunque en algunas de la pruebas no sea necesario, con el fin de que utilicen notación musical siempre que sea posible y no dejen de hacerlo por pereza, por no dibujar ellos mismos la pauta.

En la corrección de esta prueba nos hemos fijado en el tipo de signos utilizados y en el número de errores para cada parte.

Para responder al **objetivo 2** (descubrir dónde radica la dificultad para descifrar una partitura) hemos diseñado (confeccionado) un cuestionario que le será pasado a cada sujeto. La opinión personal de cada uno de ellos es la que nos va a proporcionar información de primera mano en aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje que cada uno ha experimentado.

El cuestionario consta de diez preguntas y cada una de ellas, excepto la décima, ofrece tres opciones de respuesta, el sujeto debe señalar cuál de ellas es la que más se adecua a su opinión, en el caso de que ninguna se ajuste pueden añadir otra. Podemos ver el cuestionario en el anexo tal.

Llevó poco tiempo que los sujetos lo llenaran, una media hora cada grupo.

Para dar respuesta al **objetivo 3** vamos a precisar el uso del test de Seashore.

Con este test mediremos la sensibilidad del sujeto al tono, ritmo, intensidad, tiempo, timbre y memoria tonal a la muestra seleccionada. Comprobaremos si existe relación entre los resultados de esta prueba con la de lectoescritura ideada para este proyecto en concreto.

Se pasó a los 4 grupos (dependiendo del grupo, de entre 15 y 25 alumnos).

La prueba se desarrolló en dos días diferentes por grupo (dos sesiones de 45 minutos), dado que para cerciorarnos de que quedaba bien comprendida nos extendimos bastante en las explicaciones. A cada uno de los sujetos se le entregó una hoja de respuestas que debían llenar siguiendo las indicaciones de la experimentadora y de la cinta que contiene las seis pruebas de audición.

Con la información obtenida hasta ahora, las calificaciones de la asignatura de inglés y la opinión personal del profesorado de la materia podremos contestar al objetivo 4.

Para la audición de la cinta de casete que contiene las seis pruebas se utilizó una cadena Sony modelo tal con pocos watos de potencia pero con una calidad sonora bastante aceptable. El espacio utilizado, el aula de música del propio instituto, también resultó adecuado. La respuesta en cuanto actitud e interés por parte de los sujetos de la muestra fue satisfactoria.

4.4 Análisis de datos

Debido al poco espacio del que disponemos, nos vemos en la necesidad de no reflejar este apartado, el lector interesado puede dirigirse a las autoras.³

5. CONCLUSIONES

A partir de diferentes pruebas hemos obtenido suficiente información como para dar respuesta a los objetivos que nos planteábamos al comienzo de nuestra investigación.

Objetivo 1 : Conocer el nivel de conceptualización de lectoescritura musical.

Queremos saber hasta qué punto la muestra seleccionada ha comprendido, asimilado e interiorizado los signos que tradicionalmente empleamos para notar la altura, la duración y la intensidad de un sonido después de más de nueve años recibiendo clase de música.

LECTURA DE NOTAS:

De 10 series melódicas se interpretaban sólo 5 y los sujetos debían identificarlas. Por un lado estamos valorando la sensibilidad al tono y por otro la lectura de notas.

Digamos que el resultado ha sido discreto. No llega ni siquiera a la mitad el número de alumnos que es capaz de localizar las 5 melodías.

Si cotejamos esto con la prueba de tono de Seashore comprobamos que nuestra muestra está por debajo de la media en 4 puntos.

Estos resultados revelan que además de no tener soltura en la lectura de notas tienen dificultad a la hora de discriminarlas auditivamente. Como no saben recifrar los signos en sonidos (cómo suena una nota dada) les es difícil comparar con lo que están oyendo así que simplemente se guían del dibujo melódico. Parece constatar esta afirmación el hecho de que todos los sujetos reconocieran (identificaran) la serie 10 que no es más que una escala ascendente.

LECTURA DE FIGURAS:

El mismo proceso seguimos con las 10 series rítmicas.

Aunque el número de sujetos que no comete ningún error o comete sólo uno aumenta considerablemente respecto a las series melódicas nos sigue pareciendo un resultado poco satisfactorio. En los resultados de las pruebas de duración y ritmo de Seashore, nuestra muestra está por encima de la media, así que los errores proceden, mayormente, de la mala interpretación de los signos. No obstante, queda patente que, comparado con la nota, la figura es un símbolo que visualmente reconocen con mayor facilidad.

También hemos tabulado los errores que han cometido en la discriminación de intervalos y de duraciones. Si bien, la parte de intervalos era más extensa, también a partir de estos resultados se puede volver a insistir en la poca sensibilidad de los sujetos al tono.

En cuanto a la variable intensidad consideramos que dada la sencillez de la prueba, apenas aporta información. Casi un 95% no comete ningún error.

ESCRITURA DE NOTAS:

La segunda parte de la prueba que confeccionamos nos dio la respuesta.

Ni siquiera un 10% de la muestra utilizó las notas. Más de la mitad consideraron que las flechas eran la mejor manera de describir que, a partir de una nota, la siguiente era más aguda o más grave, a pesar de conocer previamente cuál iba a ser el intervalo.

El resto opinó que las palabras “ascendente” y “descendente” eran más adecuadas.

Estos resultados nos desvelan que las notas no son un símbolo interiorizado por los sujetos. Como en la Edad Media ocurrió con los neumas , en este caso han considerado la flecha como una forma apropiada para recrear el movimiento melódico de una serie de sonidos pero no han tenido en cuenta que carece de precisión, prioridad que se les pedía al principio de la prueba.

Comentar además que los 7 sujetos que utilizaron notas son o bien miembros de la banda o estudian en Conservatorio.

Si releemos las *analogías en los procesos de lectoescritura verbal y musical* del marco teórico, podemos identificar perfectamente en qué puntos del proceso de escritura musical se encuentra la dificultad, que son el 4 *análisis sónico* (falla al no reconocer si el sonido es más grave o más agudo que el anterior) y el 5 *recifrado del sonido en una nota* (pues no consideran que la nota sea el signo óptimo para expresar la altura de un sonido musical).

ESCRITURA DE FIGURAS:

En este caso, más de la mitad de los sujetos se decantaron por el uso de las figuras, la correcta manera de notar la duración de un sonido musical. El resto considera que sólo el símbolo da poca información y necesitan completarlo con palabras como “larga” y “breve” o con el propio nombre de las figuras. Deducimos pues que el concepto figura sí ha sido asumido por gran parte de la muestra como mejor forma de representar duración. Pensamos que se les podían haber ocurrido otras como por ejemplo el código Morse y sin embargo no han hecho uso de ninguna grafía que no incluyese de algún modo la figura musical.

ESCRITURA DE MATICES:

Como era de esperar, casi un 90% escoge los términos de matices para indicar el volumen de un sonido, ya que estos términos son simplemente abreviaturas de una palabra y no implican decodificación. Llamar la atención sobre los que utilizan signos matemáticos. En el caso de los que se sirven de ángulos, realmente no son mas que reguladores. En cuanto a los que recurren a los signos operacionales + y - , pensamos que ofrecen una buena alternativa a la tradicional abreviatura italiana siempre y cuando den un volumen de referencia con algún otro signo.

Objetivo 2 : Descubrir dónde radica la dificultad para descifrar una partitura.

Para responder al objetivo propuesto, se pasó a la muestra un cuestionario personal que se pidió fuese contestado con sinceridad. Se comprueba que así fue ya que las respuestas de cada sujeto coinciden con los resultados arrojados por la prueba

diseñada para el objetivo 1. A partir de la cuestión 9, sabemos que, como mínimo los 84 sujetos han recibido clases de música en colegio e instituto durante nueve años. Han ampliado estudios musicales en Conservatorio o escuela de música.

Tras nueve años cursando estudios musicales ni siquiera la mitad de la muestra se considera capaz de leer notas con soltura. Casi un 60% tiene dificultad en menor o mayor grado para hacerlo. Como deducimos a partir de la cuestión 3, el principal problema es que se han acostumbrado desde los primeros cursos a escribir el nombre de la nota (el 65% confiesa hacerlo) y no relacionar el signo con el sonido y posición en el instrumento, que en este caso es la flauta dulce.

Algo más de la mitad se ven capacitados para reconocer figuras y medir ritmos, el porcentaje también aumenta en el caso de la interpretación con flauta. Sin embargo se da la curiosidad de que, mientras con la ayuda de otro signo (letras) muchos resuelven el problema de la lectura de notas, el escuchar previamente un ritmo para luego repetirlo no parece ser de ayuda y un 10% no sabe de ninguna manera interpretar un ritmo con la flauta mientras que sólo un 1% decía no saber solfejarlo.

De los resultados obtenidos con la prueba diseñada para el objetivo 1 y de lo acumulado hasta ahora sería plausible que la notación musical que se indique con palabras o letras (indicaciones de tempo o dinámica) es reconocida con facilidad e incluso se tiende a sustituir o reforzar símbolos con palabras. Pero, ¿qué ocurriría si en lugar de español o italiano (idiomas a los que están acostumbrados), les dijésemos que usaran francés o alemán?. Quizás en ese caso prefiriesen por ejemplo una indicación numérica metro nómica para la velocidad y el uso de iconos como reguladores para la intensidad. Habría que comprobarlo, de momento priorizan el uso del lenguaje ¿ a otro simbólico.

Es lógico porque el lenguaje es la forma habitual de expresión o comunicación de una idea al exterior. Sin embargo, no siempre siguen esta pauta. En matemáticas, no observamos que en lugar de utilizar símbolos matemáticos como números (1,2,3...) u operaciones (+, - ...) lo indiquen con su nombre (uno, dos, tres, más, menos ...) o incluso en el lenguaje escrito los signos de puntuación sean sustituidos por palabras (“, ¿ , . por comillas, interrogación, punto y aparte). Todo esto resultaría impreciso y poco operativo. Si es más cómodo y preciso, ¿por qué en el caso de la música no han asimilado plenamente este lenguaje simbólico?

A juicio de los alumnos con dificultades, el problema reside en su falta de aptitud musical, la mitad alega esa razón. Como muestran los resultados del test de Seashore, claramente no es esta la fuente del problema. Sólo un 17% considera que es la falta de interés y estudio personal lo que lo motiva. Un 32% manifiesta su descontento con el proceso enseñanza-aprendizaje. Quizás la problemática se desprende realmente de una mezcla de las dos ya que de los sujetos hábiles en lectura e

interpretación, un 60% indica que el método aplicado para su enseñanza podría mejorarse, sólo un 22% está satisfecho. Además, 12 sujetos con estudios musicales extra reconocen que lo han aprendido fuera del ámbito escolar.

Si la mayoría de los sujetos que tienen dificultades en interpretación de notas (un 70%) lo subsanan simplemente escribiendo su nombre debajo, es porque se les permitió y ese error se mantuvo.

Con los resultados que íbamos extrayendo suponíamos que masivamente seleccionarían las opciones “a” o “b” de la cuestión 8, es decir, que considerarían el sistema de notación mejorable (recordemos que 68 de los 84 tienen alguna dificultad en lectura o interpretación) y sin embargo un 60% lo ve adecuado y sólo un 6% lo modificaría de pleno. El resto cree que el sistema de notación puede mejorar, la mayoría son los que no interpretan notas.

Con toda la información que la prueba diseñada para el objetivo 1, este cuestionario y el test de Seashore nos han aportado nuestra conclusión es que **cuanto más simbólica es la indicación más dificultades tienen para descifrarla**. El problema no está en la propia notación, que es adecuada. Tampoco reside en la falta de aptitud ya que son superiores a la media. Ni en la falta de tiempo dedicado. El problema está en la idoneidad de la metodología aplicado para la enseñanza aprendizaje de los conceptos de notación musical.

Las propuestas que los sujetos hicieron en la pregunta 10 son muy interesantes y algunas de ellas son la base de métodos como : el método Archero y el C.E.S. de Juan Pablo Fernández Escudero.

Objetivo 3 : Comprobar si existe relación entre elevadas puntuaciones en aptitudes musicales y mayor destreza en lectoescritura musical.

De los 84 sujetos hemos seleccionado 20 entre los que han obtenido mayores y menores puntuaciones en la prueba de tono medida con la prueba de Seashore, queremos comprobar si existe correlación entre una elevada puntuación en la primera columna y un resultado nulo en la segunda, así como una baja puntuación y un número de errores. Calculando el coeficiente de correlación obtenemos – 0.2 por lo que, al ser negativo, confirmamos que los resultados de ambas columnas son inversamente proporcionales.

Los que sacan peores resultados en sensibilidad al tono son los que más se equivocan en las series, con alguna excepción, y que casi todos los que alcanzan más de un 90 no confunden ninguna serie. En cuanto a la correlación entre memoria tonal (de los mejores y peores en tono) y errores en series melódicas, el coeficiente es más significativo - 0.5 , algo que era de esperar por las similitudes entre la prueba de memoria tonal y de lectura de series melódicas. Se puede afirmar entonces que en la

mayoría de los casos, sujetos con buena percepción auditiva a la variable altura, reconocen mejor la grafía nota asignada a ésta.

Respecto al ritmo, los resultados arrojados son similares a los anteriores. El coeficiente de correlación entre las dos primeras columnas es de - 0.2 y entre la segunda y la tercera de - 0.5 Los sujetos que tienen menor sensibilidad a las variables ritmo y duración cometen mayor número de errores en la lectura de figuras.

El coeficiente de correlación entre la memoria tonal y el número de errores en series melódicas es de - 0.5 y entre duración y número de errores en series rítmicas - 0.3.

De los 10 sujetos que obtienen un percentil por debajo de 25 en la percepción de varios tonos, 8 confunden la lectura de alguna de las series melódicas (llegando incluso a 4 errores). La conclusión es inmediata y obvia: es condición necesaria pero no suficiente para la percepción y reconocimiento visual de notas una buena memoria auditiva. También se desprende que los alumnos que obtienen mejores resultados tienen un mayor dominio de la lectura de notas.

En el caso de la percepción de la duración de sonidos, los resultados del test de Seashore no son tan extremos, no hay puntuaciones ni muy elevadas ni muy bajas, pero sí comprobamos que por debajo del percentil 25 todos cometen algún error en la detección de patrones rítmicos, por lo que también aquí extrapolamos todo lo concluido en el apartado anterior.

Apuntar que nos hemos valido de los coeficientes de correlación más en un sentido cualitativo que cuantitativo (queríamos comprobar si las relaciones eran directa o inversamente proporcionales) ya que en el caso de las medidas que arroja el test de Seashore son porcentuales y las medidas de las series melódicas y rítmicas son directas.

Conclusión final:

De todo este trabajo de investigación desarrollado se desprende fundamentalmente una idea: **tras 9 años recibiendo clases de música semanalmente, el nivel alcanzado por los alumnos en lecto-escritura musical está muy por debajo de las capacidades que deberían haber adquirido tras el primer ciclo de secundaria en cuanto al bloque de contenidos de lenguaje musical** (básicamente no adquieren el grado de destreza mínimo necesario en lectura musical para poder expresar ideas y sentimientos con el uso de la voz e instrumentos en situaciones de interpretación con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación). Es un problema que se repite en numerosos institutos de la comunidad. Por lo que se hacen **necesarias medidas de innovación curricular en esta área**.

6. BIBLIOGRAFÍA

Libros:

- Aguirre, Olga. Mena, Ana de (1992) *Educación Musical. Manual para el profesorado*. Madrid: Editorial Aljibe.
- Bently, A. (1966) *La aptitud musical de los niños y cómo determinarla*. Buenos Aires: Víctor Leru, S.R.L.
- Claparède, E. (1950) *Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares*. Madrid: Ed. Aguilar.
- Fregia, Ana Lucía (1997) *Metodología comparada de la educación musical*. Buenos Aires: Edición CIEM.
- Grout, Donald. Palisca, Claude. (1990) *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza Editorial
- Hernández Vázquez, María Dolores (1986) *La alegría de aprender música en el cole*. Madrid: Editorial Popular S.A.
- Lago Castro, Pilar. García-Sipido, Ana (1986). *Color-Forma-Ritmo y Melodía para una expresión integral*. Madrid: U.N.E.D.
- Michels, Ulrich (1995). *Atlas de la Música I y II*. Madrid: Editorial Alianza Atlas.
- Mira López, E. (1959) *Manual de orientación profesional*. Buenos Aires: Kapelusz
- Moreno Heredia, Leonor Victoria (1988) *Docencia de la Música*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Navas Ara, María José (2001) *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológicas*. Madrid: U.N.E.D.
- Pinker, S. (1995) *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Real Academia Española (1984). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe
- Revesz, G. (1918) *Das musike lische Wunderkind*.
- Río Sadornil, D. del (1995) *Las aptitudes musicales y su diagnóstico*. Madrid: UNED, Rugarte S.L.
- Seashore, C.E., Lewis, D. y Saetveit, J.G. (1992) *Test de aptitudes musicales de Seashore*. Publicaciones de Psicología Aplicada. Madrid: TEA Ediciones.

Super, D.E. y Crites J.O. (1966) *La medida de las aptitudes profesionales*. Madrid: Espasa Calpe S.A.

Willems, Edgar (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Editorial Paidos.

Revistas:

Jorquera Jaramillo, M.C. *Lectoescritura musical: fundamentos para una didáctica*. María Cecilia. En Leeme, Revista de la Lista Europea de Música en la Educación nº 10, diciembre 2002.

Schultz M. *La notación musical desde la perspectiva peirciana*. En Revista Chilena de Semiótica nº 1, 1996

Revistas electrónicas:

Pictografiar, escribir, grafizar, digitalizar: experiencias con la escritura. Rudy Mostacero (1997). Extraído de:

File://A:\pictogramas.htm

Consultado el 3/2/04

Lectoescritura, lenguaje y comunicación. Néstor Antonio Pardo (2002). Extraído de:

www.geocities.com/speechbog/escritura.html

Consultado el 19/2/04

Cómo preparar a los niños para la lectura y teoría musical a través del desarrollo de la intuición. Caroline Fraser (2000). Extraído de:

<http://matell.no/caroline/espagnol/article1.htm>

Consultado el 16/4/04

Preparando los alumnos pequeños para la lectura musical. Caroline Fraser (2000).

Extraído de:

<http://matell.no/caroline/espagnol/article2.htm>

Consultado el 16/4/04

Presentación del método AulaactUal.

Extraído de:

<http://aulaactual.com/presentacion.htm>

Consultado el 3/6/2004

Ke. Clases de música a distancia.

Extraído de:

<http://www.keyboardexperience.com/>

Consultado el 3/6/2004

Music education with educational game.

Extraído de:

<http://www.happynotes.com/music/learn.html>

Consultado el 3/6/2004

ANEXO

CUESTIONARIO

ESCOGE UNA OPCIÓN ENTRE LAS SIGUIENTES PROPUESTAS RODEÁNDOLA CON UN CÍRCULO.

Respecto a notas.

- a) Soy capaz de leer notas
- b) Soy capaz de leer notas pero con dificultad
- c) No soy capaz de leer notas

Respecto a figuras.

- a) Soy capaz de medir ritmos
- b) Sólo soy capaz de medir ritmos sencillos
- c) No soy capaz de medir ritmos

Respecto a interpretación instrumental de notas.

- a) Soy capaz de interpretar notas con la flauta
- b) Sólo soy capaz de interpretar notas con la flauta si pongo su nombre debajo
- c) No soy capaz de interpretarlas ni con el nombre debajo

Respecto a interpretación instrumental de ritmos.

- a) Soy capaz de interpretar ritmos con la flauta
- b) Sólo soy capaz de interpretar ritmos con la flauta si los escucho previamente
- c) No soy capaz de interpretar ritmos con la flauta ni escuchándolos previamente

Razones para no escoger la opción a) en la propuesta 3:

- a) No sé a qué posición corresponde cada nota
- b) Desde el principio relacioné el nombre silábico con posición
- c) Los dedos no van tan rápido como la lectura de notas

Razones para no haber optado por la a) en alguna de las propuestas 1,2,3 y 4.

- a) Considero que nunca me han enseñado música correctamente
- b) Nunca me he preocupado por estudiar y aprender música
- c) No tengo aptitudes musicales

Habiendo elegido la a) en alguna de las propuestas 1,2,3 y 4, considero que:

La forma de enseñarme notación musical en la escuela ha sido la adecuada

El método utilizado podría mejorarse

Lo he aprendido fuera del ámbito escolar

Sobre la notación musical considero que:

- a) Los signos utilizados en música (notas y figuras) son adecuados
- b) No es mala pero se podría mejorar.
- c) Es muy complicada, debería utilizarse otra.

Los años que llevo estudiando música son:

- a) En el colegio
- b) En el instituto
- c) En la escuela de música, banda o conservatorio

Para mejorar el sistema de notación musical, propongo: (razona tu respuesta).

.....
.....
.....
.....
.....

