

**“INTERVENCIÓN
EDUCATIVA
PARA LA MEJORA DE LAS
DIFICULTADES
MUSICALES EN
ENTONACIÓN Y DICTADO”**

Elena Berrón

Conservatorio Profesional de Música de Segovia

EDUCATIONAL INTERVENTION FOR THE IMPROVEMENT OF MUSICAL DIFFICULTIES IN INTONATION AND DICTATION

Photo by **ruben vazquez** from FreeImages

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se ha realizado en el Conservatorio Profesional de Música de Segovia y persigue un doble objetivo. Por un lado, se identifican las dificultades presentadas por tres alumnas del primer curso de Lenguaje Musical de las enseñanzas elementales, tanto en la realización de dictados como en la interpretación de lecciones de entonación, siendo diferentes en cada caso. Por otro lado, se ha llevado a cabo una intervención educativa específica con cada una de las alumnas para tratar de corregir sus dificultades específicas y hemos comprobado su utilidad desde una perspectiva científica. El método de investigación utilizado para ello ha sido el estudio de casos, que tiende a configurar un campo privilegiado para el estudio en profundidad de determinados fenómenos educativos. Los resultados obtenidos muestran que los problemas manifestados en entonación eran debidos, fundamentalmente, a una mala colocación de la voz, mientras que los problemas presentados en la realización de dictados se debían a una falta de rigurosidad en la aplicación de los pasos a seguir. Asimismo, podemos concluir que las estrategias educativas que se han aplicado con las alumnas han permitido reducir, en gran medida, sus dificultades en la realización de ambas tareas, abriendo nuevas vías que faciliten el acceso al aprendizaje musical.

PARALABRAS CLAVE

Conservatorio, Dictado musical, Educación musical, Entonación, Lenguaje musical

ABSTRACT

The present research work has been carried out at the Professional Conservatory of Music of Segovia and pursues a double objective. On the one hand, the difficulties presented by three students of the first course of Musical Language of elementary education are identified, both in the realization of dictations and in the interpretation of intonation lessons, being different in each case. On the other hand, a specific educational intervention has been carried out with each one of the students to try to correct their specific difficulties and we have verified their usefulness from a scientific perspective. The research method used for this has been the study of cases, which tends to configure a privileged field for the in-depth study of certain educational phenomena. The results obtained show that the problems manifested in intonation were due, fundamentally, to poor placement of the voice, while the problems presented in the execution of dictations were due to a lack of rigor in the application of the steps to be followed. Likewise, we can conclude that the educational strategies that have been applied with the students have made it possible to reduce, to a large extent, their difficulties in carrying out both tasks, opening new ways that facilitate access to musical learning.

KEYWORDS

Conservatory, Musical dictation, Music education, Intonation, Musical language

INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA MEJORA DE LAS DIFICULTADES MUSICALES EN ENTONACIÓN Y DICTADO

Elena Berrón

Conservatorio Profesional de Música
de Segovia

INTRODUCCIÓN

La asignatura de Lenguaje Musical impartida en los conservatorios españoles constituye la base para proporcionar una sólida formación a los futuros profesionales de la música, ocupándose de aspectos tales como: “el reconocimiento auditivo, la entonación precisa, la lectura, la escritura, la creación, la conceptualización teórica...” (Ponsatí, 2011, p. 40). Según esta misma autora, “esta disciplina, que pretende ir profundizando poco a poco en cada uno de ellos, nos permitirá, finalmente, conocer y comprender todos los elementos constitutivos del discurso musical” (p. 40).

Dentro de la asignatura de Lenguaje Musical, la *entonación* y el *dictado* constituyen dos trabajos complementarios que se basan en el desarrollo del oído interior (Sierra, 2008) y cuyo significado conviene aclarar para comprender bien el presente estudio. 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), lo cual implica una correcta educación respecto al control de la respiración y la colocación de la voz, pero también un adecuado entrenamiento del oído musical. Por ello, impostar bien la voz es un aspecto importante, pero no suficiente, para poder afirmar que un niño entona bien. Por su parte, 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, aunque también se puede demandar una respuesta oral o interpretativa.

La comprensión auditiva es una capacidad que hay que desarrollar sistemáticamente en las enseñanzas musicales, por ser el oído la base de la emisión y la recepción musical (Shifres, 2010). Para ello, es fundamental tener un buen planteamiento metodológico, ya que incide de forma directa en la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje (Vernia, Gustems y Calderón, 2017).

Las dificultades de aprendizaje presentadas por los alumnos a nivel auditivo son diversas, por lo que su tratamiento educativo también debería ser diferenciado. Esta afirmación parece obvia, pero en muchos casos no se tiene presente en el ámbito musical, ya que, ante problemas de entonación o de dictado, es frecuente escuchar la expresión coloquial: “es que este alumno tiene una oreja en frente de otra”, dando a entender que ambas dificultades tienen la misma raíz, lo cual, en parte, es cierto, ya que en los dos casos resulta fundamental un buen

desarrollo del oído interior. No obstante, ¿qué ocurre con los alumnos que tienen dificultades únicamente en uno de estos dos ámbitos? Dicho de otra forma, si un alumno tiene dificultades en entonación porque su oído interior está poco trabajado, ¿por qué no las tiene en dictado? O, si un alumno comete importantes errores al realizar dictados musicales, ¿cómo es posible que entone bien? Estas circunstancias sugieren que, aunque sean capacidades relacionadas, presentan necesidades específicas que han de ser tenidas en cuenta en el proceso educativo.

Por ello, en este artículo, que recoge parte de la investigación realizada por Berrón (2012), nos hemos interesado por estudiar en profundidad el caso de tres alumnas que presentan, respectivamente, dificultades en entonación pero no en dictado, dificultades en dictado pero no en entonación, y dificultades en ambos aspectos, es decir, tanto en entonación como en dictado, adaptando el proceso educativo de forma diferenciada en cada caso, con el fin de comprobar la eficacia de nuestras propuestas para superarlas.

OBJETIVOS

En una investigación previa que ha servido de punto de partida al estudio presentado en este artículo y que está recogida en Berrón (2012), se analizaron las dificultades presentadas tanto en entonación como en dictado por 12 alumnos del primer curso de Lenguaje Musical.

A partir de dicho trabajo, comprobamos de forma empírica que había alumnos que presentaban dificultades en ambos aspectos, pero que también había varios a los que les costaba únicamente uno de ellos, por lo que consideramos conveniente realizar un estudio más detallado de alumnos representativos de cada uno de estos casos. De esta forma, los objetivos de esta investigación quedan definidos de la siguiente manera:

1. Identificar las dificultades presentadas por tres alumnas en la interpretación de lecciones de entonación y en la realización de dictados musicales.
2. Determinar la utilidad de nuestras estrategias metodológicas para conseguir que dichas alumnas mejoren sus capacidades tanto en entonación como en dictado.

METODOLOGÍA

Método de investigación utilizado

Se trata de una investigación cualitativa, realizada por una profesora en su aula y basada en el estudio de la intervención sobre determinadas alumnas que presentaban dificultades educativas.

El carácter interpretativo propio de la metodología cualitativa precisa concebir la investigación de forma reflexiva y colectiva, permitiendo que todos y cada uno de los participantes puedan involucrarse activamente en el proceso (Imbernón, 2002). El trabajo más obvio del investiga-

El método 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. En este sentido, 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, que aporte credibilidad a los resultados (Flick, 2004; Gurdíán-Fernández, 2007).

El método de investigación utilizado ha sido el estudio de casos, que tiende a configurar un campo privilegiado para el estudio en profundidad de determinados fenómenos educativos. Siguiendo a García Llamas (2003), este método nos posibilitaba buscar soluciones a partir del “análisis de un problema determinado, dentro de una situación real, extraída de la propia experiencia de los sujetos” (p. 93).

Por su parte, para Albert (2006) el estudio de casos presenta las siguientes características, las cuales nos resultaban especialmente útiles:

- 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.
- Supone una descripción densa del problema a estudiar.
- El diseño es flexible.
- Es inductivo, descriptivo, específico, heurístico, longitudinal.

En consecuencia, consideramos que el estudio de casos constituía el método más adecuado para nuestro trabajo de investigación porque nos permitía llevar a cabo un análisis en profundidad sobre una serie de casos (tres alumnas) con la finalidad de resolver un problema (mejorar sus dificultades de aprendizaje) dentro de su contexto educativo (la asignatura de Lenguaje Musical).

Selección de los participantes

El estudio se ha llevado a cabo con tres alumnas de primero de Lenguaje Musical del Conservatorio Profesional de Música de Segovia a las que impartía clase la propia profesora-investigadora.

La elección de dichas alumnas encuentra su justificación en el hecho de que eran los tres casos más representativos detectados en un estudio realizado con anterioridad, tal y como hemos comentado en el apartado correspondiente a los objetivos. Para facilitar la correspondencia entre ambos estudios (el previo y el que presentamos en este artículo), hemos optado por

mantener la numeración otorgada a dichas alumnas en la investigación anterior, siendo las siguientes:

- *Alumna n° 2*: puntuaba por debajo de la media en cuanto a número de errores en dictado, pero presentaba muchos errores en entonación.
- *Alumna n° 3*: presentaba muy pocos errores en entonación, pero muchos en dictado.
- *Alumna n° 4*: 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.

Las medias que se han tomado como referencia tienen un valor de 32 para dictado y de 44 para entonación. Para comprender mejor dicha información, se remite al lector a Berrón (2012).

Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

El proceso de recogida de datos tuvo lugar durante todo un curso escolar, utilizando diversas técnicas e instrumentos que nos han permitido llevar a cabo su triangulación y aportar mayor validez y credibilidad a los resultados (Barba, 2013). Dichas técnicas e instrumentos han sido los siguientes:

- Observación participante, plasmada en el diario y anotaciones de la profesora.
- Análisis de documentos:
 - Dictados realizados por las alumnas, los cuales mantenían un orden creciente de dificultad y contenían, como elementos rítmicos, la negra, dos corcheas, la blanca y el silencio de negra, todo ello en el compás de 2/4. Por lo que respecta a los contenidos melódicos, comenzamos utilizando únicamente los sonidos *mi* y *sol* y fuimos añadiendo progresivamente un sonido más en cada dictado y lección de entonación, en el siguiente orden: *mi*, *sol*, *do* (grave), *do'* (agudo), *re*, *la*, *fa*, *si*.
 - Grabaciones de audio con las interpretaciones de distintas lecciones de entonación, que presentaban la misma progresión que los dictados respecto a la introducción de elementos rítmicos y melódicos.
 - Grabaciones de audio y de video con las intervenciones educativas individuales llevadas a cabo con las alumnas seleccionadas.
- Cuestionarios de autoevaluación cumplimentados por las propias alumnas al finalizar las lecciones de entonación y los dictados, a los cuales se le ha dado un enfoque cualitativo.

Técnicas utilizadas para el análisis de los datos

El análisis de los datos se ha llevado a cabo mediante un análisis de categorías, combinado con un análisis descriptivo. Para ello, consideramos conveniente el uso de soporte informático que facilitara la codificación, utilizando los programas Atlas-ti (versión 6.2) y SPSS (versión 5.0).

Preparar los dictados para su análisis fue sencillo; sólo hubo que escanearlos. No obstante, consideramos que manejar grabaciones de audio podía resultar más incómodo que trabajar con documentos escritos. Por tanto, optamos por transcribir las lecciones de entonación cantadas por las alumnas, indicando los errores cometidos, como puede verse en la figura 1.

Figura 1. Transcripción de la interpretación de una lección de entonación (fuente: creación propia).

Lección de entonación nº 6 (A)

- Nuevo Lenguaje Musical I-

Gabriel Robles Ojeda
Ediciones Si bemol S. L.

ALUMNA 4
Acompañamiento
de piano

Andante

OBSERVACIONES: Voz impostada, pero comete errores melódicos.

Definición de categorías y variables para el registro de datos

Para la definición de las categorías de análisis nos basamos en 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 (tabla 1).

Tabla 1. Categorías para el análisis de datos con Atlas-ti (fuente: creación propia). Categorías para el análisis de datos con Atlas-ti (fuente: creación propia).

Categorías de los dictados	Categorías de la entonación
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

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 modo de ejemplo, en la figura 2 se recoge cómo se ha realizado la codificación de un dictado con el programa Atlas-ti.

Figura 2. Codificación de un dictado con el programa Atlas-ti (fuente: creación propia).

The image shows a screenshot of the Atlas-ti software interface. It displays two musical exercises, Nº 5 and Nº 6, on a staff. To the right of the notation is a legend with colored bars and icons representing different error categories: 'Dirección línea melódica-D~' (green), 'Dirección línea melódica-D~' (orange), 'Fuera de tono~' (red), 'Fuera de tono~' (yellow), and 'Dirección línea melódica-D~' (purple). The legend also includes a 'fecha/...../.....' field.

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.

Posteriormente, creamos dos únicas variables que servían para englobarlas a todas: entonación y dictado, resultado de sumar las puntuaciones obtenidas en las categorías correspondientes a cada una de ellas. Para ello se siguieron las siguientes pautas:

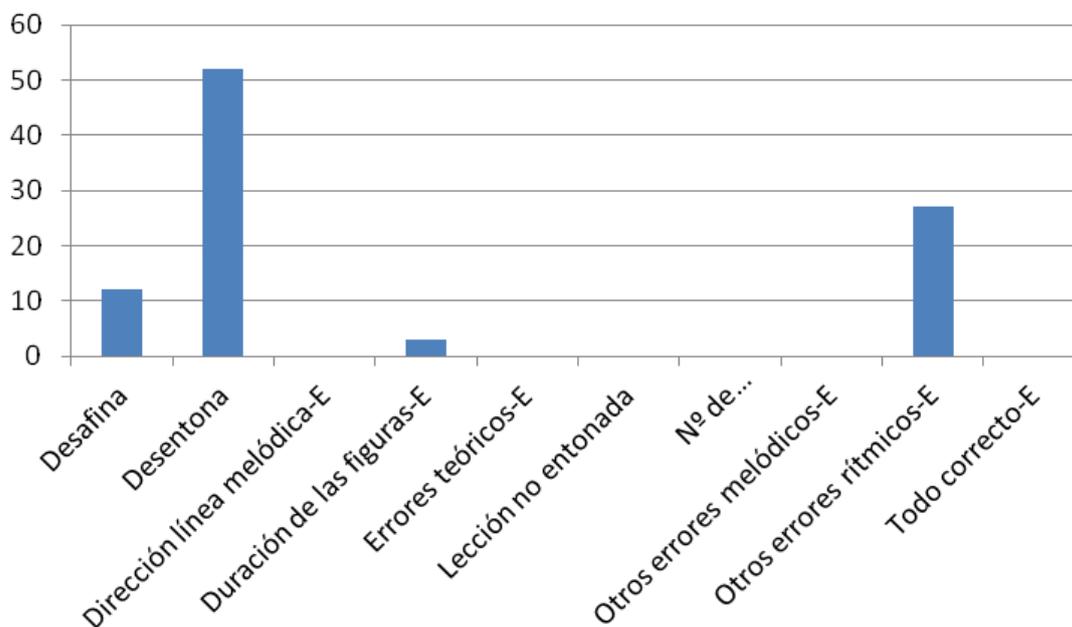
- Las puntuaciones de las categorías de *todo correcto-E* y *todo correcto-D* se expresaron en negativo, de tal manera que servían para compensar, en cierta medida, otros errores cometidos, aunque somos conscientes de la limitación de dicha decisión. Todas las demás puntuaciones se expresaron en positivo.
- 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.

RESULTADOS OBTENIDOS

Estudio de una alumna con dificultades en entonación, pero no en dictado

Resultados de las primeras lecciones de entonación

Gráfico 1. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 2 en cada categoría de las lecciones de entonación (fuente: creación propia).



La puntuación total de la alumna nº 2 en la variable entonación es de 94. A la vista de los resultados que muestra el gráfico 1, 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, 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, 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).

Intervención educativa tras la primera grabación de las lecciones

Las medidas tomadas dentro de la clase ordinaria de Lenguaje Musical para corregir las dificultades que presentaba la alumna nº 2 fueron las siguientes:

- Insistir en la correcta posición del cuerpo (espalda recta, hombros relajados y la cabeza muy ligeramente inclinada hacia abajo).
- Hacer ejercicios de respiración diafragmática, inspirando por la nariz y soltando el aire en distintos tiempos por la boca. A los niños se les decía que era como si tuvieran un globo en la tripa que se iba hinchando (se les pedía que colocaran las manos sobre su tripa para ser más conscientes de esta sensación).

- Hacer glissandos con la voz. 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.

No obstante, como en el mes de febrero se observó que la alumna nº 2 aún presentaba dificultades importantes, se decidió ofrecerle una intervención educativa más individualizada, 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 anteriormente y se introdujeron dos nuevas estrategias educativas:

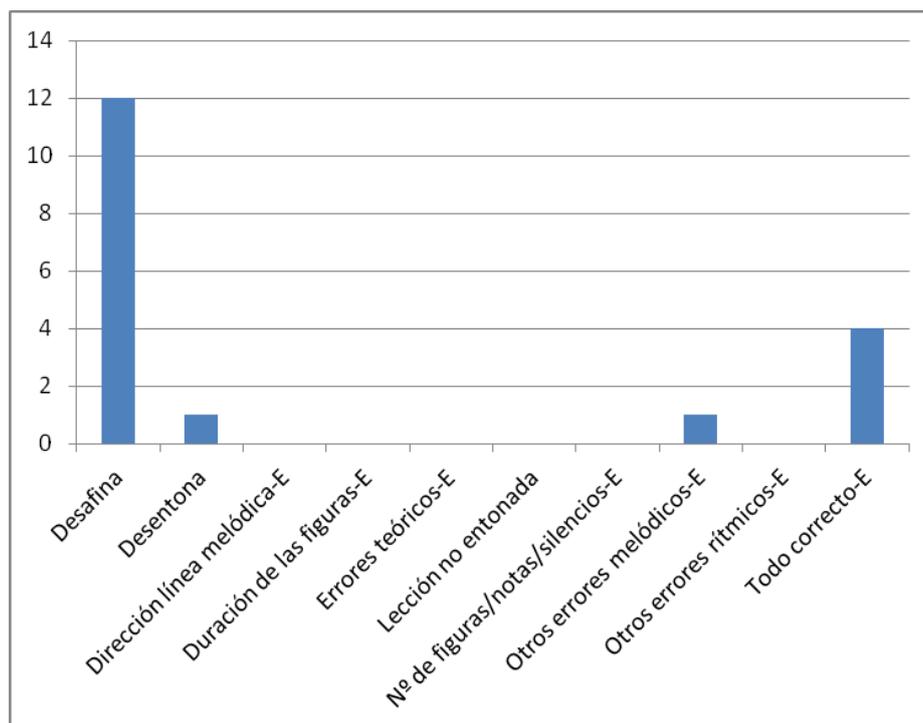
- Para aprender a colocar la voz, jugamos a imitar las voces de distintos personajes, más graves y más agudas.
- Para aprender a seguir el pulso, cantamos canciones y lecciones de entonación mientras balanceábamos el cuerpo hacia la derecha y hacia la izquierda o lo íbamos marcando con nuestros pasos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

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 (más acusada al cantar junto a sus compañeros) 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.

Resultados de las primeras lecciones de entonación

Tras el trabajo individualizado llevado a cabo con la alumna, la profesora-investigadora volvió a grabar las interpretaciones que hacía de las lecciones de entonación. Los resultados obtenidos en esta ocasión se recogen en el gráfico 2.

Gráfico 2. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 2 en cada categoría de las lecciones de entonación (C) (fuente: creación propia).



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 categoría 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.

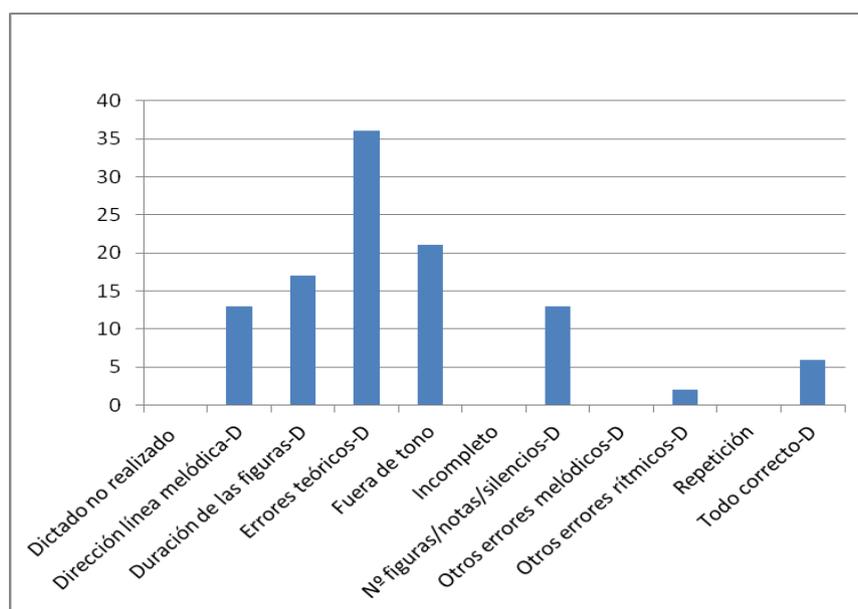
Cabe señalar también que, en estas últimas interpretaciones, la alumna canta muy bajito por su gran timidez y el malestar que le creaba el corrector que acababan de ponerle en los dientes. Como nuestro objetivo era conseguir que aprendiera a colocar la voz y afinara las distintas notas, no quisimos insistir 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 que cumplimentó tras estas nuevas grabaciones, 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.

Estudio de una alumna con dificultades en dictado, pero no en entonación

Resultados de los primeros dictados realizados

Gráfico 3. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 3 en cada categoría de los dictados (primeros dictados) (fuente: creación propia).



La puntuación global que obtuvo el alumno nº 3 en los primeros dictados era de 96, valor muy por encima de la media (media=33). Como puede apreciarse en el gráfico 3, en las dos categorías más preocupantes: *dirección de la línea melódica-D* y *nº 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 recordándose 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. 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*.

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.

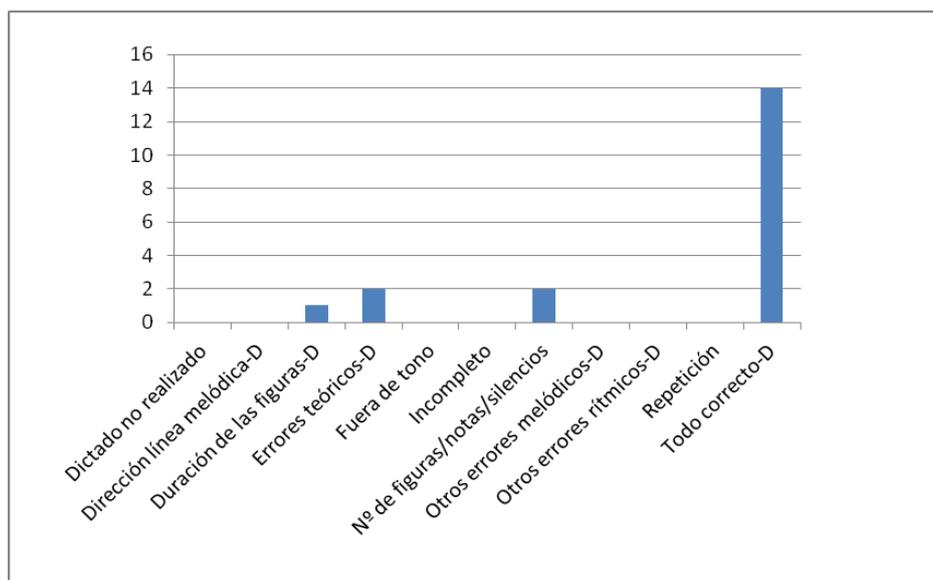
Nos encontrábamos ante una alumna inquieta con dificultades para mantener la atención, problemas fácilmente tratables dentro del aula. Por tanto, la intervención educativa que se practicó con ella consistió en los siguientes aspectos:

- Se le cambió de sitio, sentándole cerca de la profesora para poder controlar mejor sus movimientos y faltas de atención.
- Se le dieron por escrito los pasos que había que seguir para realizar bien los dictados, tuvo que memorizarlos y se le pidió que los repitiera varios días en voz alta mientras llevaba a cabo esta actividad, para asegurarnos de que los recordaba correctamente. Se le iba preguntando: “¿Y ahora qué hay que hacer?”, e iba respondiendo el siguiente paso. Dichos pasos eran los que describimos a continuación:
 1. Se escriben en la pizarra las figuras, los silencios y las notas que pueden aparecer y se recuerda a los alumnos que el dictado estará en 2/4 y que tendrá 5 compases.
 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.
 3. Se toca el dictado completo (cinco compases) por primera vez en el piano. 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.
 4. Se tocan los tres primeros compases. La profesora va marcando el pulso con el brazo al igual que los niños, pero nadie puede escribir nada todavía porque deben tratar de memorizarlo.
 5. Se repite el paso cuatro.
 6. Los niños cantan con la sílaba “ta” lo que han escuchado y siguen marcando el pulso.
 7. Escriben el fragmento musical que han memorizado.

8. Se repiten los pasos 4, 6 y 7.
 9. Se toca nuevamente el dictado completo para que los alumnos digan en qué nota empieza la segunda parte (el compás 4).
 10. Se tocan los dos siguientes compases. Tanto la profesora como los niños van marcando el pulso con el brazo y memorizan el fragmento. No pueden escribirlo aún.
 11. Se repite el paso 10.
 12. Los niños cantan con la sílaba "ta" lo que han escuchado y siguen marcando el pulso.
 13. Escriben el nuevo fragmento musical que han memorizado.
 14. Se repiten los pasos 10, 12 y 13.
 15. Se toca el dictado completo (cinco compases) por última vez, para que los alumnos revisen si lo que han escrito es correcto.
- 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 de forma autónoma: escuchar, cantar, marcar el pulso con el brazo, respetar el número de compases establecido, etc.

Resultados de los dictados repetidos por segunda vez

Gráfico 4 . Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 3 en cada categoría de los dictados (dictados repetidos) (fuente: creación propia).



En el gráfico 4 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.

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

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

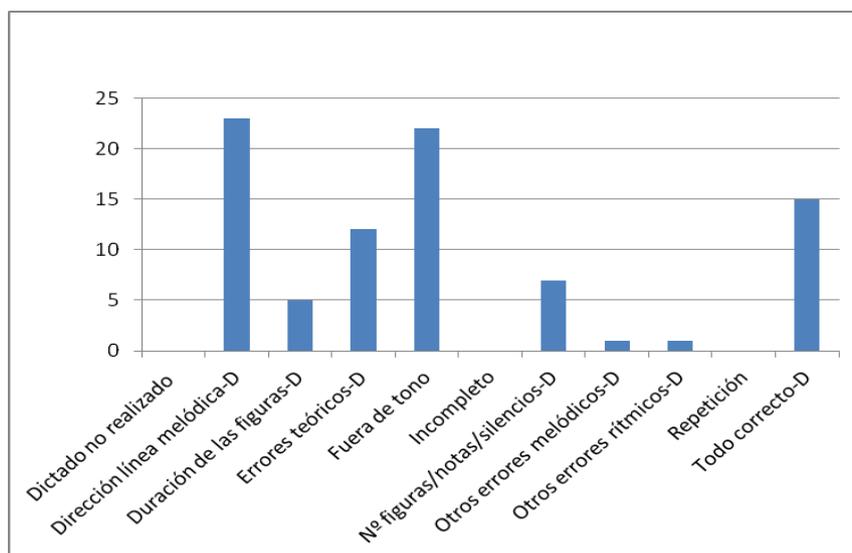
Es decir, que para que no se hubiera producido progreso en la alumna, debería haber cometido 38 errores en los dictados repetidos. Como la puntuación global en la nueva variable dictado es muy inferior (-9), concluimos que ha progresado mucho en la realización de dictados y que ya no manifiesta ninguna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

Por otra parte, en el cuestionario de autoevaluación 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 sonríe y se alegra al comprobar que sabe lo que está haciendo y que ya los resuelve bien. Incluso, cuando la profesora lanzaba una pregunta, levantaba el brazo efusivamente para responder y protestaba cuando contestaba otro compañero porque ella también se sabía la respuesta.

Estudio de una alumna con dificultades en entonación y en dictado

Resultados de los primeros dictados realizados

Gráfico 5. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 4 en cada categoría de los dictados (primeros dictados) (fuente: creación propia).



Nos encontramos ante una alumna que, en los primeros dictados, obtuvo una puntuación total de 56. Analizando el gráfico 5, 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.

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.

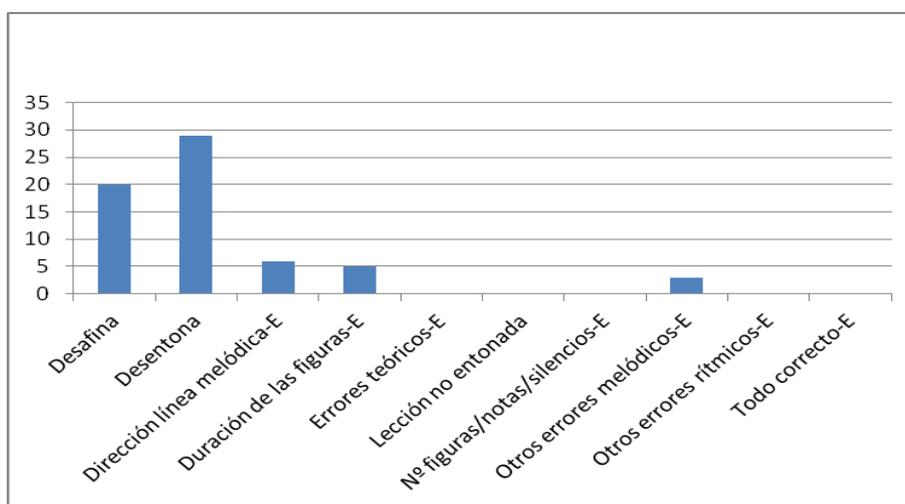
Analizando los 7 errores en la categoría *número de figuras/notas/silencios-D* y los 5 en la categoría *duración de las figuras-D* (que, en su caso, consistían sobre todo en el intercambio de pulsos dentro de un compás) comprobamos que la alumna tenía cierta tendencia a la “inventiva”, lo cual indica 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. 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.*

Resultados de las primeras lecciones de entonación

Gráfico 6. Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 4 en cada categoría de las lecciones de entonación (fuente: creación propia)



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, consultando el gráfico 6, puede apreciarse que 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

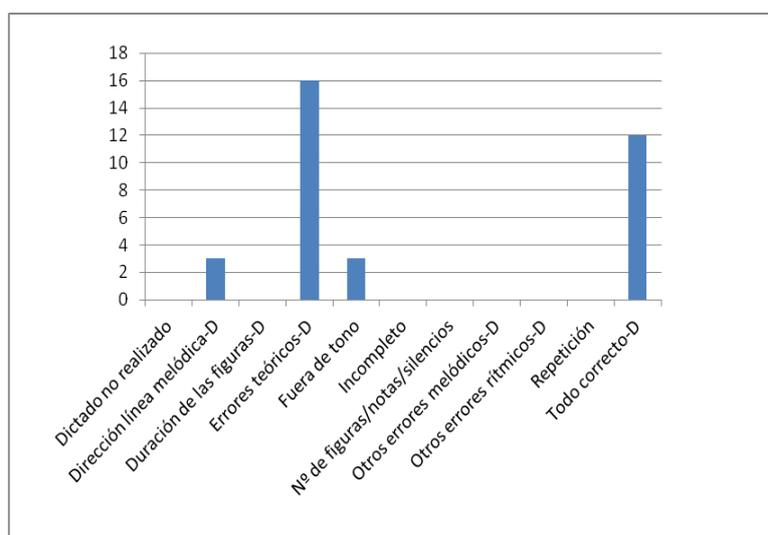
cuestionario de autoevaluación de las lecciones de entonación señaló que todas las había cantado regular, la puntuación más baja, incluyendo algunas observaciones como: “horrible” o “el último do fatal”, lo que indica que empezaba a ser consciente de sus dificultades.

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 “Intervención educativa tras la primera grabación de las lecciones” y “Intervención educativa tras la realización de los primeros dictados “

Resultados de los dictados repetidos por segunda vez

Gráfico 7. . Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 4 en cada categoría de los dictados (dictados repetidos) (fuente: creación propia)



El gráfico 7 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.

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

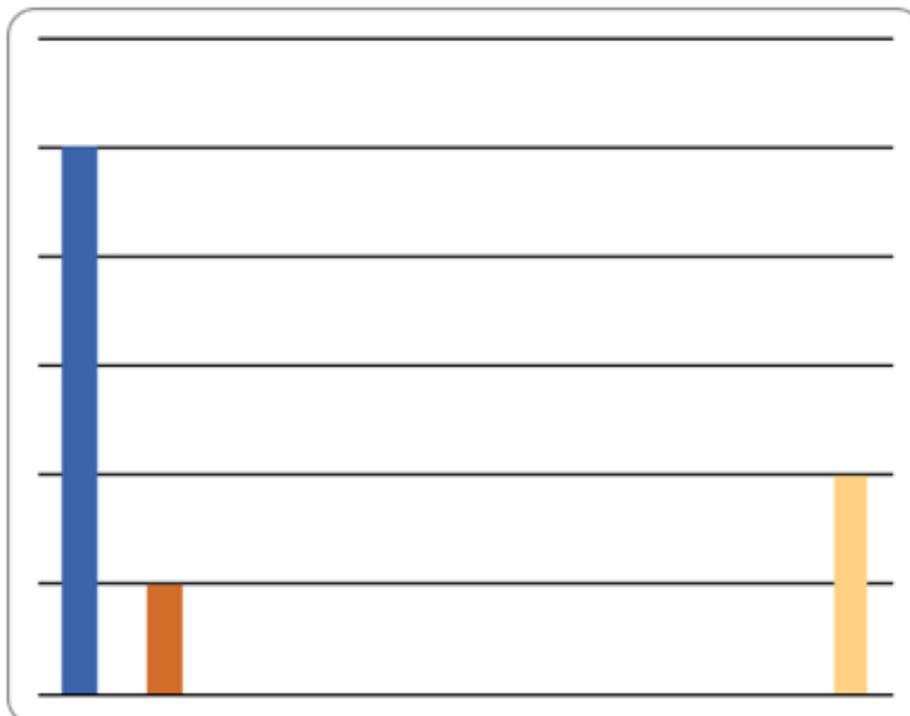
Donde: $56/40 = X/16$ y, por tanto, $X=56 \cdot 16/40=22$

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), 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 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.

Resultados de las lecciones de entonación repetidas por segunda vez

Gráfico 8. . Puntuaciones obtenidas por la alumna nº 4 en cada categoría de las lecciones de entonación (fuente: creación propia)



Tal y como muestra el gráfico 8, al repetir las grabaciones de las lecciones de entonación nuevamente, 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, comprobamos que, de las lecciones que volvió a repetir, tres las ha valorado con bien y las otras cuatro con muy bien, demostrando que sabe distinguir cuándo lo hace mejor y cuándo peor.

CONCLUSIONES

En nuestro trabajo nos planteamos, como primer objetivo, *identificar las dificultades presentadas por tres alumnas en la interpretación de lecciones de entonación y en la realización de dictados musicales dentro de la asignatura de Lenguaje Musical*. Al respecto, observamos que las alumnas estudiadas no tenían problemas fisiológicos en el aparato fonador ni en el sistema auditivo. Asimismo, comprobamos que ninguna de las tres tenía un mal desarrollo del oído interior, lo cual también provocaría dificultades en los dos ámbitos (Malbrán, 2007). ¿A qué se debían entonces los errores que cometían y que, por otra parte, son tan comunes entre los alumnos de nuestras aulas? En nuestro estudio concluimos que los problemas manifestados en entonación eran debidos, fundamentalmente, a una mala colocación de la voz. Por su parte, los problemas presentados en la realización de dictados se debían a una falta de rigurosidad en la aplicación de los pasos a seguir.

Ante tales resultados, en los tres casos cabía esperar que se produjera mejoría con una adecuada intervención educativa, por lo que el segundo objetivo de nuestra investigación consistía en *determinar la utilidad de nuestras estrategias metodológicas para conseguir que dichas alumnas mejoraran sus capacidades tanto en entonación como en dictado*. El desarrollo vocal y auditivo para una correcta ejecución y transcripción musical son facultades en parte innatas y en parte adquiridas. En principio, las capacidades musicales tanto vocales como 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 desarrollarlas (Muñoz, 2009). No cabe duda de que es necesario conocer las características fisiológicas y psicológicas de su funcionamiento para poder incidir de forma eficaz en la formación de un oído y una voz sensibles y desarrollados. Asimismo, es imprescindible plantear una metodología sistemática para su entrenamiento, dado que plantean 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). Para ello, el docente puede aprovechar las nuevas posibilidades que ofrecen los recursos tecnológicos (Román, 2017).

En este sentido podemos afirmar que la intervención educativa diferenciada que hemos llevado a cabo con cada una de estas alumnas ha conducido a su notable mejoría, para lo cual ha sido imprescindible conocer a fondo las características de cada una de ellas: sus experiencias musicales, su entorno, sus dificultades, rasgos de su personalidad, etc., Sólo así hemos podido diseñar una metodología apropiada, cuyos resultados se han manifestado tanto en la disminución de los errores cometidos como en las afirmaciones de las propias alumnas, demostrando un mayor dominio en ambas actividades.

Un aspecto educativo destacable que hemos tenido presente en todo momento ha sido generar confianza en las propias posibilidades de mejora de las alumnas (Bonetto y Calderón 2014). Al respecto, cabe señalar que en los cuestionarios de autoevaluación que debían cumplimentar al finalizar las distintas actividades se evitó poner la categoría "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 la motivación. Por tanto, se les insistía 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. Además, en las clases se reforzaba la idea de que, siguiendo las pautas dadas y estudiando, siempre era posible mejorar, otorgando a los alumnos el control sobre su propio aprendizaje.

REFERENCIAS

- Albert, M. J. (2006). *La investigación Educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación: en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz y A. Giráldez, *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Madrid: Graó.
- Berrón, E. (2012). *Dificultades vocales y auditivas en el primer curso de lenguaje musical: relaciones entre el dictado y la entonación*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1023>
- Bonetto, V., y Calderón, L. (2014). La importancia de atender a la motivación en el aula. *PsicoPediaHoy*, 16, 23-39. Disponible en: <http://psicopediahoy.com/importancia-atender-a-la-motivacion-en-aula>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García Llamas, J. L. (2003). *Métodos de investigación en Educación II: Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Imbernón, F. (comp.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Malbrán, S. (2007). *El oído de la mente*. Madrid: Akal.
- Muñoz, E. (2009). La voz en la formación de los maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 325-334
- Ponsatí, I. (2011). *Avaluació d'una proposta didàctica per a la identificació auditiva dels intervals harmònics musicals. Una experimentació al primer curs dels ensenyaments especialitzats de grau professional dels conservatoris de música de Catalunya*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=24235>
- Román, M. (2017). Tecnología al servicio de la educación musical. *Revista española de pedagogía*, 269, 68-81.
- Shifres, F. (2010). Tener oído. De la dimensión desconocida a las dimensiones reconocidas. En R. Herrera y F. Shifres, *Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música* (pp. 51-56). Buenos Aires: SACCoM.
- Sierra, F. (2008). Constructivismo y Educación Auditiva. *Música y Educación*, 73, 110-116.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vernia, A. M., Gustems, J., y Calderón, C. (2017). La evaluación del lenguaje musical en alumnado adulto: diseño y validación de una escala RIEM: *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 3-15.

