

## Mejoramiento de la lectura musical con el violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos

Title	Mejoramiento de la lectura musical con el violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos
Authors	Castro-Gil, Carolina
Fecha de publicación	2014-04

Resumen	<p> Durante diez años dedicados a la enseñanza del violín la tesis identifica que en las diferentes instituciones de formación musical de la ciudad de Medellín los niños entre 7 y 11 años de edad requieren de reforzamiento en lectura musical, pues así tengan buenas bases en la lectura, ellos se confunden tocando el instrumento porque inician un proceso cognitivo diferente, en donde, por ejemplo, la lectura del pentagrama pasa de ser solfeada o cantada a ser tocada. La pregunta base de la investigación fue: ¿cómo mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos? En la medida que una imagen puede representar las características sonoras que se desean enseñar porque el sonido es un dibujo sonoro, y para un violinista el arco es su pincel encargado de pintar con puntos o rayas (staccato o detaché), con líneas gruesas o delgadas (forte o piano según la presión que se ejerza el brazo al arco), un paisaje completo o un solo objeto (pieza/obra-fase). Se buscaron respuestas en diversos estudios sobre la literatura en torno al lenguaje, la semiótica, la lectura, la imagen, la medida que el lenguaje musical, la educación musical en general, la lectura musical y la enseñanza del violín. La implementación se realizó en el Instituto Musical Diego Echavarría con un material didáctico visualmente adecuado, diseñado para generar estructuras y bases sólidas en el aprendizaje con el propósito de que los estudiantes al interpretar y comprender los dibujos pudieran mejorar la lectura musical con el violín. La investigación se realizó con el método mixto, recolectando datos por medio de instrumentos del enfoque cuantitativo y cualitativo basados en un cuadro de </p> <p> triple entrada que fueron aplicados a estudiantes y docentes. El análisis de datos realizado por medio de la triangulación permitió conocer de cada categoría los resultados de las fuentes y confrontarlos con el marco teórico en donde se obtuvieron las respuestas que permiten afirmar que el material diseñado favorece la lectura musical y que la interpretación y </p>
---------	--

	comprensión de los dibujos contribuy&acute; a mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de viol&acute;n.
Disciplina	Ciencias Sociales / Social Sciences
Item type	Tesis
pdf.cover.sheet .thesis.degree.name	Maestría en Educación
pdf.cover.sheet .dc.contributor.advisor	Mtra. Yadira Sánchez Velandia; Dra. Astrid Viviana Rodríguez
pdf.cover.sheet .thesis.degree.discipline	Escuela de Graduados en Educación
pdf.cover.sheet .thesis.degree.program	Universidad TecVirtual
Rights	Open Access
Downloaded	14-jul-2016 14:50:50
Item License	<a href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/">http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/</a>
Link to item	<a href="http://hdl.handle.net/11285/615954">http://hdl.handle.net/11285/615954</a>



**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL  
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

**Mejoramiento de la lectura musical con el violín mediante la  
interpretación y comprensión de dibujos**

Tesis para obtener le grado de:

**Maestro en Educación con énfasis en procesos de enseñanza-  
aprendizaje**

Presenta:

**Carolina Castro Gil**  
Registro CVU 594820

Asesor tutor:

**Mtra. Yadira Sánchez Velandia**

Asesor titular:

**Dra. Astrid Viviana Rodríguez**

Medellín, Antioquia, Colombia

Abril, 2014

## **Dedicatoria**

Cuando cierro mis ojos veo mi galería de imágenes sonoras en donde están colgados los cuadros pintados de alegría, los que han inspiraron mi vida, los que hasta hoy me guían y los que aún no han sonado pero que mi mente ya imagina. Dedico este trabajo de investigación a Dios, a Juan, a mi futuro hijo, a mi familia, amigos y todos los niños, jóvenes, maestros e instituciones musicales que hacen parte de la renovación musical que ha surgido en la ciudad de Medellín a finales del siglo XX.

## **Agradecimientos**

La recopilación de experiencias, información, datos, comentarios y enseñanzas de alumnos, amigos y maestros que he organizado y estructurado en los últimos años relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la música, en especial el violín, me han conducido a trabajar sobre ésta tesis. Agradezco Julián García por ilustrar mis ideas propuestas en el material diseñado para la implementación de la tesis, al Instituto Musical Diego Echavarría por permitirme realizar la implementación con los estudiantes de violín que cumplían las características de la muestra y a los docentes de violín Johana Campos, Diana Maria León y Pablo Vélez por colaborarme implementando el material diseñado y ayudarme en la recolección de datos.

# **Mejoramiento de la lectura musical con el violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos**

## **Resumen**

Durante diez años dedicados a la enseñanza del violín la tesista identificó que en las diferentes instituciones de formación musical de la ciudad de Medellín los niños entre 7 y 11 años estudiantes de violín requieren de reforzamiento en lectura musical, pues así tengan buenas bases en la lectura, ellos se confunden tocando el instrumento porque inician un proceso cognitivo diferente, en donde, por ejemplo, la lectura del pentagrama pasa de ser solfeada o cantada a ser tocada. La pregunta base de la investigación fue ¿cómo mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos? En la música, una imagen puede representar las características sonoras que se desean enseñar porque el sonido es un dibujo sonoro, y para un violinista el arco es su pincel encargado de pintar con puntos o rayas (staccato o detaché), con líneas gruesas o delgadas (forte o piano según la presión que se ejerza el brazo al arco), un paisaje completo o un solo objeto (pieza/obra-fase). Se buscaron respuestas en diversos estudios sobre la literatura en torno al lenguaje, la semiótica, la lectura, la imagen, la música, el lenguaje musical, la educación musical en general, la lectura musical y la enseñanza del violín. La implementación se realizó en el Instituto Musical Diego Echavarría con un material didáctico visualmente adecuado, diseñado para generar estructuras y bases sólidas en el aprendizaje con el propósito de que los estudiantes al interpretar y comprender los dibujos pudieran mejorar la lectura musical con el violín. La investigación se realizó con el método mixto, recolectando datos por medio de instrumentos del enfoque cuantitativo y cualitativo basados en un cuadro de

triple entrada que fueron aplicados a estudiantes y docentes. El análisis de datos realizado por medio de la triangulación permitió conocer de cada categoría los resultados de las fuentes y confrontándolos con el marco teórico en donde se obtuvieron las repuestas que permiten afirmar que el material diseñado favorece la lectura musical y que la interpretación y comprensión de los dibujos contribuyó a mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín.

# Índice

<b>Capítulo 1: Planteamiento del problema.....</b>	<b>1</b>
1.1. Antecedentes.....	2
1.1.1. La educación musical.....	2
1.1.2. La enseñanza del violín.....	7
1.2. Planteamiento del problema.....	11
1.3. Objetivos.....	16
1.3.1. Objetivo general.....	16
1.3.2. Objetivos específicos.....	16
1.4. Justificación.....	16
1.5. Delimitación del estudio.....	20
<b>Capítulo 2: Marco teórico.....</b>	<b>23</b>
2.1. Hacia la interpretación y comprensión de la imagen.....	24
2.1.1. El lenguaje.....	24
2.1.2. El signo según Pierce.....	25
2.1.2.1. El signo.....	25
2.1.2.2. Las categorías.....	28
2.1.2.3. Tipos de signos.....	29
2.1.3. El signo según Saussure.....	30
2.1.4. La semiótica.....	31
2.1.4.1. Ramas de la semiótica.....	32
2.1.5. Lectura de imágenes.....	32
2.1.5.1. La imagen.....	32
2.1.5.2. Leer imágenes.....	34
2.2. La música como lenguaje.....	37
2.2.1. Música como signo.....	37
2.2.2. La notación musical.....	39
2.2.2.1. Sistemas de notación.....	39
2.2.2.2. La evolución de la notación occidental.....	40
2.2.3. Conceptos básicos y signos musicales.....	44
2.3. Los niños, la lectura musical y el violín.....	47
2.3.1. El desarrollo cognitivo de los niños según Piaget.....	47
2.3.2. La música y los niños.....	49
2.3.3. La música y sus efectos en el desarrollo del cerebro.....	50
2.3.4. Educación musical del siglo XX.....	52
2.3.4.1. Emile Jacques Dalcroze.....	52
2.3.4.2. Zoltan Kodály.....	55
2.3.4.3. Edgar Willems.....	56
2.3.4.4. Carl Orff.....	58
2.3.5. La enseñanza de la lectura musical.....	60
2.3.5.1. El ritmo.....	61

2.3.5.2. El pentagrama.....	63
2.3.5.3. La melodía.....	63
2.3.5.4 .Conceptos musicales.....	64
2.3.6. El violín.....	64
2.3.6.1. El violín y el arco .....	64
2.3.6.2. Pedagogos del violín en el siglo XX.....	65
2.3.6.3. Iniciación en el violín y lectura musical.....	67
<b>Capítulo 3: Método.....</b>	<b>71</b>
3.1. Enfoque de la investigación.....	71
3.2. Muestra.....	73
3.2.1. Procedimiento utilizado para la selección de la muestra.....	74
3.2.1.1. Establecimiento de las características de la muestra.....	74
3.2.1.2. Identificación y disponibilidad de la muestra.....	75
3.2.1.3. Selección de la muestra.....	76
3.2.2. Marco contextual de la institución seleccionada.....	77
3.3. Instrumentos.....	78
3.3.1. Descripción general de los instrumentos.....	78
3.3.2. Descripción específica de los instrumentos.....	80
3.4. Plan de investigación.....	82
3.4.1. Etapa I. Diseño de la propuesta de intervención.....	83
3.4.2. Etapa II. Implementación y recolección de datos.....	84
3.4.3. Etapa III. Organización y análisis de datos.....	86
3.4.4. Etapa IV. Conclusiones.....	88
<b>Capítulo 4: Análisis y discusión de resultados.....</b>	<b>89</b>
4.1. Presentación de resultados.....	91
4.1.1. Resultados del instrumento cuantitativo.....	92
4.1.1.1. Cuestionario 1 realizado a estudiantes.....	92
4.1.1.2. Cuestionario 2 realizado a docentes.....	94
4.1.2. Resultados de los instrumentos cualitativos.....	97
4.1.2.1. Entrevista realizada a docentes.....	97
4.1.2.2. Observador realizado por la tesista.....	99
4.1.3. Triangulación para análisis de datos.....	100
4.2. Análisis de datos.....	100
4.3.1. Categoría A: Interpretación y comprensión de dibujos.....	100
4.3.1.1. La imagen, el dibujo.....	100
4.3.1.2. Lectura de imágenes.....	102
4.3.2. Categoría B: Lectura musical.....	104
4.3.2.1. Ritmo, melodía, conceptos musicales (solfear-cantar).....	104
4.3.2.2. Lectura musical con el violín (movimiento brazo-mano-dedos).....	106
4.3.3. Categoría C: Los niños.....	107
4.3.3.1. Comprensión de la lectura con el violín.....	107

4.3.3.2. Comportamiento y motivación.....	109
<b>Capítulo 5: Conclusiones.....</b>	<b>111</b>
5.1. Principales hallazgos por categorías.....	112
5.1.1. Interpretación y comprensión de dibujos.....	112
5.1.2. Lectura musical.....	113
5.1.3. Los niños.....	114
5.2. Las limitantes.....	114
5.3. Futuras investigaciones.....	115
<b>Referencias.....</b>	<b>117</b>
<b>Apéndices.....</b>	<b>123</b>
Apéndice A: Cuadro de triple entrada.....	123
Apéndice B: Instrumentos.....	126
Apéndice C: Actividades propuestas para la implementación .....	134
Apéndice D: Descripción de las actividades.....	146
Apéndice E: Cartas de consentimiento.....	150
Apéndice F: Evidencias de la implementación.....	154
Apéndice G: Evidencia de la recolección de datos.....	155
Apéndice H: Resultados.....	162
<b>Currículum Vitae.....</b>	<b>170</b>

## Índice de tablas

Tabla 1. Tipos de signo.....	29
Tabla 2. Signos musicales.....	45
Tabla 3. Etapas del desarrollo cognitivo según Piaget.....	48
Tabla 4. Explicación de la figura 9.....	62
Tabla 5. Método Havas-Suzuki-Spiller y Modelo Interactivo o Roseta Zabala-Frega.....	70
Tabla 6. Plan de la investigación.....	83
Tabla 7. Cronograma general de la implementación y recolección de datos.....	87
Tabla 8: Resultados de la entrevista.....	98
Tabla 9: Resultados de la observación.....	99

## Índice de figuras

Figura 1. Lectura musical general y lectura musical con el violín.....	12
Figura 2. Tipos de interpretantes.....	26
Figura 3. Tipos de objetos.....	27
Figura 4. Caracteres sumarios copiados de tabla pertenecientes al periodo de Uruk IV.....	39
Figura 5. La mano de Guido.....	41
Figura 6. Notación cuadrada.....	42
Figura 7. Notación mensural.....	43
Figura 8. Notación a partir del siglo XVII.....	43
Figura 9. Imágenes de acciones-objetos que producen sonidos.....	62
Figura 10. Dibujo de pentagrama para rellenar y colorear.....	63
Figura 11. Ejemplo de imagen para representar un concepto musical.....	64
Figura12: Preguntas, objetivos y categorías de la investigación.....	91

## Índice de gráficos

Gráfico 1: Resultados cuestionario 1.....	93
Gráfico 2: Resultados de la categoría interpretación y comprensión de dibujos.....	95
Gráfico 3: Resultados de la categoría lectura musical.....	96
Gráfico 4: Resultados de la categoría los niños.....	97

## **Capítulo 1: Planteamiento del problema**

Con el propósito de presentar la línea de razonamiento que condujo a la tesista a identificar y trabajar en esta investigación, el capítulo uno se subdivide en los siguientes apartados:

En los antecedentes se realizó un recorrido histórico sobre la enseñanza musical en general y del violín en particular, permitiendo ubicar y contextualizar la lectura musical, la enseñanza del violín y las instituciones musicales locales que surgieron a finales del siglo XX en la ciudad de Medellín-Colombia en donde se encontró el origen del problema de investigación motivo de esta tesis.

En el planteamiento fue enunciado por medio de una pregunta de investigación que estableció una relación entre constructos y pudo ser respondida a través de la recopilación de información. Esta pregunta tuvo una clara vinculación con el marco teórico en donde se buscó una respuesta a la pregunta de investigación.

El objetivo general y los objetivos específicos de la investigación fueron ubicados en el tercer apartado en donde se expresó lo que se pretendió estudiar, aportar y aprender al abordar la investigación.

En el cuarto apartado, la justificación, se describió de manera sintética la relevancia del problema, la importancia de los temas propuestos, los beneficios de los resultados de la investigación y la contribución que se buscó hacer a los estudiantes, docentes e instituciones musicales de Medellín.

Para culminar este capítulo, se delimitó el contexto determinado indagando a profundidad, en un solo estudio, todas las posibilidades del tema. Además, se

especificaron los límites temporales y espaciales identificando los alcances y las restricciones del estudio.

## **1. 1. Antecedentes**

### **1.1.1. La educación musical.**

*“El arte implica sentido de perfeccionamiento y camino a la excelencia y si éste, tiempo atrás, fue de minorías para minorías, después de minorías para mayorías: ahora es de mayorías para mayorías”. Palabras del Maestro José Antonio Abreu, fundador del Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela (documental Tocar y Luchar, 2006)*

La educación musical, tanto en su periodo de iniciación como en la formación más especializada, no ha sido tema de gran discusión, como dice Maneveau (1993) “...una crisis de la música no es vital para la sociedad” p. 15, y al parecer aún hay gobiernos e instituciones que consideran lo artístico como accesorios de la educación y lujos que no todos se pueden dar y no son fundamentales para el desarrollo integral de los niños y jóvenes. Aunque últimamente se pueden encontrar diferentes trabajos como ensayos, nuevos métodos y diversas iniciativas de formación musical, una de las principales reflexiones que se debe realizar es cómo la pedagogía musical puede ser globalizada.

La música y su enseñanza han ido evolucionando paralelamente con el pasar del tiempo. En los pueblos primitivos, la empírica práctica y enseñanza musical estaba a cargo de los músicos especialistas capaces de transmitir los secretos del oficio a sus futuros sucesores.

En la historia de la música occidental fue el monje benedictino Guido d'Arezzo (990-1050) el primero que se destacó por sus labores pedagógicas, creando varios recursos para la enseñanza de la lectura y escritura musical. En la Edad Media, la enseñanza musical se realizó en los monasterios a cargo de los monjes. “La música -que

junto con la aritmética, la geometría y la astronomía constituían el *Cuadrivium*- fue uno de los medio más elocuentemente expresaron el espíritu religioso de la época” (Gainza, 1964, p. 18).

Durante la Reforma y en el Renacimiento la enseñanza musical fue una necesidad planteada que produjo la creación de escuelas públicas, extendiendo los beneficios de la cultura a un mayor número de personas, ocasionando nuevas problemas en la educación musical. Luteranos y calvinistas solicitaron la educación musical para todos los niños y jóvenes, tal cual sucedió en la antigua Grecia (Gainza, 1964).

Las ideas pedagógicas de Comenio (pedagogo y filósofo checo) florecieron en el siglo XVII. La frase de Comenio “Nada hay en la inteligencia que no haya pasado antes por los sentidos” (Gainza, 1964, p.19), hace alusión a su trabajo *Didáctica Magna* (1657) pionero en los métodos sensoriales y activos. Pero el racionalismo (teoría) y el sensorialismo (práctica musical) en la música produjeron un empobrecimiento que afectó la enseñanza musical “...es tan nocivo enseñar teoría musical desvinculada de la realidad sonora, como preparar a los alumnos para la ejecución vocal e instrumental, sin relacionar esta práctica a los principios que fundamentan el arte musical” (Gainza, 1964, p.19).

El siglo XVIII fue una época en donde se destacaron más creadores de sistemas simplificados para el aprendizaje musical. Su mayor representante fue Rousseau, quien compuso numerosas canciones infantiles y deseaba que la educación musical fuera más difundida. Gracias a Wilhem, Gédalge, Galin y Aimé París sucesores de Rousseau, la pedagogía musical se fue consolidando en Francia en el siglo XIX. Wilhem centralizó y representó las nuevas corrientes racionalistas dentro de la educación musical,

influyendo una nueva generación de pedagogos como Hubert, Gédalge, Hortense, Parent, entre otros.

En reacción al intelectualismo, resultado del racionalismo, aparecen los métodos activos basados en las pedagogías sensoriales. Este movimiento fue llamado Escuela Nueva y sus principales representantes fueron Montessori, Decroly y Parkhurst. A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX la música entró en una etapa de renovación pedagógica, que pretendió una educación musical que abarcara al hombre en su totalidad, dejando en el pasado al acceso a la música elitista, exclusiva y sólo para los virtuosos, para permitir que el conocimiento fuera accesible a todas las personas, aún sin manifestar aptitudes musicales especiales para la música.

A principios del siglo XX numerosos pensadores, filósofos, pedagogos y artistas empezaron a cuestionar la manera de cómo se educaba a los niños en todos los ámbitos y es esta época que destacados músicos y pedagogos comienzan a transformar el ambiente musical creando nuevos modelos educativos musicales útiles para ser desarrollados en aulas de clase, utilizando los métodos activos y desarrollando las posibilidades más creativas, dejando atrás la enseñanza tradicional que estuvo basada en la exploración de capacidades existentes en vez de su desarrollo, tendiendo a favorecer mediante una técnica cerebral o mecánica el desarrollo del virtuosismo, generalmente instrumental, aunque se descuidaron otros valores tanto o más importantes (Gainza, 1964; Bernal y Calvo, 2000).

Los llamados métodos activos favorecieron la participación del niño en su propio aprendizaje, los alumnos llegaban al conocimiento teórico de cualquier materia a través de la experimentación. Los músicos encargados de estos métodos renovadores de la

enseñanza musical fueron E. Willems, J. Dalcroze, C. Orff, Z. Kodály y S. Suzuki enfocado en la enseñanza del violín y los instrumentos de cuerda. Gracias a sus aportes, el valor psicológico de la música primó sobre la perfección formal.

Desde entonces, la música es visualizada como actividad en sí misma y como preparación para la vida porque la música favorece todas las facultades humanas internas: voluntad, sensibilidad, inteligencia e imaginación creadora, es por esto que la educación musical debe estar orientada por las corrientes psicológicas (Bernal y Calvo, 2000; Pedagogía musical, s.f.).

Actualmente se pueden encontrar grandes movimientos latinoamericanos que optan por la educación musical como vehículo para la formación integral de niños y jóvenes. Por ejemplo, el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela tiene la siguiente misión (FESNOJIV, s.f.):

...consagrada al rescate pedagógico, ocupacional y ético de la infancia y la juventud, mediante la instrucción y la práctica colectiva de la música, dedicada a la capacitación, prevención y recuperación de los grupos más vulnerables del país, tanto por sus características etarias como por su situación socioeconómica.

En Colombia, por su cobertura nacional, se destaca la Fundación Nacional Batuta (creada en 1991), iniciativa del Gobierno Nacional basada en el modelo del Sistema Nacional de Orquestas Sinfónicas Juveniles e Infantiles de Venezuela cuyo fin es “fortalecer e incrementar el disfrute, la práctica y la enseñanza de la música en el país y garantizar su positiva incidencia en el mejoramiento de la calidad de vida de los colombiano” (Fundación Batuta, 2007). La Fundación Batuta, además de contribuir mejoramiento de la educación musical en Colombia, desarrolla talleres de capacitación para profesores, directores y lutieres de todos los proyectos sinfónicos del país, en

alianza con instituciones públicas y privadas. Este proyecto se encuentra alrededor de todo el país con 168 Centros Musicales en 90 municipios y ciudades capitales de departamento en donde más de 23.000 estudiantes conforman 664 agrupaciones de ensamble de iniciación musical y 40 orquestas sinfónicas (Fundación Batuta, 2007).

Pasando a un panorama más local, en las últimas décadas del siglo XX, en la ciudad de Medellín surgieron diversas instituciones de educación musical formal e informal tanto en el sector público como privado que pretenden, a través de la música, contribuir en la formación integral a niños y jóvenes como el Instituto Musical Diego Echavarría Colegio Alemán, el Colegio Montessori, Colegio de Música de Medellín, Escuela YAMAHA musical, Corporación taller de la música, la Red de Escuelas de Música de Medellín, el CEC de la Universidad Eafit, entre otras.

El Instituto Musical Diego Echavarría, es un colegio privado, único en la ciudad, que ofrece Bachillerato Musical y su formación musical es personalizada y de muy alta calidad. Su misión es “Procurar la formación integral de niños y jóvenes que puedan desempeñarse en la sociedad, a través de diferentes disciplinas entre ellas la Música” (Instituto Musical, s.f.). Los niños inician la exploración musical en preescolar y gradualmente se incorporan las diferentes áreas fundamentales para la formación como lectura musical, coro, instrumento (violín, viola, chelo, piano, etc.), orquesta, historia de la música, armonía, contrapunto, entre otras.

En el sector público nace La Red de Escuelas de Música y las Orquestas Sinfónicas Infantiles y Juveniles de Medellín. En el discurso previo al concierto realizado por la orquesta en el Palau de la Música en Valencia-España, el fundador de ambos proyectos Juan Guillermo Ocampo menciona así el propósito de su creación:

“...programa de educación musical que con la disculpa y la herramienta de la música pudiera abrir el espacio de la receptividad, la sensibilidad para una formación humana en valores, que pudiera hacer seres que construyen y contribuyen, no solamente a la paz, sino al desarrollo de nuestra propia ciudad...” (Fundación Musical Amadeus, 2004).

La Red de Escuelas de Música cuenta con 26 escuelas de música (13 de viento y 13 de cuerdas) ubicadas en diferentes barrios de la ciudad y actualmente tiene una cobertura aproximada de 4.621 estudiantes de manera gratuita. Este proyecto de formación musical se desarrolla en los ciclos de iniciación, básico, medio y profundización y en diversas áreas de formación musical y humana, entre ellas: integración y desempeño (agrupaciones de práctica musical colectiva), formación teórica, formación instrumental, formación coral, apreciación musical y expresión corporal, vinculando a los niños y jóvenes de la ciudad en el mundo de la música, mediante procesos de formación y la conformación de agrupaciones tales como coros, semilleros de instrumento, prebandas, preorquestas, bandas y orquestas, enriqueciendo los procesos culturales y artísticos de la ciudad (Medellín Cultural, s.f.).

### **1.1.2. La enseñanza del violín.**

*"El violín, a través de la claridad serena de su canción, ayuda a mantener nuestro rumbo en la tormenta, como una luz en la noche, una brújula en la tempestad, nos muestra un camino a un refugio de la sinceridad y el respeto"*  
Yehudi Menuhi, violista (1916-1999)

Para comprender la evolución de la pedagogía del violín, se puede comenzar en el siglo XVI, época en la cual este instrumento empieza a ser parte de los músicos de la corte, en especial para la interpretación de danzas y bailes cortesanos. Los tratados didácticos escritos eran innecesarios porque la información se transmitía de padres a hijos, de tradición oral y empírica. Woodfill (citado por Deverich, 2006) se refiere a este

sistema de aprendizaje cuando dijo: “Tradicionalmente aprendices vivían con sus amos, que se esperaba que educarlos en la religión y la buena ciudadanía, así como en las costumbres y las técnicas de su oficio” p.6.

En el siglo XVII, compositores italianos comenzaron a escribir música autónoma para uno, dos, o más violines, generalmente con bajo continuo, no como apoyo del canto y el baile, ni como un miembro anónimo de un consorte sino el violín en un papel más protagónico, dando paso al surgimiento de direcciones pedagógicas para violinistas. Tratados como la *Selva de Varii Passaggi* de Francesco Rognoni (1620), con ejemplos musicales explícitas e instrucciones para que los violinistas; y de Gasparo Zanetti II (1645), con indicaciones de ornamentación, digitaciones, arcos, cambios de cuerda, etc. (Deverich, 2006).

Hacia el final del siglo XVII y principios del siglo XVIII, se publicaron numerosos libros de instrucciones del violín, que fueron diseñados para los aficionados o violinistas amateur, no violinistas profesionales. Boyden (citado por Deverich, 2006) menciona:

En la tradición profesional del violín, la instrucción fue dada oralmente de maestro a alumno, y cuando los métodos de violín aparecieran por primera vez en el siglo XVII que se dirigen principalmente a los aficionados, no a los violinistas profesionales. Métodos para violistas avanzados apenas aparecieron en 1750. p.8

Sin embargo, estas publicaciones contaban solo con asesoramiento técnico mínimo, con digitaciones y algunas piezas sencillas.

Francesco Geminiani con su tratado *El arte de tocar violín* (1751) marca una nueva etapa en la pedagogía del violín con un material de instrucción diseñado para violinistas profesionales con una instrucción específica, detallada y sistematizada en donde se tratan temas como: la posición correcta para tocar el violín y el arco, escalas,

digitación, cambios de posición, variaciones de arcos, dobles cuerdas, arpeggios, la ornamentación, la expresión y la dinámica (Deverich, 2006).

El musicólogo Robin Stowell observó que no fue sino hasta finales del siglo XVIII que el material pedagógico etiquetados específicamente como estudios se hizo ampliamente disponible para los estudiantes de violín.

A finales del siglo XVIII los primeros escritos sobre tocar violín eran descriptivos e incluyeron poco de contenido musical. A medida en que fueron aumentando estos tratados sobre el instrumento, comenzaron a aparecer escritos más específicos y con más contenido musical, en donde se incorporaron danzas y piezas (en forma binaria fueron los más comunes, pero también las sonatas, variaciones, fugas y otras formas, como las estructuras de dos movimientos) y algunos estudios diseñados para ayudar en el dominio de los problemas técnicos. Este siglo cierra con varios libros compuestos únicamente de *estudios* que habían comenzado a aparecer de forma independiente como obras pedagógicas en su propio derecho, marcando el comienzo de la gran cantidad de literatura estudios del siglo XIX.

Sólo hasta la segunda mitad del siglo XX, los diferentes centros de formación musical alrededor del mundo hicieron posible que la investigación pedagógica-musical evolucionara con nuevas metodologías, estrategias y procedimientos para el desarrollo de destrezas y habilidades en la ejecución del violín, en donde se destacan Suzuki, Havas y Spiller.

La enseñanza del violín es de gran demanda Deverich (2006) menciona:

... la disponibilidad de bajo costo; violines hechos a máquina en una variedad de tamaños (como pequeños violines para jóvenes estudiantes), las oportunidades de desempeño para que los estudiantes juegan en grandes conciertos

del grupo, y la filosofía mencionado que la música es para todos los niños, no sólo los pocos talentosos.

En las instituciones de formación musical en Medellín sucede lo mismo porque es un instrumento accesible para los niños por su tamaño y de bajo costo para los padres en comparación a otros instrumentos. Además, generalmente las instituciones musicales cuentan con orquestas de cuerdas y/o sinfónicas y el violín en estas agrupaciones ocupa un papel protagónico, por lo general lleva la melodía y en la conformación orquestal tradicional, siempre el número de violinistas requeridos es mayor, es decir, en las orquestas sinfónicas profesionales el formato aproximado es de 30 violines por 10 celos, 2 flautas, 3 trombones. Algo similar sucede en las orquestas de formación de las instituciones, en donde, siempre será mayor el número de estudiantes de violín.

Siguiendo con los ejemplos mencionados anteriormente, en el Instituto Musical Diego Echavarría todos los niños reciben iniciación en violín desde el segundo semestre del grado primero (aprox. 15 niños) y en las escuelas de cuerdas (donde enseñan los instrumentos de violín, viola, chelo y contrabajo) de la Red de Escuelas de Música de Medellín entre el 60% y 70% de los estudiantes estudia violín y el resto toca viola, chelo o contrabajo.

Lo anterior permite concluir que la enseñanza del violín se ha incrementado en la ciudad y por lo tanto cada vez se hace más urgente y necesario crear mecanismos y estrategias para sistematizar la enseñanza.

Por lo general los niños de estas instituciones comienzan a estudiar violín entre los 7 y 11 años, en la etapa de operaciones concretas, por lo tanto, métodos como el Suzuki, no son muy funcionales porque ya es necesaria la lectura musical y los padres no

acompañan este proceso porque se hace en el horario escolar o en el horario contrario al colegio y los padres no participan activamente de estas clases.

El origen del problema que se pretende investigar en la tesis se encuentra las dificultades en la lectura musical que presentan los niños de diferentes instituciones de la ciudad de Medellín que están en la etapa de iniciación de violín. Aunque generalmente las instituciones realizan la iniciación en lectura musical previa a la iniciación con el instrumento, los niños requieren de reforzamiento cuando inician en violín porque, así tengan buenas bases de lectura, se inicia un proceso cognitivo diferente, en donde, por ejemplo la lectura del pentagrama pasa de ser solfeada o cantada a ser tocada. Por lo tanto, es fundamental contar con un material apropiado que ayude a mejorar la lectura musical con el violín.

## **1.2. Planteamiento del problema**

En las diferentes instituciones de formación musical de la ciudad de Medellín, la iniciación en lectura musical se realiza, generalmente, antes de comenzarse con el instrumento, sin embargo, los niños requieren de reforzamiento cuando inician en violín porque, así tengan buenas bases de lectura, se inicia un proceso cognitivo diferente, en donde, por ejemplo la lectura del pentagrama pasa de ser solfeada o cantada a ser tocada. Es decir, la palabra encierra dos elementos de la música, la métrica (ritmo) y la fonética (melodía), pero al leer con el instrumento se requiere que el niño evolucione psicomotrizmente, en donde los movimientos de los brazos-manos-dedos son los que producen ahora sonido, lo que en definitiva es un ejercicio neuropsicomotor. “La independencia del brazo con relación al hombro, de la mano con relación al brazo, la

independencia de los dedos, siendo todo a la vez un ejercicio de prehensión, presión y de coordinación” (Calvo, 1986 citado por Bernal y Calvo, 2000, p. 68).

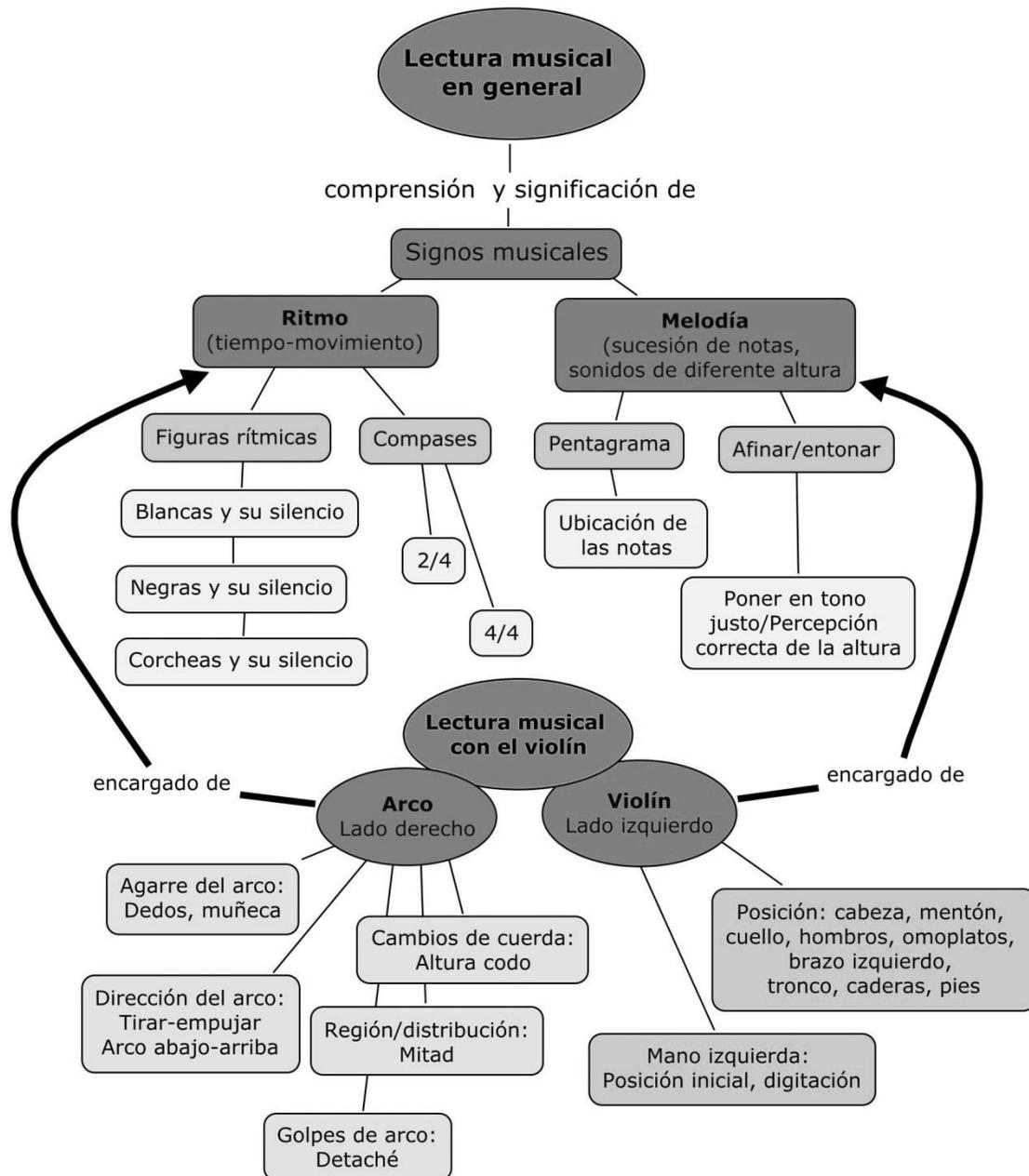


Figura 1: Lectura musical en general y lectura musical con el violín. (Este mapa conceptual involucra lo principal en la iniciación, por eso no se menciona ni el vibrato, ni articulaciones, entre otros. La mano izquierda también es encargada de la parte rítmica, pero en esta etapa va paralela a la mano derecha).

En la primera etapa de la iniciación en el violín es fundamental que los niños identifiquen las partes del violín y del arco, comprendan cómo se agarra el arco, cómo se sostiene el violín, los movimientos en general de la mano derecha, que identifiquen las cuerdas al aire. Esto, generalmente lo aprenden de memoria, pues es muy importante la comprensión de los movimientos del cuerpo.

Simultáneamente se debe comenzar con el reconocimiento visual y la comprensión y significación de los signos musicales generales y propios del instrumento como los indicadores de arco abajo, arco arriba; la ubicación de las cuerdas al aire y las primeras notas en el pentagrama, las digitaciones, entre otras; y al mismo tiempo, el profesor debe revisar que el niño conozca las principales figuras rítmicas como blanca, negra, corcheas, sus silencios respectivos, etc.

Sin embargo, el paso de la lectura musical en general (realizada con la voz) a lectura musical con el violín que se hace por medio de movimientos de las partes del cuerpo no es tan sencillo. Los niños se encuentran con las siguientes dificultades en la lectura con el violín:

- Con relación al ritmo: Aparte de pensar en la duración de los sonidos en relación con la velocidad del pulso, si son negras, blancas o silencios y la acentuación determinada por los compases, ahora deben también agarrar correctamente el arco, tirar y empujar mientras el arco pasa paralelamente el puente, realizar un golpe de arco (en el caso de la iniciación el *detaché*), tocar en un región o lugar del arco determinada (mitad en la iniciación) y realizar cambios de cuerdas. Los dedos de la mano izquierda también son encargados de realizar el ritmo, en esta primera etapa el ritmo va paralelo a la mano derecha, es decir, si se realiza una negra, este movimiento lo hace la mano derecha

bajando o subiendo el arco sobre la cuerda y al mismo tiempo se debe pisar la cuerda con un dedo de la mano izquierda para producir un sonido diferente a las cuerdas al aire.

- Con relación a la melodía: Los niños deben pensar en el nombre de la nota en función de su colocación en el pentagrama; la altura exacta de los sonidos relacionada con su nombre y registro el violín no tiene trastes); además de lo mencionado en la posición de la mano izquierda, a qué dedo le corresponde cada nota sin dejar atrás una posición correcta del cuerpo en general.

Los niños no sienten la necesidad de aprender a leer con el violín, ni valoran la importancia futura de una buena lectura musical si el profesor les dice las notas y les ayudan con el ritmo sin explicarles el cómo y el por qué. Esto da como resultado que ellos toquen por imitación y de memoria sin hacer el proceso de razonamiento.

Lo anterior, no quiere decir que la imitación y la memorización sean malas, pues son herramientas fundamentales en la enseñanza musical siempre y cuando el estudiante sea consciente de lo que está haciendo. “La comprensión de que todo objeto debe tener su propio nombre se convierte en el primer concepto general adquirido por el niño” (Stern, 1914 citado en Vygotsky, 1995, p. 107). Además, Hoppenot (2000) complementa diciendo “no podemos conseguir sino aquello que es “nuestro”, es decir, la conjugación de una toma de conciencia y de una experiencia vivida”. p.56. Esto permite concluir la importancia que tiene que los niños conozcan y comprendan lo que están tocando.

Es fundamental desarrollar una buena lectura con el violín, pues de no tenerla, será una gran barrera a medida que el estudiante vaya avanzando técnicamente, porque la lectura con el instrumento se convertirá en un factor obligatorio para poder

desempeñarse satisfactoriamente en las diferentes agrupaciones como las orquestas de cuerdas u orquestas sinfónicas y grupos de música de cámara. Además, los estudiantes que desarrollan una buena lectura musical son independientes, pueden leer piezas u obras sin ninguna ayuda del profesor y avanzar notablemente.

El presente trabajo de investigación buscó dar respuesta en cómo favorecer a los niños que estudian violín y aportar información a las diferentes instituciones musicales de la ciudad de Medellín en el área de lectura musical e iniciación en violín en relación a la siguiente pregunta: ¿cómo mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos?

Las preguntas subordinadas que se desprendieron de la pregunta de investigación fueron: ¿qué material didáctico que sea visualmente apropiado beneficiaría el proceso de formación musical que genere estructuras y bases sólidas en el aprendizaje para favorecer la lectura musical en los niños que inician en violín?, ¿la interpretación y comprensión de dibujos sí favorece la lectura musical?

La población en la que se detectó el problema es en los niños entre los 7 y 11 años, edad promedio en que inician violín los estudiantes de las instituciones musicales de la ciudad de Medellín.

Esta investigación pretendió diseñar dibujos apropiados que faciliten la lectura del pentagrama, la comprensión de los conceptos musicales y los movimientos de los brazos de manera que beneficien la lectura musical y así, los niños estudiantes de violín pueden utilizar un material visualmente adecuado que beneficie su proceso de formación generando estructuras y bases sólidas en el aprendizaje musical. De esta forma, se estaría

cubriendo la falta de material didáctico apropiado para la enseñanza de este instrumento en las diferentes instituciones musicales.

Es importante aclarar que sí hay diversos materiales para la enseñanza del violín, pero generalmente sólo contienen pentagramas, es decir, no tienen información adicional sobre lectura musical, ni dibujos diseñados apropiadamente para que los niños comprendan mejor los diferentes contenidos, además, tienen los pentagramas son muy pequeños, sin color, poco atractivos, no están en español y no son de fácil acceso para los estudiantes ni las instituciones.

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general.**

Mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín, mediante la interpretación y comprensión de dibujos.

#### **1.3.2. Objetivos específicos.**

- Desarrollar material didáctico que sea visualmente apropiado que beneficie el proceso de formación musical generando estructuras y bases sólidas en el aprendizaje para favorecer la lectura musical en los niños que inician en violín.

- Evaluar el material diseñado y el efecto que puede generar en la lectura musical con el violín.

### **1.4. Justificación**

Fue importante realizar esta investigación porque los niños de las instituciones musicales de la ciudad de Medellín requieren materiales apropiados que les ayuden en el proceso de la lectura musical cuando inician con el instrumento y el diseño apropiado de

dibujos favorecerá el aprendizaje y desarrollo de los dos procesos cognitivos (leer y tocar violín).

En un proceso de formación no se debe correr el riesgo de pasar por sistemas de notación intuitivos y no convencionales, pensando en que son más directos, porque finalmente no son operativos y funcionales para el futuro ni significativos en el proceso de aprendizaje. Es mejor invertir tiempo en la iniciación musical y desarrollar la lectura musical que enseñar de memoria, porque de ésta manera se prepara a los niños a ser independientes.

Es fundamental que los niños tengan un acercamiento a la lectura agradable y de fácil comprensión, pues al iniciar el instrumento se están desarrollando simultáneamente dos procesos, el de la lectura y el motriz. Si ellos no tienen una buena experiencia en la lectura, pueden evitarla y empezar a aprenderse todo de memoria. Por lo tanto es de vital importancia el acompañamiento del profesor en ambos procesos, pues el docente de violín puede caer fácilmente en el error de dejar a un lado el proceso lector y concretarse exclusivamente en el desarrollo técnico-musical del instrumento.

La memorización es básica en los niños que tienen un inicio temprano en el violín (entre los dos o cuatro años), en donde el lenguaje se está consolidando y ellos aún no han iniciado el proceso de lecto-escritura. El método Suzuki basado en lengua materna es la respuesta que Shinichi Suzuki dio a la pregunta ¿Qué tipo de método sería adecuado para un niño de cuatro años? cuando un padre le llevó a su hijo para que le enseñara violín (Suzuki, 2004). Esta metodología dice sobre la lectura diferida: “Los niños aprenden a leer después de que su capacidad para hablar ha sido bien establecida,

de la misma manera, los niños deben desarrollar la competencia técnica básica sobre sus instrumentos antes de ser enseñado a leer música” (Suzuki Association, s.f.).

Este método funciona en los niños más pequeños, pero en los niños entre los 7 y 11 años (que es la edad en que generalmente comienzan los niños en las instituciones en Medellín) que tienen la lengua materna consolidada y ya han aprendido a leer y escribir, es importante comenzar a desarrollar la lectura musical, pues ya han pasado la etapa de desarrollo de la inteligencia sensorial-motora y se encuentran en el periodo de inteligencia preoperacional (Ramírez, 2006).

El establecimiento de imágenes visuales es una gran herramienta para almacenar la información en la memoria a largo plazo, pues las personas tienen alta capacidad de memoria muy fiable para la información visual (Ormrod, 2008). En la música, una imagen puede representar las características sonoras que se desean enseñar porque el sonido es un dibujo sonoro, y para un violinista el arco es su pincel encargado de dibujar con puntos o rayas (staccato o detaché), con líneas gruesas o delgadas (forte o piano según la presión-velocidad que se ejerza el brazo al arco), un paisaje completo o un solo objeto (pieza/obra-fase).

Las imágenes crean recordación de los conceptos que se están trabajando y facilitan el aprendizaje por el proceso de asimilación y acomodación por etapas, mediante el cual la persona adquiere conocimientos, a partir de los vínculos que establece entre lo que sabe (imágenes de cosas conocidas por los niños) y lo que pretende aprender (el concepto musical que se pretende enseñar y/o movimiento del cuerpo que se desea representar). En el aprendizaje visual las imágenes ayudan a

establecer relaciones entre diferentes ideas y conceptos desarrollando una gran capacidad de abstracción (Navarro, 2008).

Para Hoppenot las imágenes juegan un papel vital en la ejecución del violín:

Pase lo que pase, siempre sentimos la necesidad de colocar mentalmente nuestro gesto, localizar nuestra atención sobre sensaciones dispersas. Primero aprehendemos la sensación correcta a partir de la imagen y de la idea mental creada por nuestra sensibilidad musical y luego ejecutamos en la realidad exterior el mensaje que ya reside en nosotros. He aquí, por ejemplo, por qué la actitud de violinista afinado resulta tan reveladora. Afinar no es un acto ajeno al juego: es un preámbulo gracias al cual, ciertas sensaciones deben quedar establecidas. p.64.

Este fragmento ayuda a comprender la importancia que tienen las imágenes en la ejecución del violín y que la ayuda visual favorece la comprensión de conceptos y movimientos que deben realizar los dedos, brazos, antebrazos, codo. Por lo tanto si se entregan a los niños imágenes claras favorecen el aprendizaje del violín y la lectura musical.

En el proceso educativo, la música desarrolla la parte lógica, discursiva y conceptual de la razón. Este fenómeno sonoro abre un mundo de experiencias y significados en los niños, permitiéndoles recorrer un maravilloso camino sensorial sonoro hasta su representación gráfica en los signos del lenguaje musical, proporcionándoles importantes destrezas intelectuales que facilitan la elaboración de conceptos (Ramírez, 2006).

Los resultados de este estudio beneficiaron directamente a los estudiantes de violín participantes de la implementación, en dónde tuvieron la posibilidad de trabajar con material diseñado, con dibujos que les permiten una mayor comprensión, facilitando la lectura musical con el instrumento, dando lugar a mejores desempeños tanto a nivel

académico-musical y emocional. Así mismo, ellos tienen la posibilidad de acceder al aprendizaje en forma más activa, interesante y novedosa.

En segundo lugar, benefició la práctica pedagógica de los docentes de música, pues a través de esta investigación se crearon diferentes alternativas que se espera transformen positivamente la didáctica de la clase de instrumento y contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes.

En tercer lugar, se beneficiaron las diferentes instituciones musicales, porque tendrán un sustento teórico que les permita en el futuro adecuar estas herramientas didácticas para la enseñanza de otros instrumentos que también se ven afectados por las dificultades de lectura musical que presenta los niños al iniciar un instrumento.

### **1.5. Delimitación del estudio del estudio**

La presente investigación pretendió mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín, mediante la interpretación y comprensión de dibujos y por medio de ésta, beneficiar a los estudiantes y los docentes con material didáctico que sea visualmente apropiado que favorezca en la práctica del instrumento.

Por medio de la investigación se buscó un beneficio directo para alumnos y profesores pues al tener un material didáctico para la lectura musical y la enseñanza del violín, los niños podrán comprender y abordar mejor los contenidos. De esta manera, la lectura musical no será una dificultad que retrase el desarrollo instrumental y favoreciendo el rendimiento técnico-musical de los alumnos y por ende de la calidad educativa.

Aunque el trabajo fue dedicado a la lectura musical en los estudiantes de iniciación en violín, se espera que el material producto de la investigación pueda ser utilizado en la

iniciación de otros instrumentos como en la viola, el violonchelo e incluso se pueda adaptar, con las características propias, a los diferentes instrumentos de viento de madera y metal. De esta manera, se pretende ir creando conciencia en los docentes de música, tanto de las materias teóricas como los profesores de instrumento que es fundamental reforzar la lectura musical y contar con buenos materiales, en donde se unan los contenidos teóricos de la música, en este caso la lectura musical y los contenidos técnico-musicales propios de cada instrumento.

Se espera que estos beneficios se extiendan en las diferentes instituciones de formación musical de Medellín y de Colombia, para que los niños puedan disfrutar de materiales didácticos que contribuyen positivamente en su formación musical.

Este estudio se limitó en la búsqueda del cumplimiento de los objetivos propuestos, es decir, mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín, mediante la interpretación y comprensión de dibujos. Para cumplir con este objetivo, la tesista se limitó a desarrollar material didáctico que fuera visualmente apropiado que beneficie el proceso de formación musical generando estructuras y bases sólidas en el aprendizaje para favorecer la lectura musical en los niños que inician en violín y posteriormente se evaluó el material diseñado y el efecto que puede generar en la lectura musical con el violín.

Para la implementación y recolección de datos para la investigación se seleccionó el Instituto Musical Diego Echavarría de Medellín-Colombia que cumplía con las características de la muestra descritas en el capítulo 3 y facilitó los espacios, los estudiantes y los docentes para implementar el material diseñado y recolectar los datos

de la investigación requeridos en la investigación. Las clases de violín son individuales restringiendo la aplicación de ésta a 30 estudiantes.

La implementación y recolección de datos para la investigación sólo se pudo realizar en dos semanas, teniendo el tiempo como limitante para la realización de más actividades por cada niño y de esta forma poder tener una experiencia más prolongada con el material propuesto. También hubiese sido bueno realizarlo en otras instituciones de la ciudad de Medellín, pero el tiempo destinado para la realización de la tesis no coincidió con el calendario de las otras instituciones, porque éstas terminan los primeros días de noviembre (cuando apenas se estaba empezando a desarrollar el capítulo 3) y comienzan en las primeras semanas de febrero (cuando ya se debían estar entregando los resultados).

## Capítulo 2: Marco teórico

Con el objetivo de exponer los diferentes conocimientos que relacionados con la pregunta de investigación, dar a conocer cómo deben entenderse los diferentes términos y poder dar respuesta razonable a la pregunta de investigación, este capítulo contiene los siguientes apartados:

El primer punto pretendió conceptualizar y definir términos como el lenguaje, el signo, la semiótica y los principales representantes Pierce y Saussure (principios del siglo XX) que ayudaron a comprender mejor qué es la imagen y la lectura de imágenes, finalizando en la definición de dibujo y libro ilustrado que son la base para el diseño del material didáctico y pedagógico que sea visualmente apropiado, que genere estructuras y bases sólidas en el aprendizaje para favorecer la lectura musical en los niños que inician en violín y que será utilizado en la implementación. De esta manera se cubrió el segundo constructo de la pregunta de investigación (mediante la interpretación y comprensión de dibujos).

El segundo punto se abordó la música como signo, la notación musical, su evolución, los conceptos básicos y signos musicales que permitieron la comprensión y significación de la lectura musical.

Los niños, la lectura musical y el violín fueron desarrollados en el tercer punto. La primera parte estuvo dedicada a comprender el desarrollo cognitivo según Piaget con el propósito de comprender mejor a los niños, a quienes fue aplicada la implementación, y cómo la música influye en su desarrollo y en el cerebro. Posteriormente, se expuso la enseñanza de la lectura música que permitió conocer diferentes formas de utilizar las

imágenes en favor de la lectura musical. Finalizando este punto, se explicó qué es el violín y el arco, los pedagogos de violín del siglo XX para poder comprender lo que sucede con iniciación en el violín y la lectura musical. De esta forma se cubrió el primer constructo de la investigación (Cómo mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín”).

## **2.1. Hacia la interpretación y comprensión de la imagen**

**2.1.1. El lenguaje.** El ser humano para comunicarse ha recurrido a diferentes sistemas que le permiten expresar sus experiencias y transmitirlas a otros, mediante el uso de símbolos, señales y sonidos percibidos por los órganos de los sentidos.

El lenguaje se basa en la capacidad de los seres humanos para comunicarse por medio de signos (secuencias sonoras, gestos, señas, signos gráficos) (Lyons, 1984).

La teoría de Piaget considera que el lenguaje es una de las manifestaciones de la capacidad humana para representar cosas y sucesos en ausencia, es decir, cuando las cosas y sucesos no están presentes son representados por otros medios como los gestos, dibujos, la imagen mental y el juego simbólico o dramático (Sinclair, 1982).

Estos sistemas de comunicación (lenguaje visual, gestual, musical, entre otros) poseen unos mecanismos propios que organizan la significación. Klinkenberg (2006) menciona al respecto: “...cada uno de estos lenguajes tiene sus propias reglas, a veces tan complejas como las de la lengua” p.32. Cada uno de los lenguajes dispone de mecanismos propios brindando un valor comunicativo particular organizando la significación de una forma original. Sin embargo, hay un concepto común: el signo.

La definición más antigua que se conoce del signo proviene del latín: *aliquid stat pro aliquo*, que significa literalmente “algo está en lugar de algo”. Klinkenberg (2006) menciona que “Un signo es el sustituto de una cosa o de una idea, sustituto que torna fácil el manejo simbólico de dicha cosa” p.33. Por lo tanto, se puede concluir que el signo es elemento común de los sistemas de comunicación, del lenguaje.

### **2.1.2. El signo según Pierce**

**2.1.2.1. El signo.** Es una cualidad material (una secuencia de letras o de sonidos, un color, una forma, un olor, etc.) que está en el lugar de otra cosa y recibe el nombre de *representamen* (Vitale, 2004). El filósofo estadounidense Pierce (1839-1914) mencionado en Vitale (2004) define así el signo:

Un signo o *representamen*, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, tal vez, un signo más desarrollado. Este signo creado es lo que yo llamo el *interpretante* del primer signo. El signo está en lugar de algo, su objeto. Está en lugar de ese objeto, no en todos los aspectos, sino sólo con referencia a una suerte de idea, que a veces he llamado el *fundamento* del *representamen*” p.11.

La anterior definición implica tres condiciones para que algo sea un signo (Pierce 1986, citado en Vitale 2004, p. 12):

1. Condición necesaria pero no suficiente: El signo debe tener cualidades que sirvan para distinguirlo, por ejemplo una palabra debe tener un sonido particular diferente del sonido de otra palabra. Pero no basta percibir un sonido para reconocerlo como signo.
2. Condición necesaria pero no suficiente: El signo debe tener un objeto, aunque la relación del *representamen* con el objeto no basta para hacer de uno el signo de otro. Para ello es necesario un interpretante.
3. Condición necesaria y suficiente: la relación semiótica debe ser trídica, comportar un *representamen* que debe ser reconocido como el signo de un objeto a través de un interpretante.

Según Eco (1989), *el interpretante* “es lo que garantiza la validez del signo, incluso en ausencia del intérprete” p.73. Vitale (2004) agrega que para Eco, el interpretante es otro signo, es decir, otra representación, que se refiere al mismo objeto que el representamen y que puede asumirse de diversas formas (Eco, 1989, pp. 73-74):

- a. Puede ser un signo equivalente (o aparentemente equivalente) de otro sistema comunicativo. Por ejemplo, a la palabra */perro/* le corresponde el dibujo de un perro.
- b. Puede ser el índice que apunta sobre el objeto singular, aunque se sobreentiende que hay un elemento de cuantificación universal (“todos los objetos como éste”).
- c. Puede ser una definición científica (o ingenua) en los términos del mismo sistema de comunicación. Por ejemplo */sal/* significa “cloruro de sodio”.
- d. Puede ser una asociación emotiva que adquiere valor de connotación fija: */perro/* significa fidelidad o a la inversa.
- e. Puede ser la simple traducción del término a otra lengua.

Tipo de interpretantes (Vitale 2004, pp.14-16):

- a. Inmediato: Interpretante pensado como el concepto o significado que comporta todo signo independientemente de su contexto y de las circunstancias de su enunciación.
- b. Dinámico: Se trata del efecto particular que un signo provoca en la mente de un intérprete en una situación concreta de enunciación, en un contexto determinado de utilización.
- c. Final: Presupone a los dos tipos de interpretantes (inmediato y dinámico). Es el interpretante pensado como un hábito que hace posible la interpretación recurrente y estable de un signo.

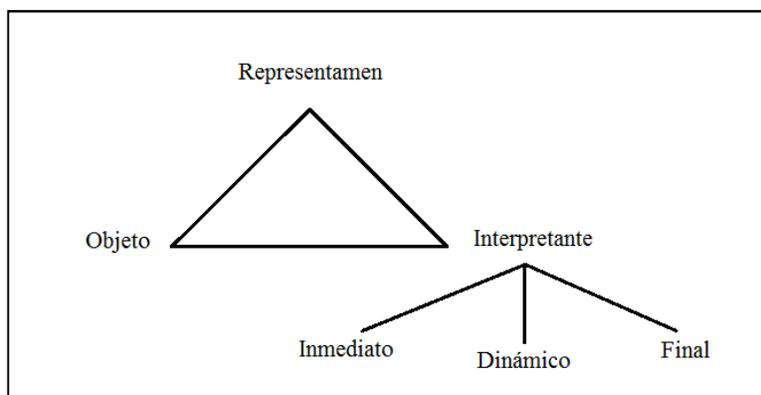


Figura 2: Tipos de interpretantes Vitale (Vitale 2004, p.17)

*El objeto:* Vitale (2004) menciona que Pierce dice “para que algo sea un signo debe representar, como solemos decir, a otra cosa, llamada su objeto” p. 19. Distingue dos tipos de objeto: el objeto inmediato (interior a la semiosis) y el objeto dinámico (exterior a la semiosis):

Esto es, debemos distinguir el Objeto Inmediato, que es el Objeto tal como es representado por el Signo mismo, y cuyo Ser es, entonces, dependiente de la Representación de él en el Signo; y por otra parte, el objeto Dinámico, que es la Realidad que, por algún medio arbitra la forma de determinar el Signo a su Representación” (Vitale 2004, p. 20).

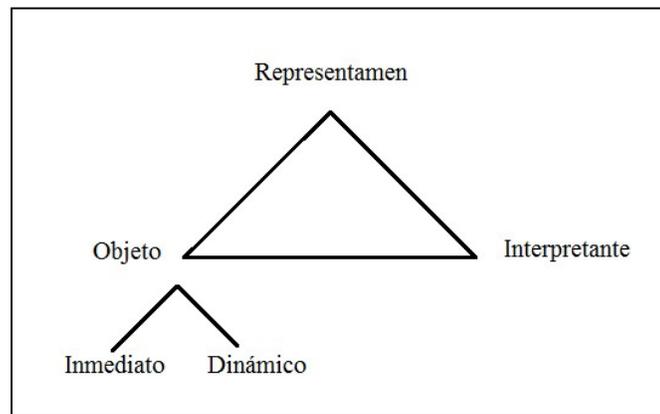


Figura 3: Tipos de objetos (Vitale 2004, p.20).

*El fundamento:* Para Pierce (citado en Vitale, 2004):

El signo representa a su objeto no en todos los aspectos, sino sólo con referencia a una suerte de idea, que he llamado el fundamento del representamen. Dicho fundamento es uno o varios rasgos o atributos de un objeto que permiten identificarlo, es decir, los rasgos distintivos que lo diferencian de otros objetos p.22.

Eco, (citado en Vitale 2004) menciona sobre el fundamento lo siguiente: “es un componente del significado del signo, entendiendo como la suma de rasgos semánticos que caracterizan su contenido” p.23.

*La semiosis infinita:* El representamen, el objeto y el interpretante son los componentes formales de la semiosis. Peirce, en Vitale (2004) afirma que un signo es “cualquier cosa que determina a otra cosa (*interpretante*) a referirse a un objeto al cual ella también se refiere (*su objeto*) de la misma manera, deviniendo el interpretante a su vez en signo, y así sucesivamente *ad infinitum*” p.30. Por lo tanto, Vitale (2004) menciona que un signo no está aislado sino integrado a una cadena de semiosis, en donde cada signo es a la vez interpretante del que lo antecede y es interpretado por el que le sigue.

**2.1.2.2. Las categorías.** Peirce (citado por Vitale, 2004) postula tres categorías, que son tres maneras en que el fanerón (todo lo que está presente en la mente del modo o en el sentido que sea, corresponda a algo real o no) está presente en la mente. Las categorías son las siguientes:

La primeridad implica “considerar algo tal como es sin referencia a ninguna otra cosa” (Vitale, 2004, p.27); se vincula con las ideas de libertad, indeterminación, posibilidad, comienzo, novedad. En el signo, el representamen (cualidad) corresponde con esta categoría.

La segundidad considera a algo tal como es pero en relación con otra cosa, es decir, establece una relación diádica que no involucre a una tercera categoría. En el signo, el objeto se corresponde con la categoría de la segundidad, la existencia, pero si se limitara a la relación diádica entre un primero (el representamen) y un segundo (el objeto) se encuentra ante una relación sin regularidad.

La terceridad hace posible la ley y la regularidad. En una serie, es el tercero el que “introduce una progresión regular no azarosa mediante una ley” (Vitale, 2004, p.28). En

el signo, el interpretante se corresponde con la terceridad, pues constituye una ley que pone en relación a un primero (el representante) con un segundo (el objeto) con el mismo está en relación.

**2.1.2.3. Tipos de signo.** Los tres constituyentes de la semiosis son a su vez tricotomizados por Pierce sobre la base de las tres categorías faneroscópicas, dando lugar a nuevo tipos de signos (Vitale 2004, pp.29-47):

Tabla 1: *Tipos de signo*

	Primeridad	Segundidad	Terceridad
Representamen	<i>Cualisigno</i> : Es una cualidad (color, forma, textura, etc.) que en sí misma es una mera posibilidad hasta que se manifieste en un sinsigno.	<i>Sinsigno</i> : Es una materialización del Cualisigno y cobra significado gracias a un Legisigno.	<i>Legisigno</i> : Es una ley que es un signo entendido como un tipo general integrado en un sistema organizado. Vuelve significante a los sinsignos, las manifestaciones “aquí y hora”. Todo signo convencional es un Legisigno, será significante.
Objeto	<i>Ícono</i> : Establece una relación de semejanza, de analogía, con su objeto, como una fotografía o un dibujo. Un signo puramente por similitud con cualquier cosa a la cual sea parecido. Es un representamen que por su cualidad es similar a su objeto, aquello a lo que sustituye. Se clasifican en: a. Las imágenes: Comparte cualidades similares al objeto (color, forma, tamaño, etc.) b. Diagramas: Comparten relaciones de las partes de su objeto por medio de relaciones análogas entre sus propias partes. c. Metáforas: Guardan un paralelismo con su objeto. Relación de similitud.	<i>Índice</i> : Relación existencial. Es un signo que se refiere al objeto que denota en virtud de ser realmente afectado por aquel objeto. Se diferencian de los íconos y de los símbolos: a. Carece de todo parecido significativo con su objeto. b. Se refieren a entes individuales, unidades individuales. c. Dirigen la atención a sus objetos por una compulsión ciega.	<i>Símbolo</i> : Se refiere a su objeto dinámico por convención, hábito o ley. Integran un sistema convencional, que responden a una ley que les asigna un interpretante y los relaciona con un objeto.
Interpretante	<i>Rema</i> : Todo signo considerado aisladamente (sin relación alguna a alguna otra cosa), que en sí mismo no es verdadero ni falso.	<i>Dicente</i> : Es un signo que, para su interpretante, es un signo de existencia real.	<i>Argumento</i> : Es todo un proceso de pensamiento que tiende razonablemente a producir una creencia definida.

### **2.1.3. El signo según Saussure.** La perspectiva del lingüista suizo

Saussure (1857-1913) es importante para la semiología al afirmar la fecundidad del modelo de la lengua para las investigaciones futuras sobre todos los sistemas de signos. Los conceptos básicos para la lingüística se articulan en pares opuestos: significado-significante, lengua- habla, mutuabilidad-inmutuabilidad, etc. (Vitale, 2004). Saussure se opone a que se considere al signo lingüístico como una entidad unitaria, que implique concebir a la lengua como una nomenclatura, es decir, una simple lista de términos que se corresponden con las cosas, suponiendo que las ideas son preexistentes a los signos lingüísticos (Vitale, 2004).

Para Saussure, la unidad lingüística es una entidad biplánica, integrada por dos planos, (significado y significante) de manera que ningún plano tomado aisladamente conforma un signo, pues es la unión del significado y el significante que lo constituye (Vitale, 2004).

Características primordiales enunciadas por Saussure en dos principios (Vitale 2004, pp.65-69):

**La arbitrariedad del signo lingüístico:** El signo es arbitrario en el sentido que la unión entre el significado y el significante es inmotivada, es decir, puramente convencional. Arbitrario con relación al significado, ya que el enlace que une el significado con el significante es inmotivado; es decir, que el significado puede estar asociado a cualquier nombre y que por lo tanto no existe un nexo natural entre ellos.

**Carácter lineal del significante:** Los elementos del significante lingüístico se presentan uno tras otro formando una cadena, ya que el significante se desenvuelve en el tiempo únicamente y tiene los caracteres que toma de éste. El signo es lineal porque el significante se desenvuelve sucesivamente en el tiempo, es decir, no pueden ser pronunciados en forma simultánea, sino uno después del otro, en unidades sucesivas que se producen linealmente en el tiempo.

**2.1.4. La semiótica.** Klinkenberg (2006) menciona que “la semiótica puede definirse como la ciencia de los signos”p.33. Sin embargo, se conocen discusiones acerca del nombre de esta disciplina, ¿*Semiótica o semiología*? Por ejemplo, Eco (1989) dice que “a) con el nombre de semiótica distinguimos una disciplina específica con un método unificado y un objeto concreto; b) consideramos la semiótica como un simple campo de investigaciones, un simple repertorio de temas no unificados aún del todo” p.9.

Algunos teóricos llaman semiología a la disciplina que cubre todos los tipos de lenguaje, por ejemplo, Klinkenberg (2006) menciona: “La semiología sería, en efecto, el estudio del funcionamiento de ciertas técnicas expresamente desarrolladas para comunicar en sociedad” p.35. Sin embargo, para la Real Academia Española semiótica y semiología son palabras sinónimas (RAE, 2013).

Los pilares de la semiótica provienen de los trabajos realizados por Saussure y el Pierce. Saussure, mencionado en Walker y Chaplin (2002, p. 182), fue quien introdujo los términos de *significante* y *significado* (los dos elementos constitutivos de un signo); en donde el significante es la dimensión material de un signo y el significado es la dimensión conceptual. Saussure principalmente estudia el signo lingüístico y adopta una clasificación para distinguir los diversos aspectos del lenguaje.

Peirce, mencionado por Eco (1974) amplía diciendo: “...Por semiosis entiendo una acción, una influencia que sea, o suponga, una cooperación de tres sujetos, por ejemplo, un signo, su objeto y su interpretante, influencia tri-relativa que en ningún caso puede acabar en un acción entre parejas” p.45. Esta noción trídica de Peirce implica, aunque no se dice explícitamente, un elemento de convención y de sociabilidad, como

se menciona en la definición de Saussure, a diferencia que para él, los signos expresan ideas, es decir, expresan las ideas de un emisor, que las comunica a un destinatario; mientras Pierce, la tríada semántica puede aplicarse igualmente a los fenómenos que no tienen emisor (Eco, 1989).

Por lo tanto, la semiótica estudia los fenómenos significantes, objetos de sentidos, lenguajes, sistemas de significación y los procedimientos asociados a estos, como la producción e interpretación que a su vez, constituye una práctica significativa, un proceso de semiosis que se da por medio de signos y se materializa en textos.

**2.1.4.1. Ramas de la semiótica.** La semiótica se divide en tres partes o ramas desde las cuales se estudia el acontecimiento del signo (Beuchot, 1993):

- Sintáctico: Encarga de estudiar las relaciones que se establecen entre los diversos significantes, es decir, ésta describirá la relación de diferentes signos entre sí.

- Semántica: Estudiar qué relaciones existen entre significantes y significados; es decir, el significado de las palabras, de los enunciados y de las oraciones.

- Pragmática: Describe las relaciones entre significantes y usuarios; es decir, de qué forma emplean los seres humanos los diferentes signos a la hora de comunicarse.

### **2.1.5. Lectura de imágenes.**

**2.1.5.1. La imagen.** Pertenece a la categoría faneroscópica de primeridad aplicadas al objeto, porque es un signo que entabla una relación de semejanza, de analogía con su objeto (Vitale, 2004).

Según Baquero (2004) “la imagen comprende un conjunto de formas y figuras dorado de unidad y de significación” p.16, es decir, las imágenes son signos de algo ajeno que incorporan diversos códigos comunicativos, algunos muy específicos, como el

código gráfico o el de relación compositiva entre los elementos que forman la imagen. Para leer de forma comprensiva y crítica las imágenes es necesario conocer estos códigos (Camba, 2008).

Los distintos códigos comunicativos que interactúan en las imágenes son (Camba, 2008):

El código espacial: La elección de la parte de realidad representada y del punto de vista desde el que esta realidad se contempla (arriba, abajo, izquierda, derecha). Se hace siempre con una intención: objetividad/distorsión, realismo/ engaño; etc., y da noticia de la posición física e ideológica del autor del mensaje icónico.

Los códigos gestual y escenográfico: Cuando se analiza una imagen es importante detenerse y observar la sensación que produce, la actitud y gestualidad de las figuras que aparecen (quietud, nerviosismo, tristeza, angustia, serenidad...) y mirar detenidamente el fondo atendiendo a la escenografía, a los aditamentos que están adjetivando el tema central (como el vestuario, el maquillaje, los objetos que aparecen...).

El código simbólico: Cuando las imágenes representan muchas más cosas de las que aparecen en ellas se produce un proceso comunicativo de carácter simbólico que hace posible la representación de ideas abstractas o inmateriales.

Baquero (2006) menciona que se contemplan variedades de imágenes: las mentales y físicas; bidimensionales y tridimensionales; y virtuales y reales. Además, añade que la semiología toma a la imagen como la base de los tres ejes transversales del lenguaje: interpretación, argumentación y proposición.

Los ámbitos que contemplan el lenguaje causan un efecto en la imagen Baquero (2006, p.16):

1. La supraestructura de la imagen se refiere a la globalidad de la misma, ya sea tomando épocas, géneros, escuelas, etc.;
2. La macroestructura de la imagen se relaciona con el aspecto contextual, es decir, la intencionalidad de dicha imagen, el espacio, y el tiempo en que se desarrolla.
3. La microestructura se relaciona con palabras, con proposiciones, con gestos, signos, señales, etc.

Esto permite concluir que los ámbitos del lenguaje son los encargados de llevar al observador a desarrollar los ejes mencionados, además, estos ayudan a inferir sobre elementos extratextuales que complementan la intención de la imagen.

**2.1.5.2. Leer imágenes.** La lectura de imágenes es una competencia comunicativa muy importante para practicar en los niños no alfabetizados o que están transitando las primeras etapas de la lecto-escritura. Baquero (2004) menciona que "...debe tenerse en cuenta privilegiar la competencia comunicativa como horizonte de trabajo, pues la competencia lingüística va emergiendo a medida que se fortalece la competencia comunicativa" p.15. Los niños pueden leer comprensivamente las imágenes, dibujos, viñetas, fotografías, etc., porque, como dice Camba (2008), "...la síntesis armónica de dibujo y color, favorecen el vuelo imaginativo y alientan el potencial lector para crear y vivenciar situaciones de diversa índole". Al leer una imagen se relacionan las figuras, formas, palabras, colores, texturas, etc., que son observadas en dicha imagen de modo que, al ser unidas, permiten comprender y distinguir los mensajes visuales que se desean transmitir.

La lectura de las imágenes está regulada por la convención y la percepción. La convención, permite reconocer o asociar dibujos de tipo caricaturescos como

representaciones de objetos reales, y la percepción, reconoce la estructura y agrupa los objetos de la imagen en unidades simples (Gallelli, 2007). Villafañe y Mínguez (2002) menciona que “el objetivo de la lectura es obtener de manera exhaustiva la mayor cantidad de información acerca de la imagen analizada para proceder a continuación a la definición de su estructura” p.255.

Para leer con una total comprensión las imágenes Chamba (2008) sugiere: primero, tener una visión de conjunto; segundo, analizar los objetos que la componen y su relación interna; y tercero, interpretar su significado (teniendo en cuenta que al ser portadoras de símbolos visuales y de mensajes pueden generar diferentes significados). Además, es importante tener presente los factores que intervienen en la percepción de una imagen: *relaciones de espacialidad* (recorrer la imagen de izquierda a derecha por el hábito de la lectura); *relación figura-fondo* (percibir conjuntos organizados sobre un fondo que actúa sobre los objetos o figuras como un contexto espacial) y *contraste* (discriminación de los claroscuros que percibe el receptor) (Chamba, 2008; Villafañe y Mínguez, 2002).

Las imágenes en la lectura pueden cumplir dos funciones: primero, la función motivadora (para incentivar el aprendizaje), y segundo, función referencial (para explicaciones o para sintetizar un tema desarrollado).

Para la lectura de dibujos, viñetas e historietas es fundamental entrenar a los niños en un lenguaje adecuado, que permita expresar un amplio conjunto de experiencias y problemas de la vida cotidiana. Los dibujos son muy prácticos, favoreciendo la observación, la comparación, ayudan a relacionar, permiten juzgar e interpretar. Al

mismo tiempo, ayudan a que se observe cómo un mismo significante adopta diferentes interpretaciones, según las experiencias e historias personales del lector (Camba, 2008).

A continuación se especifica el dibujo y el libro ilustrado porque fueron la base para el diseño del material didáctico y pedagógico, que sea visualmente apropiado, para favorecer la lectura musical en los niños que inician en violín.

Puente (1993) define al dibujo así: “Es un medio manual gráfico que utilizamos para expresar, conocer y comunicar, a través de imágenes, las experiencias que se obtienen del mundo circundante” p.21. Su significado cubre tanto el arte que enseña a dibujar, así como delineación, figura o imagen ejecutada en claro y oscuro. Es una imagen bidimensional que se caracteriza por tener un código convencional propio al que es necesario conocer para tener acceso a su contenido, éste tiene el propósito de transmitir información objetiva precisa y confiable.

El uso del color en los dibujos infantiles es muy importante (son aconsejables los colores vivos, sin excederse, para que la imagen no esté saturada de color), porque los colores pueden modificar el estado de ánimo de los niños; algunos colores excitan, otros alegran y algunos entristecen (Camba, 2008).

El libro ilustrado es conocido también con el nombre de álbum ilustrado o libro álbum y su principal característica es unificar en una misma página el contenido textual y visual (ilustración, dibujo o imagen). Este es un género literario para los niños y jóvenes, aunque también existen libros ilustrados para adultos (Intef, s.f.).

Este género se encuentra en un momento importante, porque hoy en día, la cultura visual va cogiendo cada vez más fuerza. Los niños, por ejemplo, desde muy pequeños ven televisión, invierten buena parte de su tiempo con juegos y mensajes electrónicos o

navegar en internet y al igual que los adultos siguen los rastros de un mundo que ha encontrado en las imágenes un valioso eje de la comunicación.

El formato (texto e imagen) permite transmitir ideas y conceptos de una forma muy práctica, así estas sean sencillas o complejas porque las imágenes contribuyen positivamente en representación, facilitando la comprensión (Intef, s.f.).

## **2. 2. La música como lenguaje**

**2.2.1. Música como signo.** Música es una palabra que genera diferentes definiciones según el seno de las culturas y es afectada por cuestiones psicológicas, sociales e históricas. Willems (1994) y Maneveau (1993) recopilan algunas definiciones, de las cuales se han seleccionado algunas que tienen relación con el lenguaje:

- Garlande, poeta francés (Siglo XI): “La música es la ciencia del número transportada a los sonidos”.
- Schopenhauer, filósofo alemán (1788-1860): “La música es el medio para hacer perceptibles relaciones numéricas racionales e irracionales”.
- Larousse: “La música es un lenguaje sonoro”.
- A. Morles: “La música es una reunión de sonidos que debe ser percibida como algo que no es resultado del azar”.
- Weber, compositor “La música es, en realidad, un lenguaje universal”.

El diccionario de la Real Academia Española presenta diez definiciones, de las cuales se mencionan algunas (RAE, 2013.):

1. Melodía, ritmo y armonía, combinados.
2. Sucesión de sonidos modulados para recrear el oído.
3. Concierto de instrumentos o voces, o de ambas cosas a la vez.
4. Arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de suerte que produzcan deleite, conmoviendo la sensibilidad, ya sea alegre, ya tristemente.

Coloquialmente se escucha que “*la música es un lenguaje universal*”, pero ¿es realmente un lenguaje? En el ámbito académico se encuentran diferentes puntos de

vista, por ejemplo Ramírez (2006) cita a Fubini (1973) quien plantea la cuestión en su obra *Música y Lenguaje en la Estética Contemporánea*, el fragmento dice:

Hoy en día, la vieja polémica no ha visto modificados en demasía sus términos: Hanslick y Wagner, Strawinsky y Shöenberg, de una parte, los formalistas puros para quienes la música no expresa nada ajeno a ella misma y al mundo de los sonidos; de otra parte, los contenidistas para quienes la música tiene la virtud de expresar estados de ánimo, emociones, o dicho de otro modo, la música puede referirse a un mundo que no se reduce meramente a los sonidos” pp.89-90.

Por lo tanto, si es por significado, como lo toman los lingüistas, las posibilidades de avanzar en la música como lenguaje son pocas, pues las palabras significan cosas y los sonidos musicales representan cosas inmateriales que pueden ser subjetivas. Sin embargo, según Bernal (2000) a la música:

...se la describe lenguaje universal, capaz de comunicar sensaciones y emociones, aunque hay autores que creen que la música por su indefinición e incapacidad de expresar lo específico, es la más definida de las artes, ya que puede expresar tanto lo esencial como lo general o universal” p.18.

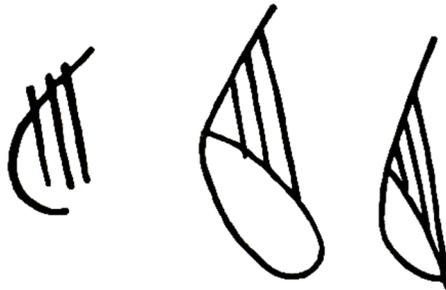
El ser humano, con el pasar del tiempo, fue creando unos signos para plasmar visualmente los sonidos que, para ser comprendidos, se tuvieron que representar como lenguaje. Jofré (2003), con en su libro “*El lenguaje musical. Claves para comprender y utilizar la ortografía y la gramática musical*”, entiende el lenguaje musical como resultado de las necesidades de los compositores para plasmar visualmente sus ideas sonoras, para que puedan ser escritas y posteriormente interpretadas. Este libro estudia los fundamentos y la teoría básica del lenguaje musical, analizando y comprendiendo su evolución y su sentido en cada momento, que es fundamental para el conocimiento de la gramática musical. Se puede decir entonces que “La música es un lenguaje sonoro”

(Larousse, citado en Maneveau, 1993, p.21) porque tiene es un sistema de comunicación sonoro y tiene una forma de graficarse por medio de signos.

Por lo tanto, en esta tesis el lenguaje musical será asumido como el sistema de signos que se utiliza para plasmar/representar los sonidos y silencios.

**2.2.2. La notación musical.** La compresión y significación de los signos musicales es llamada notación. Según el diccionario Oxford (2008) el término notación musical "...puede aplicarse a cualquier indicación formal de cómo deben ser reproducidos los sonidos y los silencios que tienen el propósito de ser música" p.1053. Varios sistemas de notación fueron evolucionando, permitiendo a los músicos compositores, de diferentes épocas y lugares del mundo, escribir sus ideas musicales y que éstas fueran comprendidas por los intérpretes musicales.

**2.2.2.1. Sistemas de notación.** Jofré (2003) agrupa en dos grandes categorías a los sistemas de notación: primero, los sistemas con signos fónicos (letras, signos silábicos, y signos-palabra); y segundo, los sistemas con signos gráficos (figuras geométricas, líneas rectas y curvas, puntos, tablas, entre otros elementos).



*Figura 4:* Caracteres sumerios copiados de tabla de piedra pertenecientes al período de Uruk IV (Jofré, 2003, p.23).

Los primeros indicios de la notación musical son encontrados en los restos arqueológicos en la Antigua Mesopotamia, en donde hay constancia de que el pueblo babilónico había elaborado una teoría musical y probablemente desarrollado un sistema de notación para transmitirla. Estos pueblos utilizaban una escritura cuneiforme (comúnmente aceptada como una de las formas más antiguas de expresión escrita). Las primeras representaciones de los sumarios se encuentran en unas tablas de periodo Uruk IV (aprox. 2800 a.C.) y no solo representaban instrumentos sino también los sonidos balg o balang (Jofré, 2003).

**2.2.2.2. La evolución de la notación occidental.** Guido de Arezzo (990-1050) contribuyó notablemente en el desarrollo de la notación musical. Entre sus aportes se está el desarrollo de la notación absoluta de las alturas, que permite que cada nota ocupe una posición en la pauta según la altura; fue el inventor del solfeo, sistema de enseñanza musical en donde se cantan los nombre de las notas y creó los nombres de las notas musicales, utilizados actualmente, sacados de las sílabas iniciales de un Himno a San Juan Bautista, llamado *Ut queant laxis*.

El Himno a san Juan Bautista en latín tomado de Jofré (2003, p. 34):

**Ut** queant laxis  
**R**esonare fibris  
**M**ira gestorum  
**F**amuli tuorum  
**S**olve polluti  
**L**abii reatum  
**S**ancte Iohannes.

Traducción: Para que tus siervos puedan cantar libremente las maravillas de tus actos, elimina toda mancha de culpa de sus sucios labios, oh, san Juan.



duraciones de las notas porque eran fácilmente inferidas por el texto a cantar, pero,

como menciona Jofré (2003):

...con la aparición y evolución de la polifonía se hizo necesaria (para la interpretación de dos o más melodías distintas en el mismo momento) la organización del ritmo, así como el control de los intervalos y de las consonancias y las disonancias p.42.

Grad.  
5.  
V

Idérunt ó- mnes \* fínes tér- rae sa-  
lu-tá- re Dé- i nóstri : jubi-lá-te Dé- o  
ó- mnis tér-ra.  $\Psi$ . Nó-tum fé-cit Dó-

The image shows a musical score in square notation. It consists of three staves of music. The first staff begins with the label 'Grad. 5.' and a large 'V' symbol. The lyrics are written below the staves. The notation uses square notes on a four-line staff, with various rhythmic values indicated by the shape and position of the notes. The lyrics are: 'Idérunt ó- mnes \* fínes tér- rae sa- lu-tá- re Dé- i nóstri : jubi-lá-te Dé- o ó- mnis tér-ra.  $\Psi$ . Nó-tum fé-cit Dó-'. The symbol  $\Psi$  is used as a section marker.

Figura 6: Notación cuadrada (Mairena, s.f.)

Paulatinamente se hizo necesario una notación en la que se pudiera indicar valores rítmicos específicos mediante el uso de notas con diferentes figuras. Jofré (2003) cuenta que “fue Franco de Colonia quien hacia 1260, en su tratado de *Ars cantus mensurabilis* (*El arte del canto mensural*), construyó un sistema en el que el valor de cada nota pudiera ser expresado con un signo gráfico particular” p. 45. Este sistema tardó en ser aceptado, pero al ser tan útil se fue asentando hasta ser el punto de partida de la notación occidental hoy conocida.



Figura 7: Notación mensural (Mairena, s.f.).

Los sistemas anteriormente mencionados fueron la base de la notación actual consolidada en el siglo XVII. Desde ese momento, la notación musical se fue internacionalizando. Hoy en día se utiliza el sistema de notación con pautas de cinco líneas, que es utilizado tanto en la música vocal como instrumental.



Figura 8: Notación a partir del siglo XVII. Manuscrito de J.S. Bach publicado en 1802 y una edición moderna permitiendo ejemplificar que el sistema de notación utilizado es el mismo desde el siglo XVII hasta hoy en día.

**2.2.3. Conceptos básicos y signos musicales.** El sistema de notación occidental es el más utilizado actualmente a nivel mundial, en el cual, unos signos son representados sobre un pentagrama. El elemento fundamental es la nota musical y representa las características básicas de un único sonido, como duración y la altura. Este sistema de notación permite también representar otras características como las variaciones de intensidad, expresión o técnicas de ejecución instrumental, además de la organización de los sonidos y los silencios que dan los parámetros fundamentales de la música: ritmo, la melodía, la armonía (Wikipedia, 2013).

El *ritmo* abarca el tiempo y el movimiento. Oxford (2008) dice que “es la organización temporal de los elementos de la música sin importar cuán flexible pueda ser en metro y en tiempo, la irregularidad de los acentos y la variación de los valores de duración” p.1284. La unidad básica para medir el tiempo en la música es el *pulso*, que trata de una sucesión constante de pulsaciones que permiten dividir el tiempo en partes iguales (puede ser variable).

Cuando se realiza un énfasis o se destaca un determinado pulso se llama *acento* y se percibe como una sensación de apoyo (como la tilde). El *compás* es la unidad métrica compuesta por varios pulsos que se organizan en grupos, en los que se da una contraposición entre partes acentuadas y átonas, fuertes y débiles (Ulrich, 2009). La *duración* de los sonidos-silencios se determina en función del pulso y del tiempo, en la música se llama *tiempo* a la velocidad o la frecuencia del pulso (Abromont, 2005).

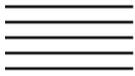
La *melodía* es un conjunto de sonidos que suenan sucesivamente uno después de otro (horizontal), que da la percepción de identidad y sentido propio. Los silencios forman parte de la estructura de la melodía, poniendo pausas (comas o respiraciones) al

discurso melódico. Cuando hay dos o más melodías simultáneas se llama contrapunto. En términos físicos y estructurales, la melodía tiene las siguientes características: tiene que ser una sucesión de notas, de carácter lineal, debe contener sonidos de diferente altura, tiene carácter protagónico en el contexto de la pieza, está intrínsecamente relacionada al ritmo, es una entidad conformada por una secuencia de motivos enlazados, el contexto (rítmico y armónico) debe de estar siguiendo la melodía, debe oscilar en torno a un centro definido teóricamente sea tonal, atonal o modal, es el bosquejo principal de una pieza (Oxford, 2008; Wikipedia, 2013).

La *armonía* se refiere al aspecto vertical, simultáneo en el tiempo, de la música y regula la concordancia entre sonidos que suenan simultáneamente y su enlace con sonidos vecinos (Jamini, 2005).

Para el siguiente cuadro se han seleccionado los signos musicales que serán utilizados en el material diseñado para la implementación del proyecto de investigación (Wikipedia, 2013):

Tabla 2:  
Signos musicales

Signo	Nombre	Descripción
	Pentagrama	Líneas y espacios en que se escribe la música
	Clave de sol	Definen el rango tonal o tesitura del pentagrama. El centro del espiral define la línea llamada la nota sol . El violín le en esta clave.
	Blanca y silencio de blanca	Duración 2 tiempos
	Negra y silencio de negra	Duración 1 tiempo
	Corchea y silencio de corchea	Duración medio tiempo
	Sostenido	Las alteraciones modifican la altura de las notas. El sostenido sube un semitono la nota.
	Barra divisora del compás	Separa dos compases (ver tiempo y compás más abajo para ampliar información sobre el compás).
<b>Pizz</b>	Pizzicato	Indica que se toca pulsando las cuerdas con los dedos y no con arco.
	Arco hacia abajo	Indica que el movimiento del brazo es hacia abajo
	Arco hacia arriba	Indica que el movimiento del brazo es hacia arriba
0, 1, 2, 3, 4	Digitación	Indican con cuál dedo de la mano izquierda se debe tocar. El cero corresponde a la cuerda al aire, es decir, no va ningún dedo.

## 2.3. Los niños, la lectura musical y el violín

*“Quien genera belleza tocando y genera armonía musical, empieza a conocer por dentro lo que es la armonía esencial, la armonía humana”  
Maestro José Antonio Abreu*

**2.3.1. El desarrollo cognitivo en los niños.** Piaget es el mayor exponente del desarrollo cognitivo, estudió los cambios cualitativos, desde el nacimiento hasta la madurez, que tienen lugar en la formación mental de las personas. Para Piaget (citado en Trianes y Gallardo, 1998), el ser humano tiene una organización interna, característica invariable responsable del funcionamiento del organismo, y por medio de las funciones invariantes el organismo adapta sus estructuras cognitivas.

Escobar (2006) menciona que “el aprendizaje es un proceso de adquisición en el intercambio con el medio en donde intervienen estructuras reguladoras al comienzo hereditarias y luego construidas con las pasadas adquisiciones” p.11. El desarrollo cognitivo es el resultado de la maduración del organismo y la influencia del entorno y la inteligencia es una adaptación. Las funciones son invariables y las estructuras variantes, es decir, que van cambiando a medida de que el organismo se desarrolla, por esta razón el pensamiento de un niño es diferente al de un adulto.

Piaget definió una secuencia de cuatro etapas o periodos del desarrollo cognitivo por las pasan los seres humanos. En cada uno de esos periodos, las operaciones mentales adquieren una estructura diferente. En la siguiente tabla, resumen las cuatro etapas del desarrollo cognitivo según Piaget (Ormrod, 2005; Cruces 2009):

*Tabla 3:*  
Etapas del desarrollo cognitivo según Piaget

Edad- años	Etapas	Descripción
0-2	Sensorimotor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprenden el mundo a través de su acción sobre él.</li> <li>- Sus acciones motoras reflejan los esquemas sensoriomotores, patrones generalizados de acciones para entender el mundo, como el reflejo de succión.</li> <li>- Los esquemas se van diferenciando entre si e integrando en otros esquemas gradualmente.</li> </ul>
2-7	Preoperacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pueden utilizar representaciones (imágenes mentales, dibujos, palabras, gestos) más que solo acciones motoras para pensar sobre los objetos y los acontecimientos.</li> <li>- El pensamiento es ahora más rápido, flexible, eficiente y compartido socialmente.</li> <li>- El pensamiento está limitado por el egocentrismo, la focalización en los estados perceptuales, el apoyo en las apariencias más que en las realidades subyacentes, y por la rigidez.</li> </ul>
7-11	Operaciones concretas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquieren operaciones - sistemas de acciones mentales internas que subyacen al pensamiento lógico.</li> <li>- Estas operaciones reversibles y organizadas permiten a los niños superar las limitaciones del pensamiento preoperacional. Se adquieren conceptos como el de conservación, inclusión de clases y adopción de perspectiva.</li> <li>- Las operaciones pueden aplicarse solo a objetos concretos- presentes o mentalmente representados.</li> </ul>
11-15	Operaciones formales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las operaciones mentales pueden aplicarse a lo posible e hipotético además de a lo real, al futuro así como al presente, y a afirmaciones o proposiciones puramente verbales o lógicas.</li> <li>- Los adolescentes adquieren el pensamiento científico, con su razonamiento hipotético deductivo, y el razonamiento lógico con su razonamiento interproposicional.</li> <li>- Pueden entender conceptos muy abstractos.</li> </ul>

Los niños de la etapa de operaciones concretas comienzan a pensar de manera lógica ante los objetos físicos, los problemas de conservación y también con respecto a otras situaciones. Sin embargo demuestran un limitación, pues sólo pueden aplicar su pensamiento lógico a objetos y acontecimientos concretos y visibles, es decir, tiene dificultades para procesar información abstracta e ideas hipotéticas que sean contrarias a la realidad que ellos conocen (Ormrod, 2005).

En este periodo surgen las operaciones matemáticas. Los niños se convierten en seres cada vez más capaces de pensar en objetos físicamente ausentes, apoyado en

imágenes vivas de experiencias pasadas. Pueden formar jerarquías entre los objetos y comprender la inclusión de clase en los diferentes niveles de una estructura. También pueden hacer comparaciones manejando mentalmente y al mismo tiempo: la parte o subclase, y el todo o clase superior. Son niños menos egocéntricos y se vuelven más sociocéntricos. A medida que muestran una mayor habilidad para aceptar opiniones ajenas, van desarrollando la capacidad de escucha (Ormrod, 2005).

Para facilitar los procesos que Piaget denominó como funciones o procesos inmutables (asimilación y acomodación) y generar un pensamiento productivo “que implicaría el descubrimiento de una nueva organización perceptiva o conceptual con respecto a un problema, una comprensión real del mismo” (Fallas Vargas, 2008. p. 3), es fundamental considerar que existen factores que influyen en la atención de los niños, como lo son el tamaño, intensidad, novedad, incongruencia, emoción y significado personal, siendo este último junto con la relevancia que las personas encuentran en un objeto o acontecimiento (Ormrod, 2005).

Los niños aprenden mejor si tienen una participación activa durante el proceso de enseñanza y perciben que lo que estudian está relacionado o es útil en su vida cotidiana, lo cual da como resultado un aprendizaje de saberes, habilidades y actitudes aplicables en situaciones reales (Ormrod, 2005).

**2.3.2. La música y los niños.** Los niños son felices saltando, jugando, bailando, cantando, etc. y la música es el vehículo que permite transportar tal felicidad contribuyendo a modelar el desarrollo mental, emocional, social y físico, y les da el entusiasmo y las habilidades que necesitan para aprender por sí mismos. Ellos pueden comprender intuitivamente el lenguaje musical. Sus vibraciones físicas, estructuras

organizadas, seductores ritmos y sutiles variaciones interaccionan con la mente y el cuerpo de diversas formas, alterando de manera natural el cerebro (Casas, 2001).

La música clásica favorece en la educación integral de los niños porque aumenta en la capacidad de atención, memoria y concentración; mejora la habilidad para resolver problemas matemáticos y de razonamiento complejos; introduce a los niños a los sonidos y significados de las palabras; brinda la oportunidad para que interactúen entre sí y con los adultos; estimula la creatividad y la imaginación infantil. Además, al combinarse con el baile, estimula los sentidos, el equilibrio, y el desarrollo muscular, provocando la evocación de recuerdos e imágenes con lo cual se enriquece el intelecto (Casas, 2001; Cruces, 2009).

**2.3.3. La música y sus efectos en el desarrollo del cerebro.** Despins (1996) en su libro *“La música y el cerebro”* explica neurológicamente la imposibilidad de adaptación infantil a ciertos modos específicos del aprendizaje musical. Parte de la base de que un ser humano perfectamente equilibrado hace funcionar alternativa o simultáneamente los dos hemisferios cerebrales, y defiende una pedagogía diversificada que se ajuste a los distintos estilos de aprendizaje de los niños. “No existen los niños para satisfacer a las normas; son éstas las que deben adaptarse a las necesidades de cada niño” (Despins 1996, p.15).

Los estudios sobre la teoría humana (Piaget) y los métodos de enseñanza musical fueron elaborados de acuerdo con el desarrollo de las capacidades del hemisferio izquierdo, estructurándose prioritariamente alrededor de un polo teórico y dejando a tras el aspecto emocional de la música y su aporte fundamental al campo afectivo:

La enseñanza siempre debería permitirle al niño que siga siendo un artista natural, es decir, que siga siendo él mismo, más que tratar de confinarlo, por medio de estrategias poco flexibles, a los límites de un arte prefabricado y normativo en exceso (Despins 1996, p. 17).

Despins (1996), por su preferencia, utilizaría mejor la terminología *sensibilidad perceptiva hemisférica derecha o izquierda*, sin embargo, utiliza el término de especializaciones hemisféricas izquierdas acomodándose a una terminología generalmente aceptada. A continuación se hace una breve descripción de cada hemisferio (Despins, 1996; Ormrod, 2005):

Hemisferio izquierdo: Traduce percepciones en forma de representaciones lógicas, semánticas y fonéticas de la realidad. Encargado de comunicar con el exterior sobre la base de esta codificación lógico-analítica y capaz de reconocer grupos de letras formando palabras, y grupos de palabras formando frases (tanto en lo que se refiere al habla, la escritura, la numeración, las matemáticas) y la lógica, como a las facultades necesarias para transformar un conjunto de informaciones en palabras, gestos y pensamientos. Encargado del sentido rítmico y dominio motor necesario para la ejecución musical.

Hemisferio derecho: Despins (1996) menciona que este hemisferio “reacciona de modo diferente ante estímulos. Parece totalmente especializado en la percepción holística de las relaciones de los modelos, configuraciones y de las estructuras” p. 32. Concibe las situaciones y las estrategias del pensamiento de una forma total. Integra varios tipos de información (sonidos, imágenes, olores, sensaciones) y los transmite como un todo.

En general, el lado izquierdo “está más adaptado a la manipulación de los detalles, mientras que la parte derecha está más especializada en la búsqueda y la síntesis de la globalidad” (Ornstein, 1997 citado por Ormrod, 2005, p. 21).

**2.3.4. Educación musical en el siglo XX.** A principios del siglo XX numerosos pensadores, filósofos, pedagogos y artistas empezaron a cuestionar la manera de cómo se educaba a los niños en todos los ámbitos. Destacados músicos y pedagogos comienzan a transformar el ambiente musical, creando nuevos modelos educativos musicales útiles para ser desarrollados en aulas de clase, utilizando los *métodos activos* y desarrollando las posibilidades más creativas dejando atrás la enseñanza tradicional (basada en la exploración de capacidades existentes en vez de su desarrollo, tendiendo a favorecer mediante una técnica cerebral o mecánica el desarrollo del virtuosismo, generalmente instrumental, aunque se descuidaron otros valores tanto o más importantes) (Gainza, 1964; Pedagogía musical, s.f.).

Los llamados *métodos activos*, favorecen la participación del niño en su propio aprendizaje; los alumnos llegarán al conocimiento teórico de cualquier materia a través de la experimentación. Los músicos encargados de estos métodos renovadores de la enseñanza musical fueron E. Willems, J. Dalcroze, C. Orff, M. Z. Kodály y S. Suzuki enfocado en la enseñanza del violín y los instrumentos de cuerda. Gracias a sus aportes, el valor psicológico de la música va a primar sobre la perfección formal. La música es visualizada como actividad en sí misma y como preparación para la vida porque la música favorece todas las facultades humanas internas: voluntad, sensibilidad, inteligencia e imaginación creadora, es por esto que la educación musical debe estar orientada por las corrientes psicológicas (Bernal y Calvo, 2000; Pedagogía musical, s.f.).

**2.3.4.1 Emile Jacques Dalcroze.** (1865, Viena –Ginebra 1950) Compositor, músico y educador musical suizo que desarrolló un método de enseñanza musical basado en tres áreas fundamentales: la rítmica, el solfeo y la improvisación, siendo la rítmica la más reconocida (en inglés *eurhythmics*), basado en el movimiento del cuerpo para desarrollar el sentido rítmico-musical, que según Dalcroze, comprenden el entrenamiento musical esencial de un músico completo (García, 2009).

Los elementos principales de este método son: el ritmo, el movimiento y la danza, denominados rítmica o gimnasia rítmica, los cuales van dirigidos a favorecer el desarrollo motriz, cognitivo y la expresión del individuo. El trabajo de Dalcroze influyó decisivamente en la pedagogía musical y también en la renovación de la danza y la coreografía, poniendo las bases para un uso educativo y reeducador de la música y el movimiento (Oxford, 2008; Pedagogía musical, s.f.).

Pascual (2002) menciona:

...en los ejercicios de lectura, de una notación espontánea del alumno a la que llaman *dibujos de acción o acción pensada*, de forma que el alumno considere todo el dibujo de la música (puntuación, respiraciones, paralelismos, divergencias melódicas, etc.) y lo que produzca en movimientos y gráficas espontáneas p.114.

Esto permite que la música se reduzca a su esquema rítmico, desarrollando, de esta forma, la imaginación y la emoción artística.

Su obra pedagógica fue (Pascual, 2002): ciento sesenta y cuatro marchas rítmicas para una voz con acompañamiento de piano (1906); Método Jacques-Dalcroze (1913-1923) en cinco tomos con los siguientes títulos respectivamente: Gimnasia rítmica; Estudio del ritmo musical; La escala y la tonalidad; El intervalos y los acordes; La

improvisación y el acompañamiento al piano-forte y El ritmo, la música y la educación (1920).

Dalcroze hace su fundamentación pedagógica partiendo de que la educación musical no deber ser exclusiva sino incluyente y obligatoria en las escuelas porque la música favorece al desarrollo del autodomínio de los niños por medio de la rítmica, permitiendo acostumbrarlos a conocerse a sí mismo como instrumento de percusión rítmica. Además la rítmica favorece la atención, la inteligencia y la sensibilidad porque el cuerpo es considerado como un instrumento de interpretación rítmica, mental y emocional. Su finalidad es desarrollar el *sexto sentido* o sentido muscular (Pascual, 2002).

Este pedagogo también trabaja en su método el desarrollo de la función auditiva, buscando crear la audición interior, estimular la lectura a primera vista y trabajar la notación y teoría musical. Para una adecuada educación auditiva, ejercita al niño en relación a distinguir diferentes valores de las notas, comenzando con la marcha y luego con la locomoción a partir de diferentes ritmos relacionándolos con las habilidades motrices básicas (Pascual, 2002; Pedagogía musical s.f.).

El instrumento principal de la método Dalcroze es el piano, porque primero, es melódico facilitando subrayar las propiedades elásticas del cuerpo en movimiento, y segundo, es un instrumento armónico y polifónico, que permite acompañar una melodía, numerar bajos, desarrollar lo facilidad de invención, composición y sonido de la proporción, cuadratura, etc. También utiliza otros instrumentos como la flauta dulce, instrumentos de percusión, materiales de psicomotricidad y grabaciones musicales (Pascua, 2002).

**2.3.4.2. Zoltan Kodály.** (Kecskemet 1882 - Budapest 1967) Compositor, pedagogo, musicólogo y folclorista húngaro. Dedicó gran parte de su vida a la recopilación de un amplísimo repertorio de música popular y folklórica para utilizar en su metodología. Lucato (2001) menciona la siguiente frase de Kodály: "Me parece que no me arrepentiré nunca del tiempo que no dediqué a escribir composiciones de gran formato. Creo que haciendo así he realizado un trabajo útil para el colectivo, tan útil como si hubiera escrito otras composiciones sinfónicas" p.3.

Como resultado de años de investigación se gestó su más grande proyecto educativo, el cuál ha sido uno de sus aportes más significativos al mundo de la música. Zoltan deseaba erradicar el analfabetismo musical en Hungría, bajo un único lema: "Música para Todos"; además decía: "El futuro de una identidad musical consolidada, se basa siempre en una educación sistemática y sostenida desde los niveles iniciales". (Cháneton, s.f.).

Su método es uno de los más completos de la educación musical abarcando la educación vocal e instrumental desde sus orígenes hasta sus niveles más altos en el campo profesional. Tiene una sólida estructura y una acertada secuenciación pedagógica basada en criterios científicos que tienen en cuenta el desarrollo psico-evolutivo de los estudiantes (Lucato, 2001).

Aportes más significativos del método Kodály (Cabrera, 1976, Cháneton, s.f., Lucato, 2001, Pedagogía musical .s.f.):

- Se basa en la lecto-escritura, en las sílabas rítmicas, en donde éstas se pretende relacionan con cada figura y su valor con una sílaba, obteniendo cierta sensación

fonética y, por consiguiente, una relativa agilidad o lentitud en el desarrollo de las diferentes fórmulas rítmicas y su contexto global.

- Con la fononimia, se indicará mediante diferentes posturas y movimientos de las manos, la altura de los sonidos y que los alumnos los identifiquen con sus nombres respectivos.

- Su sistema basado en los pilares de la voz humana y el folklore musical, alimentados por otros conceptos más específicos como el sistema del *do móvil* o *solfeo relativo*. Mediante el solfeo relativo se plantea la posibilidad de entonar cualquier melodía representada en una sola línea desde el punto de la escritura musical. Con esta actitud y desde el punto de vista de la entonación, da igual la tonalidad en que se encuentre la obra musical original, pues siempre se podrá transportar a la tesitura más cómoda del intérprete.

- Sistema pentatónico formado por cinco sonidos sobre cualquier modo o escala que utiliza diversas combinaciones sin suprimir la tónica.

- Desarrolló un sistema de educación musical orientado a las escuelas públicas, siempre manteniendo la identidad nacional en las formas musicales de raíz folklórica.

- La práctica con un instrumento elemental de percusión y el sentido de la ejecución colectiva.

### **2.3.3.3 Edgar Willems.** (Lanaken 1885-Suiza 1975) Músico y pedagogo belga.

Hace su aporte a la pedagogía abordando la música desde el punto de vista psicológico, realizando orientaciones más teóricas que prácticas. Centra sus actividades en el juego mediante el cual descubre ritmos interiores e investiga los planos instintivos, afectivos y mentales del niño.

Nogueras (2011) menciona que el método Willems establece tres niveles de iniciación a la música que se basan en los siguientes pilares: el desarrollo auditivo y vocal; los golpes rítmicos; las canciones y los movimientos corporales naturales.

El método Willems adopta la psicología musical analógica, estableciendo relaciones directas entre los elementos de la música y los de la naturaleza humana, en donde en el primer campo está el ritmo y vida fisiológica, en el segundo, la melodía y vida afectiva y en el tercero la armonía y vida mental. De esta manera se integra el lenguaje musical con la vida humana (Willems, 2001).

“La vida precede a la conciencia y debe, por lo tanto, tener la primacía sobre las formas. Esta pedagogía musical y humana se basa en la experiencia directa con la música y los niños, y en bases filosóficas y psicológicas” Ortiz (2012, p.44). A continuación se mencionan algunas de las bases metodológicas consideradas por el Consejo de Dirección de la Asociación Internacional de Educación Musical Willems (Ortiz, 2012 p.44-48):

-Las bases psicológicas no se limitan a las clases de iniciación musical de los más pequeños, de los cursos de pre-solfeo o pre-instrumento que les siguen; tienen todo su valor y su importancia en la integración de la música viva en la escuela y en toda práctica musical, vocal e instrumental, sea profesional o no.

- Favorece la educación de los niños con necesidades educativas especiales.

-Emplea medios naturales y vivos que van de lo concreto a lo abstracto, favoreciendo el paso homogéneo del instinto a la conciencia y desde ésta, a los automatismos necesarios para la lecto-escritura y la práctica instrumental.

-Excluye todo procedimiento extramusical, como base o punto de partida (colores, dibujos, fononimia, historias).

- Utiliza elementos de trabajo típicos como material auditivo, percusiones-choques, canciones, temas de la gran música, un vocabulario de términos musicales, la escala diatónica, símbolos básicos, el gesto para marca el compás, los movimientos corporales naturales.

- Las lecciones de lenguaje musical que incluyen el desarrollo auditivo sensorial, afectivo y mental y el ritmo vivo, estarán siempre llenas de vida: Las canciones, la lectoescritura, la escala mayor, las menores y los modos cuantitativos y cualitativamente; el dictado, la improvisación rítmica y melódica, la teoría musical. Este orden evolutivo se resume en: 1. Vivir los fenómenos. 2. Sentir los fenómenos. 3. Tomar conciencia de ellos.

**2.3.4.4. Carl Orff.** (Múnich, 1895 – ibídem, 1982) Compositor alemán, enmarcado dentro de la corriente del neoclasicismo musical. Desarrolló un sistema de enseñanza musical para niños, fue escrito en 1930 por Carl Orff para la enseñanza musical. Es conocido también conocido como *schulwerk* (trabajo escolar en alemán).

El método es una recopilación de repertorio (producto del trabajo conjunto realizado con Gunild Keetman a lo largo de varios años de transmisiones radiofónicas con niños, a partir de 1948), que posteriormente se amplió y sistematizó. Orff introduce los instrumentos de percusión dentro de la enseñanza escolar, fomentando la prosodia (estudio de los rasgos fónicos que afectan a la métrica, especialmente de los acentos y de la cantidad) y utiliza canciones de tradición oral.

Principales características del método (Cruces, 2009; Pedagogía musical, s.f.):

- Utiliza instrumentos como las flautas, la percusión y la viola de gamba, entre otros, para llevar a cabo su metodología, además de las posibilidades sonoras del propio cuerpo. El lenguaje, el sonido y el movimiento se practican a través de los elementos musicales como el ritmo, melodía, armonía y timbre, en donde se hace énfasis en la creación musical y la improvisación.

- El cuerpo como un instrumento musical es una de las innovaciones de este método. Los instrumentos corporales reciben el nombre de gestos sonoros (chasquidos de dedos, las palmas juntas, palmas en rodilla y zapateadas) que permiten una educación del ritmo a través de movimientos del cuerpo que producen sonidos y no requieren una coordinación muy precisa.

- Utiliza la palabra para desarrollar el ritmo, en donde trabajo con recitados por ejemplo: adivinanzas, nombres y pregones, series de palabras, rimas infantiles en forma de pregunta y respuesta, etc.

- Las melodías, en general, son basan en canciones populares de niños, infantiles y melodías de danza centroeuropeas acompañan con ostinatos rítmico-melódicos movimientos del cuerpo.

- Se emplea la escala pentatónica (cinco sonidos) que permite una mayor facilidad para la improvisación y la creación musicales.

- Pretende despertar la creación de los niños sin un sistema rígido, sino una serie de sugerencias que sirvan al maestro como fuente y orientación de múltiples posibilidades musicales.

- Sus ideas pedagógicas se basan en dar importancia a la forma de ser y comportamiento del niño, desprecio por la teorización excesiva e insistencia en tres conceptos: palabra, música y movimiento.

- Elabora ejercicios rítmicos y melódicos con actividades para instrumentos de percusión como el pandero, los timbales y placas.

- Las palabras son generadoras del ritmo, lo que es para Orff el comienzo de la música. Buscó y asoció una serie de palabras con un significado concreto, con ciertos valores musicales.

**2.3.5. La enseñanza de la lectura musical.** Con la lectura y escritura musical se pasa de la trasmisión oral a la alfabetización musical, que contempla el aprendizaje imitativo, sensorial y asociado a respuestas motrices. La lectoescritura musical permite que el estudiante acceda al conocimiento de los símbolos musicales que le permiten no depender sólo de la memoria humana y pueden descifrar las partituras que le permitirá ser independientes y escribir ideas musicales inventadas o escuchas. Este proceso posee un grado de complejidad considerable, además, de las dificultades propias del lenguaje escrito (Trallero, 2006).

La simbolización gráfica de la música es un lenguaje complejo porque una partitura contiene más información que un texto del lenguaje común. Por ejemplo, un texto normal no da indicaciones de entonación, excepto los signos de exclamación ni tampoco de la velocidad y la intensidad con que hay que leer el texto. Los signos de puntuación cumplen el papel de señalar el fraseo. Trallero (2006) menciona que en una partitura:

...encontramos reflejados una serie de parámetros que hay que respetar y realizar al mismo tiempo: la duración de los sonidos en relación con la velocidad del pulso, que hay que tener memorizada y que puede ser constante o variable; la acentuación determinada por los compases y los signos de articulación; el nombre de la nota en función de su colocación en el pentagrama; la altura exacta de los sonidos relacionada con su nombre y registro; la intensidad de los sonidos, determinada por medio de vocablos italianos escritos encima o debajo del pentagrama, a lo cual hay que sumar en muchos casos, cuando se trata de una canción, la pronunciación de texto... A menudo hay que traducir toda esta información codificada en el papel a movimientos de dedos, manos, brazos, al tocar un instrumento, con la cual la dificultad trasciende el terreno de lo conceptual para sumársele el de la coordinación motriz y el de la respiración consciente p.5.

La lectura musical es posterior al lenguaje materno, y se debe iniciar cuando el niño ya sepa leer y escribir, es decir, a partir de segundo grado o de los siete años en adelante. Es importante que los niños, durante el aprendizaje de la notación, se enfrenten de manera directa con las unidades musicales significativas, comparable a pequeños universos que ellos pueden entrar. Gainza (1964) menciona:

...unas pocas notas (pueden bastar dos, tres o cinco), un claro esquema rítmico, la clave, los signos de articulación y de expresión, se encuentran naturalmente y armoniosamente presentados, construyendo verdaderos micro-universos musicales, tal como se dan en las canciones infantiles. Progresivamente, éstos podrán volverse más extensos, variados o complejos a medida que la madurez y la mayor capacidad intelectual y auditiva del alumno lo permitan p.170.

**2.3.5.1. El ritmo.** El primer elemento que los niños deben aprender a leer es el ritmo. El reconocimiento visual de estos signos se debe hacer sin el pentagrama. Utilizar objetos de uso cotidiano como dibujos, grafismos que producen sonidos consecuencia de un movimiento o una acción permiten asociar determinadas figuras musicales, ritmos básicos, permitiendo a los niños vivir la acción y posteriormente comprender los signos musicales (Bernal, 2000).

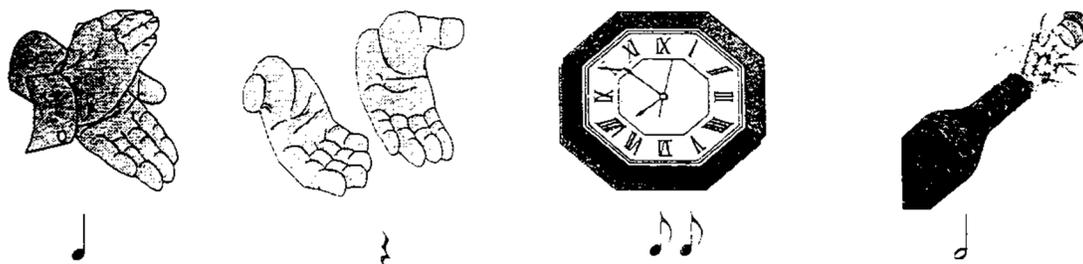
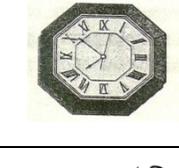


Figura 9: Imágenes de acciones-objetos que producen sonidos. Debajo la representación musical (Bernal 2000, p.73).

Tabla 4:  
Explicación de la figura 9

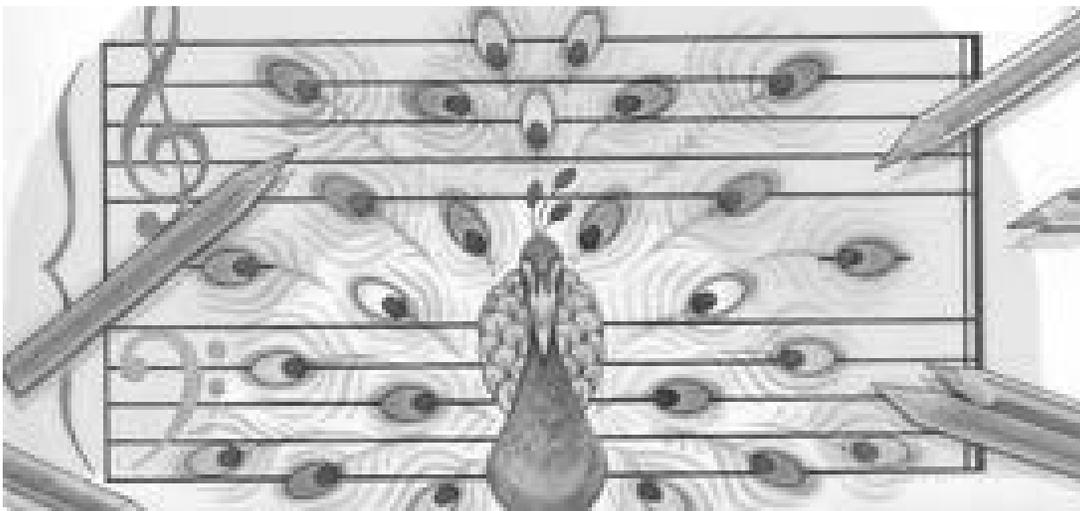
Dibujo	Sonido	Figura musical
	Plas	 Negra
	Ausencia de sonido	 Silencio de negra
	Ti-qui	 Corcheas
	Blummm	 Blanca

Por medio de la lectura de los dibujos, los niños reconocen que cuando se hace una palma-plas, se requiere el mismo tiempo que para decir *ti-qui*, percibiendo la equivalencia de las corcheas, y cuando la palma no suena es representada por el silencio

de negra. También, que al decir *blummm*, se está necesitando más tiempo, el doble de la negra, representado por la blanca.

**2.3.5.2. El pentagrama.** Los niños deben aprender a distinguir el sonido y la ubicación de las notas en el pentagrama, reconociendo que de línea a línea hay salto y línea a espacio inmediato hay un paso. Es importante que los pentagramas tengan el tamaño adecuado, que permitan que los niños dibujen las notas en la línea o el espacio correcto. Gainza (1964, p.173) recomienda las siguientes medidas: Separación de las líneas del pentagrama de 3mm, renglones de 20cm, tamaño de la página 25cm x 18.5cm, número de pentagramas por páginas 6, separación entre los mismos 15mm.

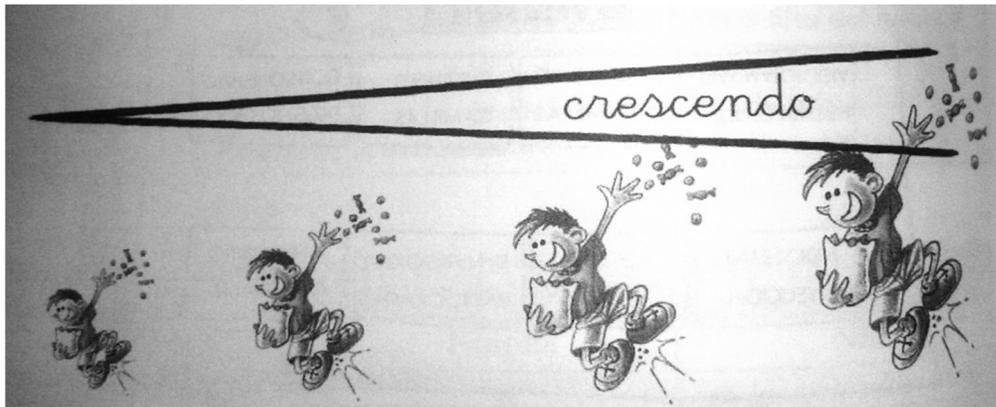
El siguiente pentagrama (para piano) permite que los niños coloren mientras van reconociendo la ubicación de las notas en el pentagrama:



*Figura 10:* Dibujo de pentagrama para rellenar y colorear. Bastien para piano (Riveramusica, s.f.).

**2.3.5.3. La melodía.** Es importante que los niños reconozcan el diseño que ilustra la melodía, si es ascendente, descendente o igual. Posteriormente, comprenderá que cada sonido tiene una posición única en el pentagrama.

**2.3.5.4. Conceptos musicales.** Es importante el uso preciso de los conceptos musicales como melodía, articulación, crescendo, etc., pues la correcta utilización del vocabulario musical conduce al conocimiento y manejo de los signos musicales, facilitando la lectura musical.



*Figura 11:* Ejemplo de imagen para representar concepto musical (Ramírez 2006, p.200). Este dibujo favorece la comprensión del concepto de *crescendo* al asociar de pequeño a grande el volumen del sonido.

### **2.3.6. El violín.**

**2.3.6.1. El violín y el arco.** El violín es un instrumento de cuerda frotada, es decir que se toca con un arco, que tiene cuatro cuerdas afinadas en intervalos de quinta: *sol, re, la, mi* desde la más grave a la más aguda. Sus orígenes se remontan a la región italiana de Ferrara alrededor de 1480, como un instrumento para música de danza que combinaba las tres cuerdas del rebec y el cuerpo de la *lira da braccio*. El instrumento adquirió la cuarta cuerda alrededor de 1550. El violín se lee en clave *sol*, es el instrumento más aguda de la familia de las cuerdas y no posee trastes a diferencia de la guitarra (Wikipedia, 2013).

El arco es una vara estrecha, de curva suave y construida idóneamente en la dura madera de Pernambuco, de unos 77 cm de largo, con una cinta de 70 cm constituida por entre 100 y 120 (con un peso de unos 60 gramos según longitud y calibre) crines de cola de caballo. Para que las cuerdas vibren y suenen de un modo eficiente, la cinta de cola de caballo, llamadas cerdas del arco, debe ser frotada adecuada y regularmente con una resina llamada colofonia (Oxford, 2008; Wikipedia, 2013).

**2.3.6.2. *Pedagogos del violín en el siglo XX.*** A mediados de siglo, los diferentes centros de formación musical alrededor del mundo hicieron posible que la investigación pedagógica-musical evolucionara con nuevas metodologías, estrategias y procedimientos para el desarrollo de destrezas y habilidades en la ejecución del violín.

El *método Suzuki* para la enseñanza del violín, basado en que la habilidad musical no es un talento innato, sino una destreza que, de igual modo que todos los niños desarrollan la capacidad de hablar su lengua materna y el libro *Nuevo Enfoque* para el violín (1961) de la violinista y pedagoga Hato Havas, en donde se describe cómo resolver las dificultades más comunes en el aprendizaje del violín enfrentando los problemas de ansiedad de los instrumentistas, dieron respuestas concretas y específicas para la enseñanza no sólo del violín, sino también los otros instrumentos de arco (viola, violonchelo y contrabajo), revolucionando la pedagogía del violín en el siglo XX (Domínguez, 2001).

En este siglo se destacan:

*Shin'ichi Suzuki* (Nagoya 1898 – Matsumoto 1998): Violinista y pedagogo musical japonés, creador del Método Suzuki para aprendizaje musical, en cual dedicó todo su vida al estudio de cómo desarrollar el talento de las personas. En su método

comenzó a aplicar los principios básicos de la adquisición del lenguaje en el aprendizaje de la música, y llamó a su método el enfoque de la lengua materna. Parte de que el talento musical no es fruto del nacimiento o la herencia, sino de la influencia de nuestro medio ambiente específico, especialmente en las primeras edades. Por lo tanto, para Suzuki la aptitud musical se desarrolla si el ambiente no lo favorece y que el buen ambiente engendra capacidades superiores. Su objetivo final es que los niños amen y vivan la música dentro de una educación global, en la que el instrumento sea el medio para alcanzarla (Domínguez, 2001; Suzuki Association, 2013).

Características del método Suzuki son participación de los padres, comienzo temprano, escucha, repetición, estímulo, aprender con otros niños, repertorio gradual, lectura diferida (Suzuki Association, 2013).

*Kato Havas* (Hungría 1920): Violinista y pedagoga quien desarrolló el "Nuevo enfoque para violín" para ayudar a prevenir y lesiones físicas y eliminar el miedo escénico relacionada con tocar el violín, A través de la enseñanza del Nuevo Enfoque, Havas se dio cuenta de que la liberación de las tensiones físicas elimina también la tensión mental (Havas, s.f.).

En la búsqueda de soluciones para sus alumnos quienes sufrían de grandes impedimentos para expresar la música a través del violín, identificó que músicos como los gitanos, sin formación musical formal, eran capaces de producir bellos sonidos con el instrumento. Basada en la observación a estos músicos, en su propia experiencia como solista y fundamentando su teoría con especialistas médicos (pediatras, psicólogos, kinesiólogos), Havas sostiene que (Domínguez, 2001):

El estancamiento en el aprendizaje del violín se produce por una serie de obstrucciones físicas y mentales que se acumulan a medida que el violinista va elevando el nivel de dificultad y que impiden que controle y coordine los movimientos involucrados en la ejecución, disociándose así del sentido de la música. La técnica de Havas se basa en la adquisición de puntos de equilibrios fundamentales a lo largo de la anatomía corporal y puntos de contacto con el instrumento p.93.

*Ljerko Spiller* (Crikvenica 1908 – Buenos Aires 2008): Músico croata al huir de la II Guerra Mundial llega a Argentina en donde desarrolla su carrera como violinista, profesor y director de orquestas, continuando su exitosa carrera iniciada en Europa.

En 1970 inicia la práctica de su método “Iniciación al violín en grupos” en el Collegium Musicum de Buenos Aires. Domínguez (2001): “EL propósito del Método es iniciar al niño entre los 7 y 10 años de edad en el estudio sistemático del violín, preparándolo para enfrenta las metodologías convencionales y académicas” p.92.

El método está repartido en tres tomos iniciando con un período de gimnasia pasiva (el violín y el arco son reemplazados por palos de escoba) con el objetivo de crear en los niños la conciencia de su cuerpo, miembros y músculos implicados a la hora de tocar. Trabaja sobre el lema “escuchar-pensar-tocar”.

**2.3.6.3. Iniciación en violín y la lectura musical.** La iniciación en el violín deberá ser un encuentro positivo y agradable con el instrumento. El docente deberá, previo al trabajo técnico, promover la motivación y el deseo del niño hacia el aprendizaje del instrumento, creando un ambiente de confianza que permita que facilitar los procesos venideros. Es fundamental cultivar en los pequeños hábitos de estudio ordenado y efectivos con material adecuado a sus edades y gustos.

Para producir el sonido del violín, un niño deberá pensar muchas cosas a la vez. Con el primer desafío que debe enfrentar es con la posición del agarre del arco (con la mano derecha) y del violín (sobre el hombro izquierdo). Hoppenot menciona (2000):

La *legendaria* dificultad del violín no estriba en una posición antinatural, sino a la necesidad que tiene el violinista de mantener el instrumento y de orientar su energía por encima de él, en una región alta del cuerpo...la dificultad del violín nace en esta causa y por ello es tan necesaria la simbiosis del violín y del cuerpo...el violinista debe vivir el violín y el arco como una extensión de su propio cuerpo...igualmente el arco, expresión de nuestra elocuencia, resulta también una prolongación del brazo y del cuerpo... pp.37-38.

A parte de la postura del agarre del arco y el violín, los niños deberán pensar en (se describe de manera general) pasar el arco sobre las cuerdas, disponer la mano izquierda en una determinada posición, controlar el movimiento según la velocidad o retención del arco y su distribución, coordinar la articulación del arco con la digitación de la mano izquierda en forma simultánea, digitar un lugar exacto para tocar afinados, comprender la escritura musical, por lo tanto, el niño requiere desarrollar habilidades mentales y motrices Domínguez (2001).

Identificando la necesidad de contar con material pedagógico sobre la enseñanza de violín, Domínguez (2001) produce un primer material de referencia que reúne un modelo pedagógico destinado al estudio de los llamados *contenidos procedimentales*, adaptados a la pedagogía del violín y la aplicación de tres métodos: Suzuki-Havas-Spiller tomando el Modelo Interactivo o Roseta Zabala-Frega (complementación del Modelo Zabala realizado por Frega).

Se analizaron cinco contenidos procedimentales, atendiendo a las dificultades más comunes que se presentan en el estudio del violín y se consideraron los siguientes puntos

fundamentales para la enseñanza-aprendizaje del instrumento Domínguez (2001, pp. 89-90):

1. Postura corporal e instancias:
  - Toma del violín: Posición de cabeza, mentón, cuello, hombros, omoplatos, brazo izquierdo, tronco, caderas, pies.
  - Toma del arco: Posición del brazo derecho, mano, pies.
2. Trabajo del arco e instancias.
  - Tirar/Empujar/Cambios de cuerda
  - Control de porciones del arco
  - Golpes de arco
3. Postura mano izquierda e instancias
  - Posición inicial
  - Digitación
4. Trabajo auditivo e instancias
  - Memoria musical
  - Afinación
  - Digitación
5. Lectura musical e instancias
  - Notación escrita y relaciones sonoras

A continuación se profundizará solo en el punto 5. Lectura musical e instancias porque es objetivo de la tesis, dejando solo mencionados los otros puntos.

Domínguez sobre la Roseta 5 lectura musical hace el siguiente aporte según el pedagogo (Domínguez, 2001):

*Tabla 5:*  
Métodos Havas-Suzuki-Spiller y Modelo Interactivo o Roseta Zabala-Frega

	Havas	Suzuki	Spiller
General	Aborda todos los componentes de la notación musical. Se identifican el nombre de las notas previo a tocarlas, luego se leen las notas con el ritmo llevando el ritmo con las palmas. El fraseo y las dinámicas se estudian sin el violín. Se realizan las digitaciones y movimientos del arco necesarias para la ejecución de la partitura. La lectura musical parte del repertorio y de la ejecución para el instrumento.	La lectura musical se aborda cuando el niño ya tiene la habilidad de tocar un repertorio. Las partituras se exponen al niño desde su primera clase y son explicadas a los padres. El niño no lee pero saben en qué lección del libro van. Se establece asociaciones visuales y auditivas, presentándose las frases que componen cada melodía que el niño sabe tocar.	Se inicia trabajando con el pentacordio de do mayor. Se abordan las escalas mayores cantando y nombrando sin mencionar las alteraciones. Para la escritura los niños preparan grandes pentagramas y practican el dibujo de las cabezas de las notas sobre líneas y espacios. El niño es guiado en la diferenciación entre el pulso, acento y figuración, además de las palmas. Todo se hace desde la ejercitación y repertorio del método. Se estimula la lectura a primera vista en donde el niño combina los aprendizajes logrados.
Nivel de dificultad	De pocas a muchas acciones	Graduación de pocas a muchas acciones	De pocos a muchas acciones
Orden de la secuencia	Va de nociones que se vuelven de saberes algorítmicos, como la decodificación del nombre de las notas del pentagrama, a la estimulación heurística porque se logra un excelente dominio en la lectura a primera vista	Dado de que se parte del repertorio incorporado al saber del niño, se estimula el desarrollo de estrategias heurísticas, ya que se espera alcanzar un alto nivel de fluidez en la lectura, como en la habilidad de ejecución.	Se vuelven algorítmicos saberes como dibujar cabezas de notas sobre líneas-espacios y reconocer las notas del pentacordio mayor visualmente.
Demanda motriz-cognitiva	Vertiente cognitiva	La habilidad visual al leer tiene fuertes componentes motrices: se crece en cognición lentamente, presentando en cada clase de lectoescritura musical los componentes de la notación.	Vertiente motriz (iniciación al pentagrama, vertiente cognitiva (noción de pentacordio))

Domínguez (2001) analiza que Spiller y Suzuki esperan que el niño esté más listo solo con el violín antes de comenzar la lectoescritura musical, mientras que Havas considera que la lectura musical debe enseñarse en la clase de violín.

## **Capítulo 3: Método**

Con el propósito de presentar clara y concretamente los pasos para la recolección de datos, los instrumentos utilizados y la manera en que se analizaron los datos recolectados con el fin de obtener información para dar respuesta a la pregunta de investigación, este capítulo contiene los siguientes apartados:

Primero, el enfoque de la investigación, en donde se hizo una descripción general del enfoque mixto seleccionado para la investigación; segundo, se describió el procedimiento utilizado para la selección de la muestra, estableciendo las características, identificando y seleccionando la muestra. Posteriormente se encuentra el marco contextual de la institución seleccionada. Tercero, se realizó una descripción general y específica de los instrumentos utilizados para la recolección de datos; y por último, se elaboró un plan de investigación dividido en cuatro etapas: diseño de la propuesta de intervención, implementación y recolección de datos, organización y análisis de datos y conclusiones.

### **3.1. Enfoque de la investigación**

Una investigación necesita una visión clara del camino a seguir, por lo tanto se requiere tener definidos los parámetros que guían la estructura de investigación en cuanto a enfoque, muestra, instrumentos, aspectos éticos y procedimiento de investigación.

La metodología de investigación es definida por la forma como se orienta y da respuesta al problema de investigación (Taylor y Bogan, 1992). Para esta investigación se eligió la metodología o enfoque mixto.

El método mixto utiliza las fortalezas de los enfoques cualitativo y el cuantitativo combinándolos y minimizando sus debilidades. Implica recolección, análisis e integración de los datos generando inferencia mixta. Hernández, Fernández y Baptista (2003) mencionan sobre el enfoque mixto:

...representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques p. 21.

Otra definición que se encuentra sobre la metodología mixta es la de Johnson y Onwuegbuzie (2004) “el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 17).

Grinnell (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2003) señala que los dos enfoques (cuantitativo y cualitativo) utilizan cinco fases similares y relacionadas entre sí:

- a) Llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos.
- b) Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
- c) Prueban y demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
- d) Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
- e) Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y/o fundamentar las suposiciones o ideas; o incluso para generar otras p.5.

El enfoque mixto permite una perspectiva más amplia y profunda, una mejor teorización, los datos son más ricos y variables permitiendo una indagación más dinámica y una mayor exploración de los datos.

El diseño de triangulación concurrente (DITRIAC) permite confirmar los resultados y efectuar validación cruzada entre datos cualitativos y cuantitativos aprovechando las ventajas de cada método y minimizar sus debilidades. Pereira (2011) menciona que la estrategia concurrente de triangulación “en un mismo estudio busca confirmar, correlacionar o corroborar. Utiliza alguna perspectiva teórica, en la interpretación busca la integración” p.20.

Este diseño facilita la recolección y análisis de manera simultánea en donde la discusión se determina de explicar las dos clases de resultados haciendo comparación de las bases de datos. Los resultados estadísticos incluyen cada variable seguida por categorías y segmentos cualitativos, así como teoría fundamentada que los descubrimientos cuantitativos. Este diseño se caracteriza porque puede otorgar validez cruzada o de criterio y requiere menor tiempo de implementación.

Teniendo en cuenta las consideraciones antes mencionadas y las características propios de este proyecto de investigación se seleccionó como guía de investigación el *enfoque mixto*, que fue el sustento de la recolección de información que permitió medir, conocer, analizar y reflexionar sobre cómo mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín, mediante la interpretación y comprensión de dibujos, para la cual se desarrolló un material didáctico visualmente apropiado para favorecer la lectura musical en los niños que inician en violín.

### **3.2. Muestra**

Valenzuela y Flores (2012) definen una muestra como el conjunto de datos que se extraen de una población (conjunto de todos los individuos objetos, eventos, etc., sujetos

al estudio del fenómeno a investigar) para ser analizados. Por lo tanto, el muestreo es el proceso de adquisición de una muestra.

En este sentido, se realizó un muestreo causal o incidental en el cual el investigador, con la colaboración de otros docentes de violín, realizaron el estudio con sus estudiantes; también es conocido como de conveniencia o muestra de voluntarios, al respecto afirma Valenzuela y Flores (2012) como esta unidad de análisis es una alternativa que facilita la investigación, puesto que reduce costos, tiempo y disposición de los participantes.

### **3.2.1. Procedimiento utilizado para la selección de la muestra.**

**3.2.1.1. Establecimiento de las características de la muestra.** Para la selección de la muestra se tuvieron en cuenta las siguientes características:

Niños entre los 7 y 11 años que hayan recibido clases de lectura musical y tengan alguna comprensión de conceptos básicos como el nombre de las notas musicales, el pentagrama, relación de figuras rítmicas blancas, negras, corcheas y los silencios respectivos; reconocimiento del pentagrama; la clave de sol; el compás de 4/4. Además, que hayan comenzado con el violín, pasando la etapa de exploración con el instrumento y tenga un trabajo adelantado en la postura del violín y el agarre del arco. Estas características son fundamentales, porque el material que se diseñó para la investigación está dedicado al momento en que los niños comienzan a leer el pentagrama relacionándolo con el violín, es decir, que van pasar de solfear-cantar una nota a tocarla con el violín (mano izquierda), pues la primera etapa de la iniciación del instrumento se relaciona con la postura general (colocar el violín sobre el hombro izquierdo, cabeza,

pies, agarre del arco), en donde los niños aprenden por imitación y esta etapa no es objetivo de esta investigación.

En las instituciones musicales de Medellín la edad promedio de iniciación en violín es de 7 a 11 años y este rango de edad corresponde a la etapa de operaciones concretas, según Piaget. El aprendizaje del violín es un proceso variable, es decir, todos los niños no asumen ni comprenden uniformemente este nuevo proceso moto-cognitivo. Se pueden encontrar casos en donde niños más pequeños logran comprender más fácil los movimientos y conceptos del violín y estudiantes que llevan más tiempo tocando y tardan en incorporar la postura, los conceptos y la lectura musical. Esto depende de diversos factores como: el compromiso, el estudio o práctica del instrumento, la motivación, el talento musical, la concentración, el acompañamiento de los padres, entre otros factores.

**3.2.1.2. Identificación y disponibilidad de la muestra.** Teniendo en cuenta las características anteriormente descritas, se identificaron las diferentes instituciones de la ciudad de Medellín en donde se enseña violín. Se estudió y visualizó la posibilidad de realizar la implementación y recolección de datos en algunas de estas, pero diferentes circunstancias impidieron que esta etapa se realizara en ciertas instituciones.

Por ejemplo, la escuela de cuerdas Boston de la Red de Escuelas de Música de Medellín cumplía con las características de la muestra, pero el calendario académico no estaba sincronizado con el requerido para realizar la implementación, es decir, la escuela terminó las clases de violín a principios de noviembre de 2013, cuando apenas la tesista se encontraba iniciando la redacción del capítulo 3, y reinició las clases de violín las primeras semanas de febrero de 2014, cuando la tesista debía estar realizando el análisis

de resultados. Otro ejemplo fue el Colegio Montessori que también cumplía con las características de la muestra pero los horarios de las clases de violín no incidían con el horario de la tesista para realizar la observación, además, este colegio sólo cuenta con un profesor de violín que limitaba la recolección de información de la entrevista.

**3.2.1.3. Selección de la muestra.** Teniendo en cuenta las características anteriormente mencionadas, el calendario de la institución y del tiempo estipulado para la realización de la tesis y la disponibilidad horaria de la tesista, se eligió el Instituto Musical Diego Echavarría para realizar la implementación y recolección de datos. En esta institución musical de Medellín la iniciación en violín comienza en el segundo semestre del grado primero, sin embargo hay estudiantes que ingresan al colegio en otros grados de primaria. Los estudiantes reciben media hora semanal de clase individual de violín.

La selección de los estudiantes de violín para la muestra se hizo teniendo en cuenta a todos los estudiantes desde segundo hasta quinto grado de primaria que estuvieran en el rango de edad (entre los 7 y 11 años) y que contarán con los conocimientos mínimos antes mencionados. Estos niños se encuentran cursando en su mayoría el grado segundo y tercero y algunos pertenecen a al grado cuarto y quinto de primaria.

La institución cuenta con seis docentes de violín que cubren todos los grados escolares. La elección de los docentes de violín que colaboraron en la implementación del material propuesto y la recolección de datos se realizó basándose en los docentes que enseñaron a los niños entre los 7 y 11 años y que el horario de las clases de violín coincidiera con el de la tesista para poder aplicar el instrumento de observación.

Para esta investigación se tomó una muestra de 30 estudiantes de violín pertenecientes de la institución que cumplían con las características de la muestra descritas.

**3.2.2. Marco contextual de la institución seleccionada.** El Instituto Musical Diego Echavarría, es un colegio privado, único en la ciudad que ofrece Bachillerato Musical y su formación musical es personalizada y de muy alta calidad. Su misión es “Procurar la formación integral de niños y jóvenes que puedan desempeñarse en la sociedad, a través de diferentes disciplinas entre ellas la Música” (Instituto Musical, s.f.).

La visión del instituto es:

Soñamos con una persona a quien habremos acompañado para caracterizarse por ser autónomo, moral e intelectualmente; optimista y decidido por la vida, para que emprenda acciones que busquen una vida civil más armónica a nivel individual y social. Para ello, tener capacidad de seleccionar y valorar bienes culturales de acuerdo con una escala de valores éticos, construidos y socialmente aceptados. Sentir y manifestar interés por el desarrollo sostenible de la humanidad a nivel científico-artístico apropiándose de él para su realización personal y social (Instituto Musical, s.f.).

El Instituto Musical Diego Echavarría cuenta con un ambiente campestre, grupos pequeños y personalizados, atención tutorial, profesores de excelente desempeño musical y académico, relación profesional e individual con cada familia, resultados académicos sobresalientes y magnífico desempeño de sus alumnos cuando pasan a la universidad.

Para ellos la concepción de la educación “es proceso permanente de construcción en la vida del hombre como proyecto por medio del cual se transmite, se recrea, se conserva y transforma la cultura. La escuela es un espacio vital formalizador que debe

traducir (seleccionar cultura) articular sentidos (contextos) y proyectar (nuevas formas de vida)” (Instituto Musical, s.f.).

### **3.3. Instrumentos**

Para este punto se tomaron en cuenta las fuentes primarias para obtener información directa de la muestra seleccionada, para lo cual se aplicaron instrumentos del enfoque cualitativo como observación y entrevistas y del enfoque cuantitativo como el cuestionario.

Teniendo en cuenta a Valenzuela y Flores (2012), estos instrumentos constituyen un buen sustento para la recolección de información porque contribuyen en la construcción de conceptos, hipótesis o teorías, a partir de la observación y comprensión intuitiva lograda por la permanencia en el campo del investigador.

#### **3.3.1. Descripción general de los instrumentos.**

*El cuadro de triple entrada.* Ramírez (2008) lo define como organizador de información utilizado para apoyar la construcción de instrumentos desde un objetivo particular de recolección de datos. Se debe tener presente el objetivo, la pregunta de investigación, preguntas subordinadas e hipótesis. El eje vertical contiene las categorías, indicadores y preguntas; y el eje horizontal las fuentes e instrumentos.

*La observación.* Marshall y Rosman (1999) menciona que la observación comprende la anotación y registro de eventos, artefactos y comportamientos de manera sistemática en el contexto social seleccionado para el estudio. Además, es uno de los instrumentos más utilizados en la investigación cualitativa, tiene varias ventajas entre ellas la de obtener información de primera mano, interrelacionarse con el grupo investigado. Para Bassedas (1984) la observación “es un instrumento indispensable para

comprender el comportamiento del alumno en el trascurso de las tareas de aprendizaje” p.20. Por lo tanto es necesario definir claramente qué, cómo, cuándo y a quién se van a observar, de tal forma que constituya un proceso planificado y organizado.

La observación naturalista se ha considerado como la más factible a utilizar, porque esta es usada por los investigadores para adentrarse en los contextos, a fin de comprender la cultura y procesos de los grupos. Esta es una mirada interna, porque el investigador tiene cierto grado de involucramiento con el contexto y los participantes Flores y Valenzuela (2012). El registro de esta observación es de tipo discontinuo, porque se hace en momentos determinados para facilitar su aplicación, siendo la observación si es continúa.

*El cuestionario.* Es utilizado ampliamente en la investigación por encuesta. Valenzuela y Flores (2012, p. 121) mencionan que lo “constituye un conjunto de preguntas estructuradas, enfocadas y estandarizadas que se responden en un formulario impreso o a través de medios electrónicos”. Es diseñado a partir de variables por estudiar o de los objetivos de investigación que se hayan establecido previamente, en el caso de utilizarse como instrumento de recolección de datos y también puede usarse tanto en la en investigaciones experimentales y en investigación por encuesta.

Según su forma, las preguntas pueden clasificarse en: Preguntas abiertas, que dejan libre la posibilidad de respuesta y permiten recolectar una amplia y complejidad de información, pero al mismo tiempo requieren de más esfuerzo para realizar su análisis. Las preguntas cerradas son las que se responde con “sí” o “no”, limitan la recolección de la información y son muy fáciles de tabular. Las preguntas de opción

múltiple son las que tiene alternativas de respuesta posibles determinadas y estructuradas (Valenzuela y Flores, 2012).

*La entrevista.* Se considera que es un instrumento que cumple con las características principales de la investigación educativa, porque está enfocada en el significado y la comprensión, el investigador es instrumento principal y es un proceso inductivo y de gran riqueza en la descripción. Así mismo, es una técnica de colección de datos que tiene como objetivo obtener información especial, según los propósitos de la investigación adoptando diferentes grados de estructuración. Las entrevistas elegidas en la investigación cualitativa son más abiertas y menos estructuradas (Valenzuela y Flores, 2012).

Las modalidades varían, según el enfoque de la investigación. La entrevista estructurada tiene un formato como base estandarizado; la semiestructurada tiene una lista clara de los temas a abordar; focalizada tiene la particularidad de seleccionar las personas que se encuentran en una situación particular; la no estructurada es abierta, flexible y no estandarizada; la entrevista a profundidad pretenden comprender perspectivas e información sobre experiencias o situaciones y la grupal involucra a más de un entrevistado (Valenzuela y Flores, 2012).

**3.3.2. Descripción específica de los instrumentos.** La tesista diseñó los instrumentos del enfoque cualitativo y cuantitativo basándose para su desarrollo en un cuadro de triple entrada (apéndice A) que ayudó en la construcción de los instrumentos que fueron aplicados en la fase de implementación. Este cuadro se desarrolló partiendo de la pregunta de investigación: ¿Cómo mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos? y de las

preguntas subordinadas para la recolección de datos ¿El material diseñado favorece la lectura musical? ¿La interpretación y comprensión de los dibujos contribuyó a mejorar la lectura musical?

Los objetivos de la recolección de datos fueron:

- Medir el nivel de efectividad del material diseñado para mejorar la lectura musical en los niños estudiantes de violín.
- Documentar el impacto de los estudiantes al interpretar y comprender los dibujos en la lectura musical.
- Observar los resultados de los niños al recibir las clases de violín con el material visualmente adecuado.

La hipótesis mencionada en el cuadro de triple entrada fue: por medio del material didáctico y pedagógico visualmente adecuado, que genere estructuras y bases sólidas en el aprendizaje, los estudiantes al interpretar y comprender los dibujos pueden mejorar la lectura musical con el violín.

Estos instrumentos fueron (apéndice B) aplicados en la segunda clase de la implementación de la siguiente forma:

- El instrumento del enfoque cuantitativo cuestionario 1 fue aplicado a los 30 estudiantes de violín y cuestionario 2 aplicado a los tres docentes que colaboraron.
- Los instrumentos del enfoque cualitativo el observador, que fue llenado por la tesista, y la entrevista, aplicada a los tres docentes de violín.

El cuadro de triple entrada contiene en el eje horizontal tres fuentes y cuatro instrumentos: estudiantes de violín-cuestionario 1, tesista-observador, docentes de

violín-cuestionario 2 y entrevista. Además la indicación de la página en donde se encuentra la revisión de la literaria.

En el eje vertical del cuadro de triple entrada se encuentran tres categorías con los indicadores.

El cuestionario 1 contiene en la primera parte la información general de los niños con cinco ítems y en la segunda, 15 preguntas cerradas con tres opciones de respuesta basadas en la escala la Likert, indicadas con tres caritas, para ser más comprensible por los niños, en donde la carita feliz representa de acuerdo, la carita neutral, neutral y la carita triste en desacuerdo.

El cuestionario 2 comienza con cinco ítems referentes a la información general y posteriormente contiene las categorías descritas en el cuadro de triple entrada. Estas preguntas cerradas son 25 en total y tienen como opción de respuesta cinco alternativas basadas en la escala de Likert: Muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo, ni en desacuerdo, muy en desacuerdo.

El formato de observación está conformado por las cuatro categorías desarrolladas en el cuadro de triple entrada, con un total de 23 frases en las cuales hay tres opciones para marcar: sí, más o menos, no. En cada hoja hay espacio para realizar las observaciones a cinco estudiantes.

La entrevista estructurada está formada por seis preguntas abiertas, en las cuales se esperaba que el docente contestara libre y ampliamente.

### **3.4. Plan de la investigación**

El plan de la investigación se realizó a partir de la organización de las siguientes etapas:

*Tabla 6:*  
Plan de la investigación

Etapas	Descripción	Fechas
I. Diseño de la propuesta de intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diseño de cuatro actividades</li> <li>- Construcción del cuadro de triple entrada y los instrumentos que serán aplicados</li> <li>- Elaboración de las cartas para la solicitud de la implementación</li> </ul>	Del 28 de octubre al 24 de noviembre de 2013
II. Implementación y recolección de datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Firma de las cartas de consentimiento</li> <li>- Socialización de la implementación con los docentes de violín de la institución</li> <li>- Selección de la actividad apropiada para cada estudiante</li> <li>- Implementación de la actividad seleccionada en los horarios establecidos por la institución</li> <li>- Aplicación de instrumentos</li> </ul>	Enero 30 al 14 de febrero 2014
III. Organización y análisis de datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistematización de los resultados cuantitativos y cualitativos</li> <li>- Triangulación concurrente (DIATRIAC) de manera simultánea se recolectan y analizan los datos de ambos enfoques</li> </ul>	14 al 19 de febrero de 2014
VI. Conclusiones	Resumen puntual de los principales hallazgos de la investigación y generación de ideas nuevas a partir de los resultados arrojados en la recolección de datos, así como de las limitantes que afectaron al estudio.	19 al 28 de febrero de 2014

**3.4.3. Etapa I. Diseño de la propuesta de intervención.** El propósito de esta fase fue diseñar una propuesta que respondiera al interrogante de la investigación.

A partir de la experiencia y basada en el marco teórico estudiado, la tesista diseñó, en compañía de un ilustrador, cuatro actividades con niveles y contenidos variados, pero iguales en la forma, que permitieran dar respuesta a la pregunta de investigación, en donde, por medio del material didáctico visualmente adecuado, que genere estructuras y

bases sólidas en el aprendizaje, los estudiante al interpretar y comprender los dibujos puedan mejorar la lectura musical con el violín.

Se diseñaron cuatro actividades 1. Ritmo y cuerdas al aire; 2. Cuerda *re*; 3. Cuerda *la* y 4. Escala en intervalos y escala en terceras se encuentran (apéndice C y la descripción de éstas en el apéndice D) para cubrir los diferentes grados de primaria y niveles de violín que pueden tener los niños en la etapa de iniciación, pues aunque lleven el mismo tiempo tocando, los niveles son variables. Esto depende de diversos factores como: el compromiso, el estudio o práctica del instrumento, la motivación, el talento musical, la concentración, el acompañamiento de los padres, entre otros factores.

Posteriormente, se diseñaron los instrumentos del enfoque cualitativo y cuantitativo basados en un cuadro de triple entrada (apéndice A) que ayudó en la construcción de los instrumentos que fueron aplicados en la fase de implementación. Estos instrumentos fueron (apéndice B): del enfoque cuantitativo el cuestionario 1 para ser aplicado a los estudiantes de violín y el cuestionario 2 aplicado a los docentes; y del enfoque cualitativo el observador que fue llenado por la tesista y entrevista fue aplicado a los docentes de violín.

En esta etapa también se redactó una carta a la directora del Instituto Musical Diego Echavarría y otra a los docentes participantes solicitando el consentimiento para participar en la investigación (apéndice E).

**3.4.4. Etapa II. Implementación y recolección de datos.** Esta fase inició con la entrega y firma de las cartas de consentimiento para la implementación. La propuesta de intervención se realizó en el Instituto Musical Diego Echavarría a 30 niños estudiantes

de violín que cumplieran con las características requeridas con la colaboración de tres docentes de violín de la institución.

Los pasos realizados fueron:

*1. Socialización de la implementación:* Se habló personalmente con los tres docentes de violín de la institución y a cada docente colaborador se le entregaron los siguientes documentos: un resumen de la tesis, las actividades propuestas, la descripción de las actividades y los instrumentos de recolección de datos.

*2. Selección de la actividad apropiada para cada estudiante.* Cada docente seleccionó una actividad de las propuestas para ser implementada en las dos siguientes clases de violín según las características de cada estudiante.

*3. Clase 1:* Implementación del material propuesto en la primera clase de violín. Los docentes trabajaron la actividad seleccionada en la clase de violín establecida por el instituto.

*4. Clase 2:* Cierre de la implementación del material y aplicación de los instrumentos. Los estudiantes tuvieron el segundo encuentro con el material propuesto. En los últimos minutos de la clase cada docente hizo entrega del cuestionario para los estudiantes para que fueran llenados, se realizó la entrevista y el cuestionario diseñado para los docentes y la tesista realizó la observación.

Tabla 7:

Cronograma general de la implementación y recolección de datos

Lunes 3	Martes 4	Miércoles 5	Jueves 6	Viernes 7
- Socialización de la implementación con los docentes de violín de la institución - Selección de la actividad apropiada para cada estudiante	- Clase 1: Implementación de la actividad seleccionada en los horarios establecidos por la institución	- Clase 1: Implementación de la actividad seleccionada en los horarios establecidos por la institución	- Clase 1: Implementación de la actividad seleccionada en los horarios establecidos por la institución	- Clase 1: Implementación de la actividad seleccionada en los horarios establecidos por la institución
Lunes 10	Martes 11	Miércoles 12	Jueves 13	Viernes 14
	- Clase 2: Cierre de la actividad y recolección de datos	- Clase 2: Cierre de la actividad y recolección de datos	- Clase 2: Cierre de la actividad y recolección de datos	- Clase 2: Cierre de la actividad y recolección de datos

El tiempo de ejecución para esta implementación fue de dos semanas del mes de febrero de 2014. Se realizó en los horarios establecidos en la institución y los docentes colaboradores realizaron una de las actividades seleccionadas durante las clases de la implementación. Una vez culminadas estas clases se realizó la recolección de datos.

**3.4.5. Etapa III. Organización y análisis de datos recolectados.** La organización de los datos obtenidos comenzó con la sistematización de los resultados cuantitativos y cualitativos para facilitar el proceso y tener la información en un medio digital.

Al ser una ejecución concurrente, los datos cuantitativos y cualitativos fueron recolectados y analizados al mismo tiempo. Como mencionan Johnson y Onwuegbuzie (2004) los diseños concurrentes implican las siguientes condiciones:

- Se recaban en paralelo y de forma separada los datos de ambos enfoques.

- Ni el análisis de datos cuantitativos ni el análisis de datos cualitativo se construyen sobre la base del otro análisis.

- Los resultados de ambos tipos de análisis nos son consolidados en la fase de interpretación de los datos de cada método, sino hasta que ambos han sido recolectados y analizados de manera separada se lleva a cabo la consolidación.

- Al final se efectúa una o varias metainferencias que integran las inferencias y conclusiones de los datos y los resultados cuantitativos y cualitativos realizados de manera independiente.

El procedimiento del diseño mixto concurrente seguido fue:

1. Fase conceptual
2. Fase empírica metodológica
3. Fase empírica analítica: análisis de resultados
4. Fase inferencial: discusión
5. Metainferencias: producto de ambos enfoques

En el diseño de triangulación concurrente (DIATRIAC) de manera simultánea se recolectan y analizan los datos de ambos enfoques. Durante la interpretación y discusión se terminaron de explicar las dos clases de resultados. Creswell (2009) menciona que se incluyen los resultados estadísticos de cada variable seguidos por categorías y segmentos cualitativos, así como teoría fundamentada que confirme o no los hallazgos.

Se identificaron tres categorías de análisis: A: Interpretación y comprensión de dibujos con los indicadores la imagen, el dibujo y lectura de imágenes; categoría B: Lectura musical con los indicadores: Ritmo, melodía, conceptos musicales (solfear-cantar) y lectura musical con el violín (movimiento brazos-manos-dedos) y la categoría

C: Los niños con los indicadores comprensión de la lectura con el violín y comportamiento y motivación.

En la categoría interpretación y comprensión de dibujos se agruparon aspectos relacionados con la interpretación de la imagen y cómo favorecieron los dibujos en la comprensión de la lectura musical con el violín. Además, se organizaron los ítems y preguntas relacionadas con la competencia comunicativa, la alfabetización musical, la comprensión de mensajes visuales que se desearon transmitir, la convicción y percepción, la motivación y referencia del aprendizaje por medio de la comprensión e interpretación de los dibujos del material propuesto

La segunda categoría lectura musical estuvo relacionada con la comprensión asociación del ritmo, melodía y conceptos musicales con la lectura musical como comprensión de signos, que al ser comprendidos pasan a ser interpretados con el violín por medio de movimientos del cuerpo.

La tercera categoría los niños abarca cómo los niños comprender la lectura musical con el violín y cuál fue el comportamiento y motivación que evidenciaron en la implementación.

**3.4.6. Etapa IV. Conclusiones.** La tesista resumió de manera puntual los principales hallazgos de la investigación según las categorías y además generó ideas nuevas a partir de los resultados arrojados en la recolección de datos, así como de las limitantes que afectaron al estudio.

## **Capítulo 4: Análisis y discusión de resultados**

Este capítulo pretende, en primer lugar, presentar ordenadamente los datos más relevantes que resultaron de la investigación mixta, que permitió orientar y buscar respuestas al problema de investigación planteado con la pregunta ¿cómo mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos?, y en segundo lugar, realizar la interpretación a la luz del marco teórico planteado.

Partiendo de cada enfoque (cuantitativo y cualitativo) se hizo un análisis detallado de los resultados obtenidos a partir de la implementación de la actividad realizada a 30 estudiantes de violín entre los 7 y 11 años del Instituto Musical Diego Echavarría de la ciudad de Medellín-Colombia. Los resultados se obtuvieron gracias a la aplicación de los instrumentos: cuestionario 1 aplicado a los estudiantes de violín y el cuestionario 2 aplicado a los docentes del enfoque cuantitativo; y el observador llenado por la tesista y la entrevista aplicado a los docentes de violín del enfoque cualitativo.

Basado en los objetivos de la recolección de datos: medir el nivel de efectividad del material diseñado para mejorar la lectura musical en los niños estudiantes de violín; documentar el impacto de los estudiantes al interpretar y comprender los dibujos en la lectura musical; y observar los resultados de los niños al recibir las clases de violín con el material visualmente adecuado; y las preguntas subordinadas: ¿el material diseñado favorece la lectura musical? , ¿La interpretación y comprensión de los dibujos contribuyó a mejorar la lectura musical?, se obtuvieron los resultados que permitieron conocer, analizar y reflexionarlos en búsqueda de comprobar la hipótesis: Por medio del

material didáctico y pedagógico visualmente adecuado, que genere estructuras y bases sólidas en el aprendizaje, los estudiante al interpretar y comprender los dibujos pueden mejorar la lectura musical con el violín.

Este capítulo se encuentra estructurado en dos partes: la primera es la presentación de resultados, en donde se describe y grafica la información obtenida en los instrumentos cuantitativos y cualitativos de forma individual. Las preguntas cerradas permitieron adquirir riqueza en la información sin perder la facilidad de tabular las respuestas y las preguntas abiertas de la entrevista contribuyeron con aportes e información valiosa. Las ideas repetidas se concentraron y se realizó una triangulación de datos según las categorías A: Interpretación y comprensión de dibujos con los indicadores la imagen, el dibujo y lectura de imágenes; categoría B: Lectura musical con los indicadores: Ritmo, melodía, conceptos musicales (solfear-cantar) y lectura musical con el violín (movimiento brazos-manos-dedos) y la categoría C: Los niños con los indicadores comprensión de la lectura con el violín y comportamiento y motivación.

En la segunda parte se analizaron los indicadores de las categorías de forma horizontal basada en el cuadro de triple entrada integrando los resultados cuantitativos y cualitativos, brindando un análisis confiable de la información.

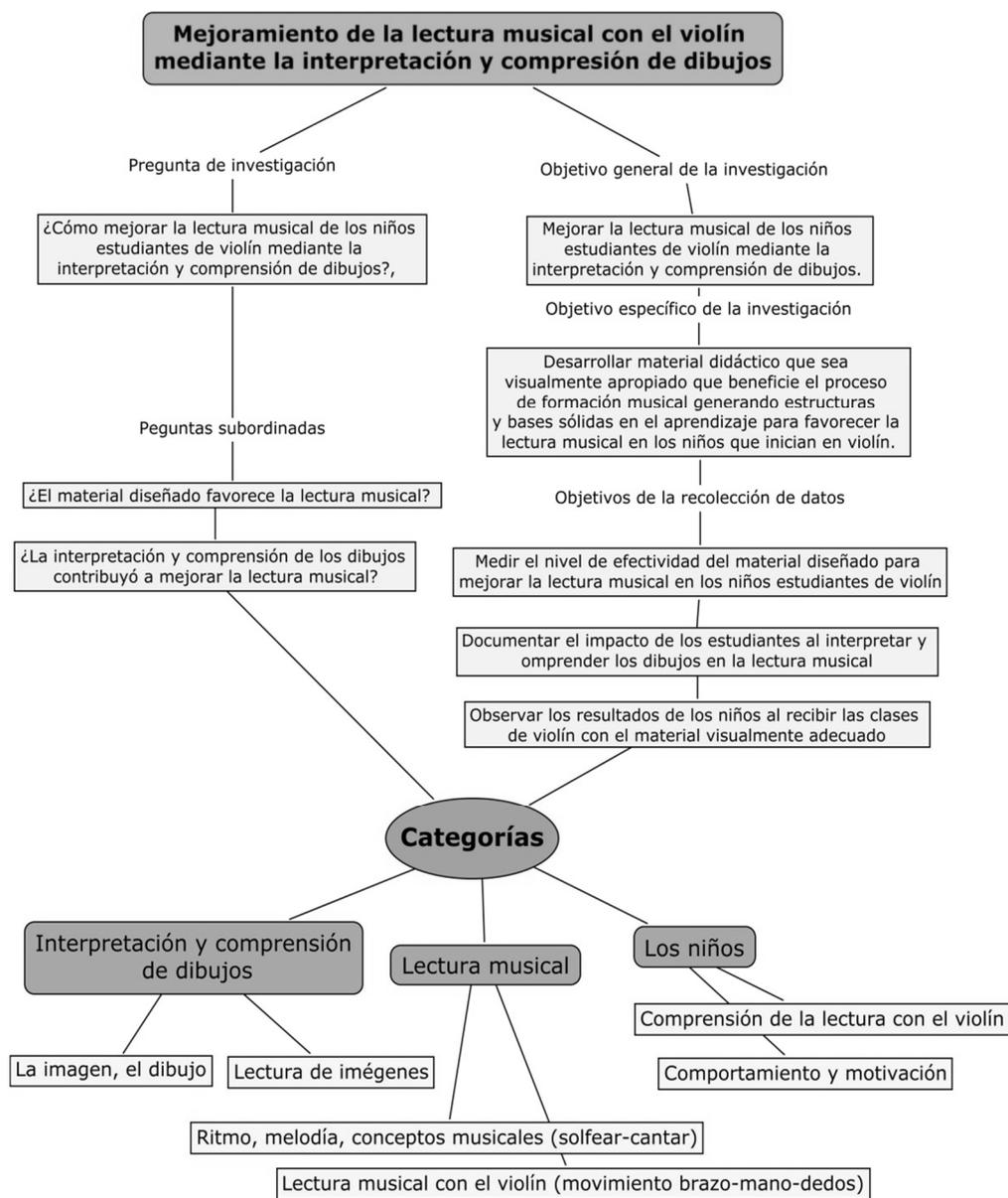


Figura 12: Preguntas, objetivos y categorías de la investigación

#### 4.1. Presentación de los resultados

Este apartado contiene los resultados obtenidos por los instrumentos aplicados a los alumnos y a los docentes quienes participaron en la implementación de la actividad elegida por el docente y la aplicación de los instrumentos: del enfoque cuantitativo el cuestionario 1 aplicado a los estudiantes de violín y el cuestionario 2 aplicado a los tres

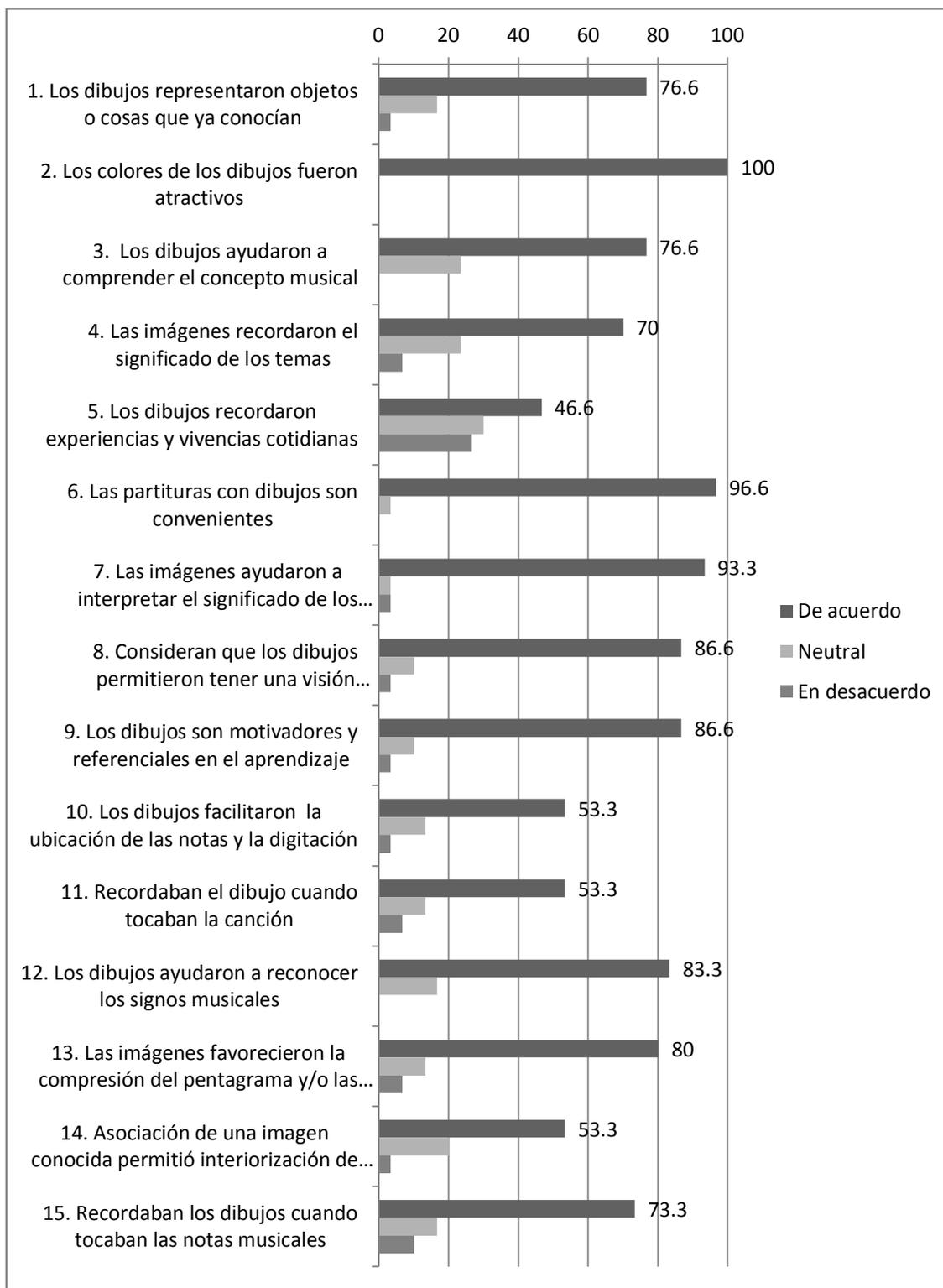
docentes; y del enfoque cualitativo el observador llenado por la tesista y la entrevista aplicado a los docentes de violín que colaboraron con la implementación realizada a 30 estudiante de violín entre los 7 y 11 años del Instituto Musical Diego Echavarría de la ciudad de Medellín-Colombia. Además, se encuentra el compendio de datos organizados en el cuadro de triple entrada que permitieron integrar la información de los dos enfoques para posteriormente realizar el análisis.

Primero se hizo una breve descripción de la muestra y luego se graficaron los resultados. En la gráfica 1 se encuentran los del cuestionario 1; en las gráficas 2,3 y 4 organizadas por categorías los resultados obtenidos en el cuestionario 2; en la tabla 8 los resultados de las entrevistas; y en la tabla 10 por categorías e indicadores los resultados obtenidos en la guía de observación. En la tabla 11 reposa el compendio de resultados de todos los instrumentos.

#### **4.1.1. Resultados del instrumento cuantitativo.**

**4.1.1.1. Cuestionario 1 realizado a estudiantes.** Se realizó a 30 estudiantes de violín entre los 7 y 11 años de edad que están cursando segundo (14 niños), tercero (12 niños), cuarto (3 niños) y quinto de primaria (1 niño). El 50% de los estudiantes fueron hombres y el otro 50% mujeres. El 53% de los estudiantes lleva entre 1 y 2 años estudiando música y el 43% lleva más de dos años, solo un estudiante lleva entre 7 y 12 meses estudiando música. El 43% de los niños comenzó las clases de violín entre 1 y 2 años, el 26% entre 1 y 6 meses, el 23% entre 7 y 12 meses y el 6% está tocando violín hace más de dos años (apéndice H). Las preguntas 1 a 11 corresponden a la categoría A: Interpretación y comprensión de dibujos y de la 12 a la 15 a la categoría B: Lectura musical.

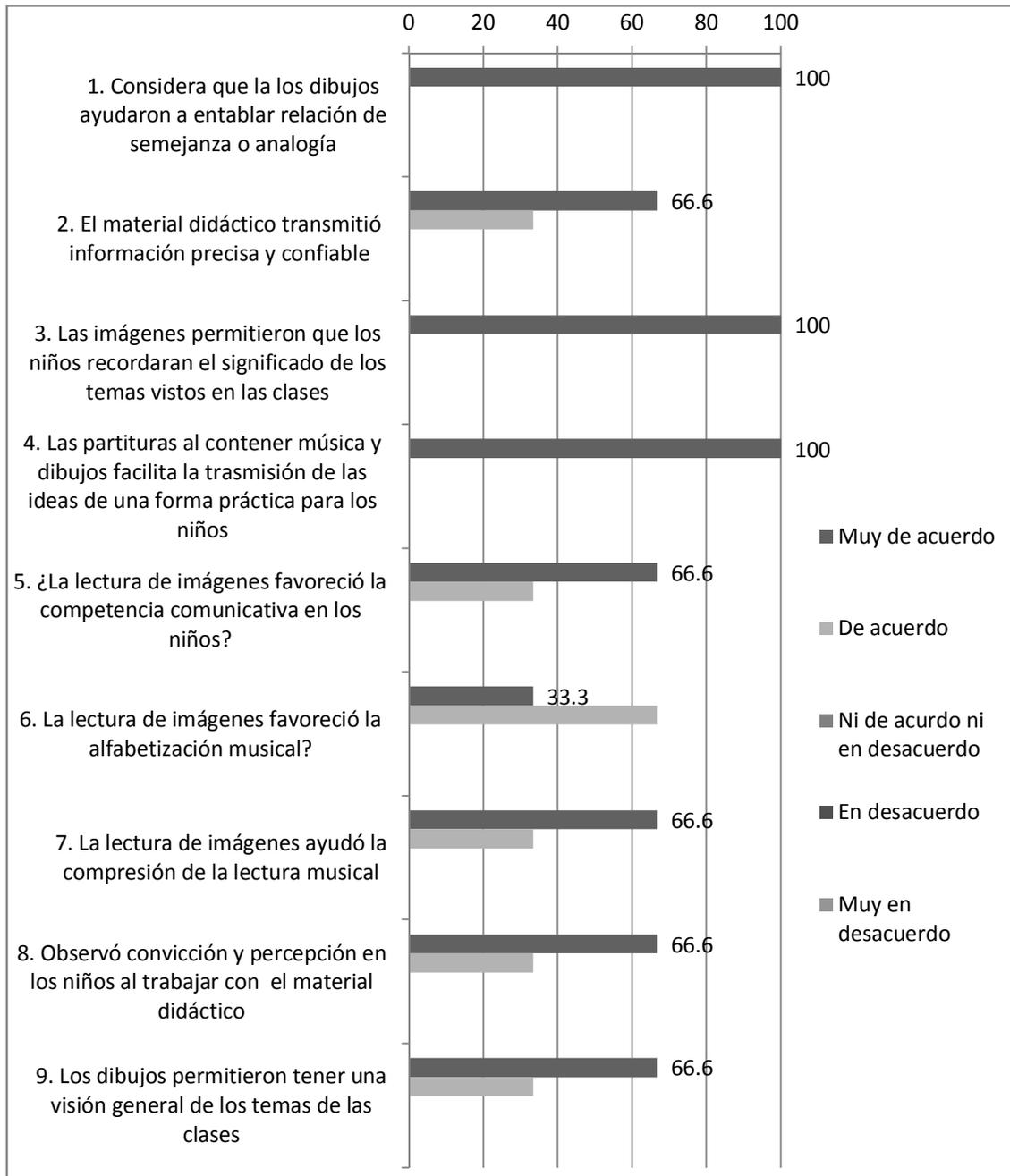
*Gráfico 1:*  
Resultados cuestionario 1



**4.1.1.2. Cuestionario 2 realizado a docentes.** Este instrumento fue aplicado a tres docentes de la institución musical que colaboraron con la implementación del material propuesto. Dos de los docentes están en el rango de edad entre los 31-35 años y uno entre los 26-30 años. Dos de los profesores fueron de género femenino y el otro masculino. Uno de los docentes tiene pregrado y los otros dos tienen maestría. Todos tienen una experiencia en la enseñanza del violín que supera los cinco años y son músicos activos en agrupaciones (apéndice H).

Gráfico 2:

Resultados de la categoría interpretación y comprensión de dibujos



*Gráfico 3:*  
Resultados de la categoría lectura musical

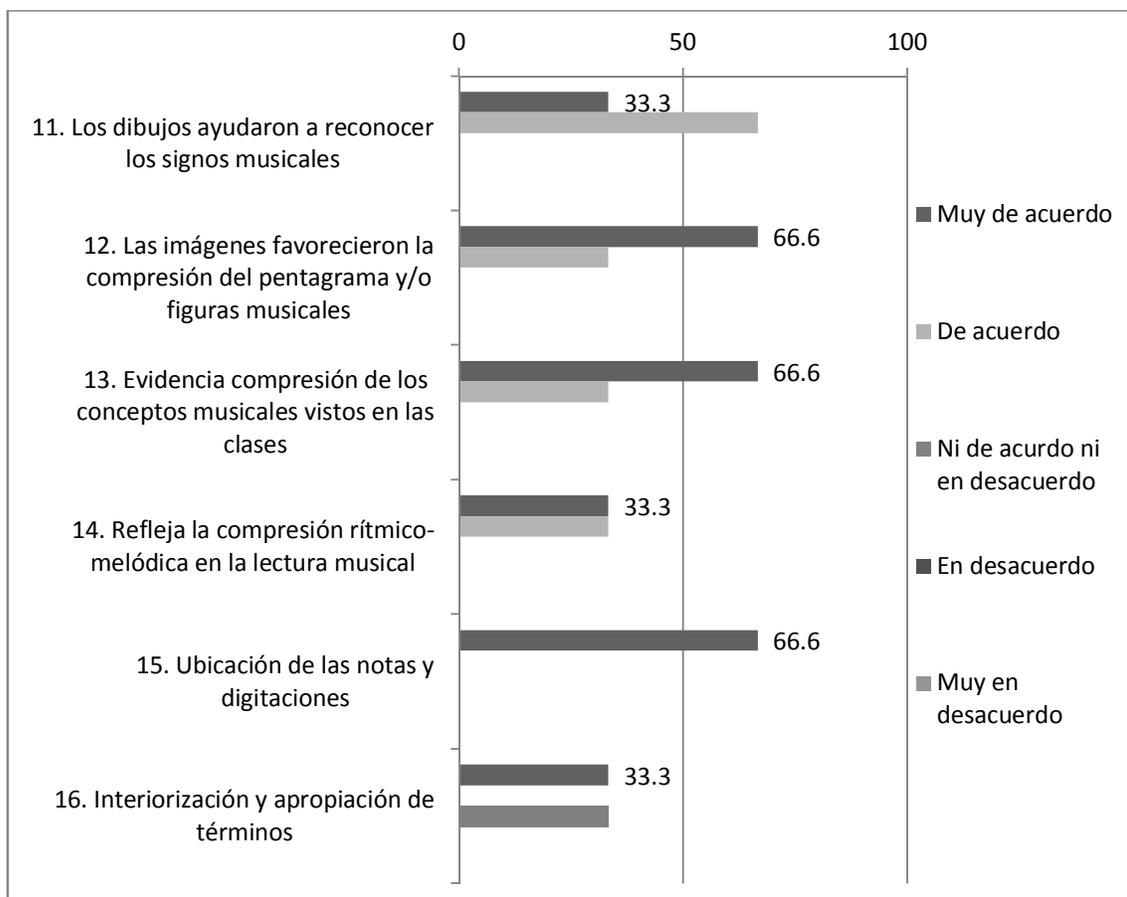
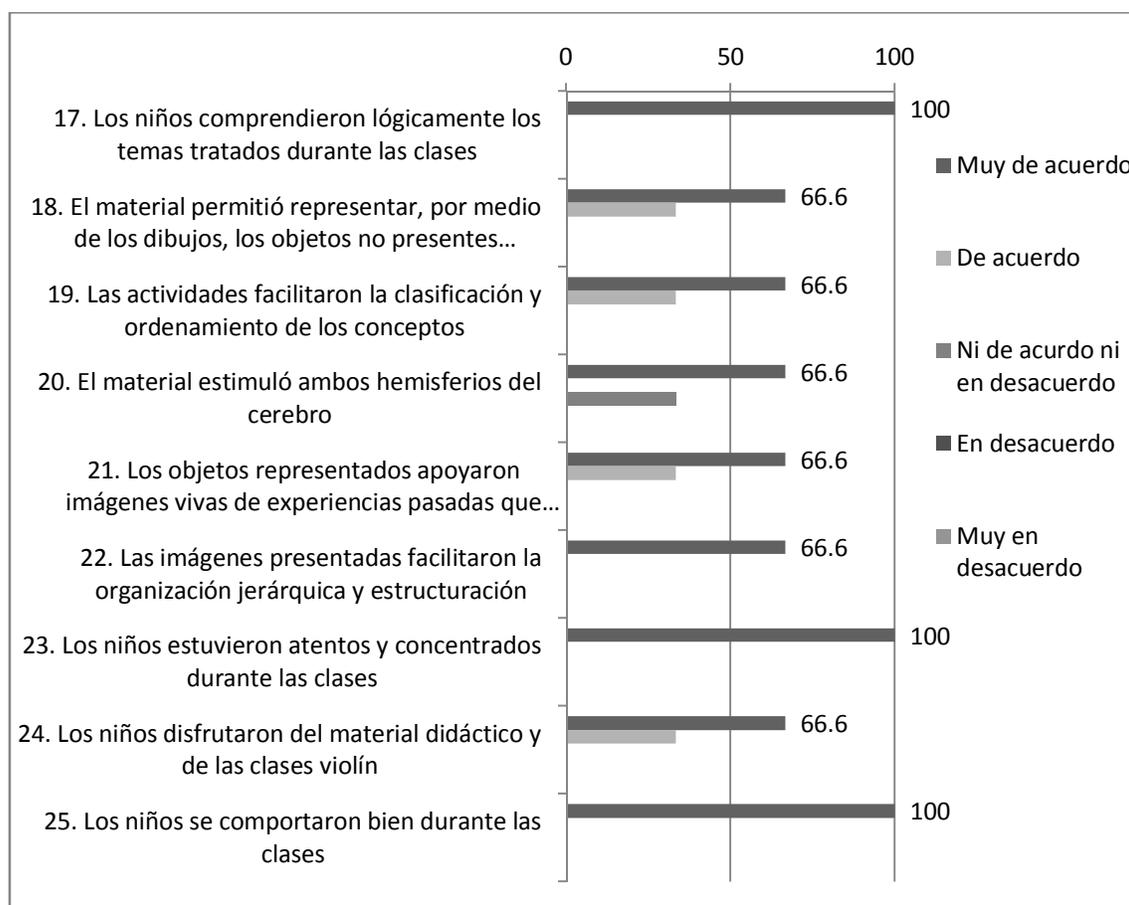


Gráfico 4:

Resultados de la categoría los niños



#### 4.1.2. Resultados de los instrumentos cualitativos

**4.1.2.1. Entrevista realizado a docentes.** Este instrumento fue aplicado a tres docentes de la institución musical que colaboraron con la implementación del material propuesto. Dos de los docentes están en el rango de edad entre los 31-35 años y uno entre los 26-30 años. Dos de los profesores fueron de género femenino y el otro masculino. Uno de los docentes tiene pregrado y los otros dos tienen maestría. Todos tienen una experiencia en la enseñanza del violín que supera los cinco años y son músicos activos en agrupaciones (apéndice H).

Tabla 8:  
Resultados de la entrevista

Preguntas	Resultados de la entrevista
1. ¿Considera que el material didáctico visualmente adecuado aplicado en las clases ayudó mejorar la lectura musical en los niños? ¿Por qué?	Los docentes coinciden en que el material didáctico sí ayudó a mejorar la lectura musical de los niños porque: - Gracias a lo divertido y bonito de los dibujos su atención e interés se incrementó y el tiempo rindió mejores resultados - La asociación de conceptos visuales a la lectura musical permite un aprendizaje más fácil y eficaz. - Al relacionar una figura rítmica con una palabra y un dibujo los niños comprenden mucho mejor su duración.
2. ¿Qué beneficios encuentras en utilizar partituras con colores, dibujos y personajes que representan los conceptos y signos musicales?	- Los beneficios que se encontraron al utilizar partituras con colores, dibujos y personajes que representan los conceptos y signos musicales fueron: - Los docentes tuvieron el apoyo de los dibujos para explicar con más facilidad conceptos musicales que involucran competencias “matemáticas” por ejemplo, las cuales estaban muy bien integradas a los dibujos en el material trabajado. - La motivación en los alumnos es mayor. - Los niños prestan más atención al material y disfrutan viendo las partituras. - Los niños se divierten, se entretienen, se ven más motivados y retienen mejor la información.
3. ¿Qué desventajas encuentras en utilizar este material?	Solo uno de los docentes mencionó como desventaja encontrada en utilizar este material el “conflicto” con otras clases (por ejemplo lectura musical o coro) en donde les explican los mismos conceptos pero de forma o con mecanismos diferentes. Los otros dos docentes no encontraron desventajas.
4. ¿Por qué cree que los niños que inician violín tienen dificultades en la lectura musical?	Los docentes creen que los niños que inician violín tienen dificultades en la lectura musical porque: - El lenguaje musical es un conocimiento recientemente adquirido y la dificultad motora del instrumento distrae al momento de leer y tocar a la vez. - Es difícil asociar los signos musicales con movimientos musculares. - Comúnmente a un niño que empieza a estudiar música se le empieza a enseñar sobre la tonalidad de do mayor y cuando comienza con el violín la primera tonalidad que se ve es <i>la</i> mayor. El concepto de armadura aún no está claro.
5. De las actividades diseñadas ¿cuál te llamo más la atención? ¿Por qué?	Las actividades que llamaron más la atención a los docentes fueron: - Dos docentes coinciden en la escala de los intervalos. El edificio y sus correspondientes pisos facilitaron la comprensión del concepto. - La estrellita del semitono, ya que es un concepto difícil de entender y mediante ese gráfico lo pueden asociar más fácil.
6. ¿Considera que la interpretación y comprensión de los dibujos contribuyó a mejorar la lectura musical?	Totalmente. Los niños tuvieron mayor claridad en el ritmo y en la ubicación de las notas en el pentagrama. Sí, aunque vale la pena aclarar que para ver mejores resultados se debería implementar el material por un tiempo más prolongado, 2 clases son muy pocas. Aunque es difícil saberlo en tan corto plazo, durante las clases sé se notó una comprensión total de los temas vistos.

**4.1.2.2. Observador realizado por la tesista.** La observación se realizó a los 30 estudiantes de violín en la última clase destinada para la implementación.

**Tabla 9:** Resultados de la observación

Resultados de la observación		
Categoría A: Interpretación y comprensión de dibujos	<i>Indicador: La imagen, el dibujo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los dibujos entablaron relación de semejanza o analogía en el 83,3% en los alumnos. El 13,3% se observó más o menos y el 3,3 no evidenció.</li> <li>- En el 100% de los estudiantes el material transmitió información precisa y confiable.</li> <li>- En el 66,6% las imágenes permitieron recordar el significado de los temas vistos y en el 30% se evidencio más a menos.</li> <li>- En el 100% el formato texto-imagen transmitió ideas de forma práctica.</li> </ul>
	<i>Indicador: Lectura de imágenes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el 90% la lectura de imágenes favoreció la competencia comunicativa y el 10% más o menos.</li> <li>- La lectura de imágenes sí favoreció la comprensión de la lectura musical en el 83,3% y en el 16,6% más o menos.</li> <li>- Sí se observó convicción y percepción del material didáctico en el 93,3% y más o menos en el 6,6%.</li> <li>- El 86,6% los dibujos sí permitieron tener una visión general de los temas y en el 13,3% más o menos.</li> <li>- La partitura visualmente adecuada facilitó el análisis los objetos que la componen en el 86,6% y más o menos en el 13,3%.</li> </ul>
Categoría B: Lectura musical	<i>Indicador: Ritmo, melodía, conceptos musicales (solfear-cantar)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los dibujos sí ayudaron a reconocer los signos musicales al 80%, más o menos al 16,6% y no ayudaron al 3,3%.</li> <li>- En el 83,3% las imágenes favorecieron la interpretación del pentagrama y/o figuras musicales.</li> <li>- Se observó comprensión de los conceptos musicales en el 80%</li> </ul>
	<i>Indicador: Lectura musical con el violín (brazos-manos-dedos)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El 86,6% logró ubicar mejor las notas y la digitación gracias a las imágenes, el 20% lo hizo más o menos.</li> <li>- La asociación de un objeto conocido sí benefició la interiorización y apropiación de términos en el 76,6% y más a menos en el 23,3%</li> </ul>
Categoría C: Los niños	<i>Indicador: Compresión de la lectura con el violín</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El 90% de los estudiantes comprendieron los temas trabajados en la actividad, el 10% lo hizo más o menos.</li> <li>- El material sí permitió representar, por medio de los dibujos, los objetos no presentes facilitando las operaciones psicomotoras al 86,6% y más o menos al 13,3%.</li> <li>- La actividad sí facilitó una clasificación y ordenamiento de los conceptos en el 93,3% y más o menos en el 3,3%.</li> <li>- En el 96,6% el material sí estimuló ambos hemisferios del cerebro trabajando en la parte teórica y el aspecto emocional y solo en el 3,3% fue más o menos.</li> <li>- Las imágenes presentadas sí contribuyeron a que el niño organizara jerárquica y estructuralmente los contenidos en el 83,3% y más o menos en el 16,6%.</li> </ul>
	<i>Indicador: Comportamiento y motivación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El 90% sí evidenció gusto y comprensión por las canciones diseñadas, el 10% más o menos.</li> <li>- El 76,6% estuvieron concentrados, el 16,6% más o menos y el 6,6% no.</li> <li>- El 90% sí disfrutaron del material didáctico y el 10% más o menos.</li> </ul>

**4.1.3. Triangulación para análisis de datos.** En el cuadro de triple entrada se trianguló la información con el propósito de integrar los enfoques cuantitativo y cualitativo para verificar la justeza de los datos y tener un análisis de datos confiable y válido que permitiera medir los resultados que contribuyeron a comprender y responder el propósito de la investigación (Ramírez, 2008). El cuadro de triple entrada con los resultados integrados se encuentra en el apéndice H.

### **4.3. Análisis de datos**

En este apartado se realizó una lectura horizontal del cuadro de triple entrada permitiendo integrar los resultados obtenidos de cada enfoque de investigación y conocer de las categorías A, B y C los resultados de las fuentes (estudiantes, docentes, tesista) (cuestionario 1, cuestionario 2, observación y entrevista) confrontándolos con el marco teórico para obtener los hallazgos más significativos del estudio.

#### **4.3.1 Categoría A: Interpretación y comprensión de dibujos.**

**4.3.1.1. La imagen, el dibujo.** Se agruparon las preguntas que ayudaron a dar respuestas relacionadas con las imágenes y los dibujos diseñados con el propósito de mejorar la lectura musical con el violín. Se seleccionaron las características propias de la imagen perteneciente a la categoría faneroscópica de primeridad aplicadas al objeto, como un signo que entabla una relación de semejanza que está en lugar de otra cosa (Vitale, 2004) y del dibujo definido por Puente (1993) como “un medio manual gráfico que utilizamos para expresar, conocer y comunicar, a través de imágenes, las experiencias que se obtienen del mundo circundante” p.21. En la triangulación se observó que el 76% de los alumnos, el 100% de los docentes y en el 83% de los niños

observados coinciden en que las imágenes entablaron relación de semejanza o analogía (Vitale, 2004).

El 100% de los niños consideró atractivos los colores de los dibujos que contribuyeron a la imaginación y motivación. Este resultado coincide Camba (2008), quien dice que el uso del color en los dibujos infantiles es muy importante porque los colores pueden modificar el estado de ánimo de los niños; algunos colores excitan, otros alegran y algunos entristecen. La respuesta de un docente a la pregunta 2. ¿Qué beneficios encuentras en utilizar partituras con colores, dibujos y personajes que representan los conceptos y signos musicales? “La motivación en los alumnos es mayor. Prestan más atención al material y disfrutan viendo las partituras” también permite analizar que el material diseñado con dibujos y colores contribuyen a la imaginación y motivación.

Para la lectura de dibujos, viñetas e historietas es fundamental entrenar a los niños en un lenguaje adecuado, que permita expresar un amplio conjunto de experiencias y problemas de la vida cotidiana (Camba, 2008). Sin embargo, en la pregunta realiza a estudiantes sobre la imagen que ayuda recordar vivencian situaciones reales, el resultado fue del 46,6% estar de acuerdo, el 30% neutral y el 26,6% no está de acuerdo en que los dibujos recordaron experiencias y vivencias cotidianas.

Baquero (2004) menciona que “la imagen comprende un conjunto de formas y figuras dorado de unidad y de significación” p.16., es decir, las imágenes son signos de algo ajeno que incorporan diversos códigos comunicativos, algunos muy específicos, como el código gráfico o el de relación compositiva entre los elementos que forman la

imagen. Con los resultados arrojados por los instrumentos se puede analizar que las imágenes utilizadas sí permitieron dar forma de unidad y significación.

En la entrevista estructura un docente responde a la pregunta 5. De las actividades diseñadas ¿cuál te llamo más la atención? ¿Por qué?: “Me gustó la estrellita del semitono, ya que es un concepto difícil de entender y mediante ese gráfico lo pueden asociar más fácil”. Esto permite analizar que en la actividad *Cuerda re*, el dibujo de la estrellita se convirtió en un código simbólico que permitió representar el concepto de semitono y recordarles a los niños que entre *do#* y *re* hay medio tono y que los dedos 2 (anular) y 3 (corazón) deben estar juntos para que se produzca el semitono en el violín. Camba (2008) dice que el código simbólico es cuando las imágenes representan muchas más cosas de las que aparecen en ellas se produce un proceso comunicativo de carácter simbólico que hace posible la representación de ideas abstractas o inmateriales.

El 96,6% de los estudiantes y el 100% de los docentes entrevistados y la observación realizada a los alumnos de violín consideran convenientes las partituras con dibujos porque el formato (texto-notas musicales e imagen) permite transmitir ideas y conceptos de una forma práctica, así estas sean sencillas o complejas porque las imágenes contribuyen positivamente en representación, facilitando la comprensión (Intef, s.f.).

**4.3.1.2. Lectura de imágenes.** La lectura de imágenes es una competencia comunicativa muy importante para practicar en los niños no alfabetizados o que están transitando las primeras etapas de la lecto-escritura y en el caso de esta investigación, la iniciación de la lectura musical con el violín. Se organizaron los ítems y preguntas relacionadas con la competencia comunicativa, la alfabetización musical, la comprensión

de mensajes visuales que se desearon transmitir, la convicción y percepción, la motivación y referencia del aprendizaje por medio de la comprensión e interpretación de los dibujos del material propuesto.

Según la guía de observación, y el cuestionario 2, el 90% de los estudiantes y con un 66,6% muy de acuerdo y con el 33,3% de acuerdo respectivamente, se puede decir que la lectura de imágenes favoreció a la competencia comunicativa. Baquero (2004) menciona que "...debe tenerse en cuenta privilegiar la competencia comunicativa como horizonte de trabajo, pues la competencia lingüística va emergiendo a medida que se fortalece la competencia comunicativa" p.15. La lectura de imágenes contribuye en la alfabetización musical porque los niños pueden leer comprensivamente las imágenes, dibujos, viñetas, fotografías, etc.

Como dice Camba (2008), "...la síntesis armónica de dibujo y color, favorecen el vuelo imaginativo y alientan el potencial lector para crear y vivenciar situaciones de diversa índole". Al leer una imagen se relacionan las figuras, formas, palabras, colores, texturas, etc., que son observadas en dicha imagen de modo que, al ser unidas, permiten comprender y distinguir los mensajes visuales que se desean transmitir. Una evidencia de esto es la respuesta de un docente a la pregunta 5. De las actividades diseñadas ¿cuál te llamo más la atención? ¿Por qué? "Me llamó mucho la atención la actividad de los intervalos. Me pareció clarísimo el concepto del edificio y sus correspondientes pisos. Los niños lo comprendieron muy bien". La lectura del dibujo del edificio permite relacionar cada piso con el intervalo que se forma con relación al primero. El mensajero realiza la acción de subir el edificio, pero para llegar a cada piso siempre debe pasar por el primero.

En la pregunta realizada en el observador y el cuestionario 2 ¿La partitura visualmente adecuada facilita el análisis los objetos que la componen? Los resultados fueron del observador 86,6% de acuerdo y todos los docentes estuvieron muy de acuerdo. Villafañe y Mínguez (2002) menciona que “el objetivo de la lectura es obtener de manera exhaustiva la mayor cantidad de información acerca de la imagen analizada para proceder a continuación a la definición de su estructura” p.255. La lectura de las imágenes está regulada por la convención y la percepción. La convención, permite reconocer o asociar dibujos de tipo caricaturescos como representaciones de objetos reales, y la percepción, reconoce la estructura y agrupa los objetos de la imagen en unidades simples (Gallelli, 2007).

El 86,6% de los estudiantes manifestaron estar de acuerdo en creer que los dibujos son motivadores y referencial es en el aprendizaje. El 10% estuvieron en posición neutral y sólo un 3,3% no estuvo de acuerdo. Camba (2008) considera que la lectura de imágenes pueden cumplir dos funciones: primero, la función motivadora (para incentivar el aprendizaje), y segundo, función referencial (para explicaciones o para sintetizar un tema desarrollado).

Los dibujos fueron muy prácticos, favoreciendo la observación, la comparación, ayudando a relacionar y permitieron juzgar e interpretar. Al mismo tiempo, ayudaron a que un mismo significante adopte diferentes interpretaciones.

#### **4.3.2 Categoría B: Lectura musical.**

##### **4.3.2.1. Ritmo, melodía, conceptos musicales (solfear-cantar).**

El lenguaje musical fue asumido en esta investigación como el sistema de signos que se utiliza para plasmar/representar los sonidos y silencios. La lectoescritura musical

permite que el estudiante acceda al conocimiento de los símbolos musicales que lo ayudan a no depender sólo de la memoria humana y pueden descifrar las partituras que le permitirá ser independientes y escribir ideas musicales inventadas o escuchas. Este proceso posee un grado de complejidad considerable, además, de las dificultades propias del lenguaje escrito (Trallero, 2006). Este indicador agrupó lo relacionado al reconocimiento visual de los signos musicales, la ubicación de las notas en el pentagrama, la comprensión de las figuras musicales y el ritmo-melodía solfeado-cantado (sin involucrar los movimientos brazos-manos-dedos) del material diseñado.

La respuesta de un docente a la pregunta 1 ¿Considera que el material didáctico visualmente adecuado aplicado en las clases ayudó mejorar la lectura musical en los niños? ¿Por qué? Fue: “Sí, porque al relacionar una figura rítmica con una palabra y un dibujo los niños comprenden mucho mejor su duración” permite relacionarla con el método Kodály quien se basa en la lecto-escritura en las sílabas rítmicas, en donde éstas se pretende relacionan con cada figura y su valor con una sílaba, obteniendo cierta sensación fonética y, por consiguiente, una relativa agilidad o lentitud en el desarrollo de las diferentes fórmulas rítmicas y su contexto global. Esto permite respaldar que la propuesta realizada en la actividad *Ritmo y cuerdas al aire* en donde para la explicación de la figura rítmica de la negra y el silencio de negra se emplearon fichas de rompecabezas que tiene en su interior un palabra monosílaba, representada con el dibujo, que permite leer las imágenes *rey*, *pez*, *flor* y relacionar que cada sonido corresponde a una negra.

El 83,3% de los estudiantes manifestaron estar de acuerdo en que los dibujos ayudaron a reconocer los signos musicales. De igual forma, se evidenció en la

observación realizada, en donde el 80% sí reconoció los signos musicales trabajados. La respuesta de un docente a la pregunta 2. ¿Qué beneficios encuentras en utilizar partituras con colores, dibujos y personajes que representan los conceptos y signos musicales? también coincide en dicha afirmación: “Que tenía el apoyo de los dibujos para explicar con más facilidad conceptos musicales que involucran competencias “matemáticas” por ejemplo, las cuales estaban muy bien integradas a los dibujos en el material trabajado”.

Un docente en la pregunta 3, ¿Qué desventajas encuentras en utilizar este material? de la entrevista estructurada dio la siguiente respuesta: “Que tal vez puede tener conflicto con otras clases (por ejemplo lectura musical o coro) en donde les explican los mismos conceptos pero de forma o con mecanismos diferentes”. Esto permite analizar en que es muy importante que las otras materias de iniciación estén conectadas y relacionadas con la enseñanza del violín y viceversa para evitar confusiones en los niños.

**4.3.2.2 Lectura musical con el violín (movimiento brazos-manos-dedos).** Con la lectura y escritura musical se pasa de la trasmisión oral a la alfabetización musical, que contempla el aprendizaje imitativo, sensorial y asociado a respuestas motrices cuando se toca un instrumento musical (Trallero, 2006). Este indicador organizó lo relacionado a movimientos brazos-manos-dedos.

Los docentes creen que los niños que inician violín tienen dificultades en la lectura musical porque: “- El lenguaje musical es un conocimiento recientemente adquirido y la dificultad motora del instrumento distrae al momento de leer y tocar a la vez; -Es difícil asociar los signos musicales con movimientos musculares; - Comúnmente a un niño que empieza a estudiar música se le empieza a enseñar sobre la tonalidad de do mayor y

cuando comienza con el violín la primera tonalidad que se ve es la mayor. El concepto de armadura aún no está claro”. A parte de la postura del agarre del arco y el violín, los niños deberán pensar en el arco sobre las cuerdas, disponer la mano izquierda en una determinada posición, controlar el movimiento según la velocidad o retención del arco y su distribución, coordinar la articulación del arco con la digitación de la mano izquierda en forma simultánea, digitar un lugar exacto para tocar afinados, comprender la escritura musical, por lo tanto, el niño requiere desarrollar habilidades mentales y motrices Domínguez (2001).

El 86,6% de los niños observados ubicó mejor los dedos cuando tocaban violín porque por medio del material pudo al visualizar dónde van los dedos sobre el diapasón beneficiando la lectura musical con el violín.

#### **4.3.3. Categoría C: Los niños.**

##### ***4.3.3.1. Comprensión de la lectura con el violín.***

El 90% de los estudiantes observados evidenció comprensión lógica de los temas tratados durante la implementación. Todos los docentes coincidieron estar muy de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, en la entrevista estructurada dos de ellos mencionaron: “- Vale la pena aclarar que para ver mejores resultados se debería implementar el material por un tiempo más prolongado, 2 clases son muy pocas.- Aunque es difícil saberlo en tan corto plazo, durante las clases se notó una comprensión total de los temas vistos”.

Los niños de la etapa de operaciones concretas comienzan a pensar de manera lógica ante los objetos físicos, los problemas de conservación y también con respecto a otras situaciones. Sin embargo demuestran un limitación, pues sólo pueden aplicar su

pensamiento lógico a objetos y acontecimientos concretos y visibles, es decir, tiene dificultades para procesar información abstracta e ideas hipotéticas que sean contrarias a la realidad que ellos conocen (Ormrod, 2005).

El material permitió representar, por medio de los dibujos, los objetos no presentes facilitando las operaciones psicomotoras que debe realizar el niño durante las clases de violín. Esto se evidenció en el 86,6% de los estudiantes observados y los docentes manifestaron estar muy de acuerdo y de acuerdo con el 66,6% y el 33,3% respectivamente. La teoría de Piaget considera que el lenguaje es una de las manifestaciones de la capacidad humana para representar cosas y sucesos en ausencia, es decir, cuando las cosas y sucesos no están presentes son representados por otros medios como los gestos, dibujos, la imagen mental y el juego simbólico o dramático (Sinclair, 1982).

Las imágenes presentadas contribuyeron a que el niño organizara jerárquica y estructuralmente los contenidos. Los niños entre los 7 y 11 años se convierten en seres cada vez más capaces de pensar en objetos físicamente ausentes, apoyado en imágenes vivas de experiencias pasadas. Pueden formar jerarquías entre los objetos y comprender la inclusión de clase en los diferentes niveles de una estructura. También pueden hacer comparaciones manejando mentalmente y al mismo tiempo: la parte o subclase, y el todo o clase superior (Ormrod, 2005).

Los estudios sobre la teoría humana (Piaget) y los métodos de enseñanza musical fueron elaborados de acuerdo con el desarrollo de las capacidades del hemisferio izquierdo, estructurándose prioritariamente alrededor de un polo teórico y dejando a tras el aspecto emocional de la música y su aporte fundamental al campo afectivo. El diseño

del material trató de estimular a los dos hemisferios del cerebro, siguiendo a Despina (1996) “La enseñanza siempre debería permitirle al niño que siga siendo un artista natural, es decir, que siga siendo él mismo, más que tratar de confinarlo, por medio de estrategias poco flexibles, a los límites de un arte prefabricado y normativo en exceso” p.17. En 96,6% de los niños observados se evidenció que el material estimuló ambos hemisferios del cerebro trabajando en la parte teórica y el aspecto emocional. Los docentes dividieron su opinión al respecto entre el 66,6% muy de acuerdo y el 33,3% ni de acuerdo ni en desacuerdo.

**4.3.3.2. Comportamiento y motivación.** En este indicador se agruparon los temas relacionados con el gusto, disfrute y la comprensión de los niños al material diseñado, la concentración que tuvieron en las clases de la implementación y su comportamiento.

Se observó que el 90% de los alumnos evidenció gusto y comprensión general del material propuesto. Un docente comentó en la entrevista: “los niños se divierten, se entretienen, se ven más motivados y retienen mejor la información” coincidiendo en la respuesta con los estudiantes.

Los docentes están muy de acuerdo en que los niños se comportaron bien durante las clases. La música clásica favorece en la educación integral de los niños porque aumenta en la capacidad de atención, memoria y concentración; mejora la habilidad para resolver problemas matemáticos y de razonamiento complejos; introduce a los niños a los sonidos y significados de las palabras; brinda la oportunidad para que interactúen entre sí y con los adultos; estimula la creatividad y la imaginación infantil (Casas, 2001; Cruces, 2009).

El análisis de datos realizado por medio de la triangulación permitió conocer por categorías los resultados de las fuentes a quienes se les aplicaron los instrumentos cuantitativos y cualitativos, integrándolos y confrontándolos con el marco teórico en donde se obtuvieron las respuestas que permiten afirmar que el material diseñado favorece la lectura musical y que la interpretación y comprensión de los dibujos contribuyó a mejorar la lectura musical. Los resultados fueron analizados a la luz del marco teórico planteado permitiendo encontrar respuestas a la pregunta de investigación problema de investigación planteado con la pregunta ¿Cómo mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos? comprobar la hipótesis planteada en el cuadro de triple entrada: Por medio del material didáctico y pedagógico visualmente adecuado, que genere estructuras y bases sólidas en el aprendizaje, los estudiante al interpretar y comprender los dibujos pueden mejoran la lectura musical con el violín.

## Capítulo 5: Conclusiones

Este último capítulo de la tesis tuvo dos propósitos, el primero resumir de manera puntual los principales hallazgos de la investigación realizada, basada en la pregunta ¿cómo mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos?, y en segundo lugar, generar nuevas ideas a partir de los hallazgos y mencionar las limitantes que afectaron este estudio.

En la búsqueda de respuesta a la pregunta de investigación propuesta, se estableció como objetivo general: mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín, mediante la interpretación y comprensión de dibujos. Para cumplir con dicho objetivo fueron establecidos los siguientes objetivos específicos: desarrollar material didáctico que sea visualmente apropiado que beneficie el proceso de formación musical generando estructuras y bases sólidas en el aprendizaje para favorecer la lectura musical en los niños que inician en violín; y evaluar el material diseñado y el efecto que puede generar en la lectura musical con el violín.

A partir de la experiencia y basada en el marco teórico estudiado, la tesista diseñó, en compañía de un ilustrador, cuatro actividades con niveles y contenidos variados, pero iguales en la forma, con el propósito de mejorar la lectura musical con el violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos (apéndices C y D).

Este material fue implementado en el Instituto Musical Diego Echavarría de la ciudad de Medellín a 30 estudiantes de violín entre los 7 y 11 años, en donde se aplicaron los instrumentos del enfoque cuantitativo y cualitativo que permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación.

El análisis e integración realizado por medio de la triangulación permitió conocer por cada indicador de categoría los resultados de las fuentes a quienes se les aplicaron los instrumentos de ambos enfoques y confrontándolos con el marco teórico en donde se obtuvieron las repuestas que permitieron afirmar que el material diseñado favorece la lectura musical y que la interpretación y comprensión de los dibujos contribuyó a mejorar la lectura musical. Los resultados fueron analizados a la luz del marco teórico planteado permitiendo encontrar respuestas a la pregunta de investigación y comprobar la hipótesis planteada: Por medio del material didáctico y pedagógico visualmente adecuado, que genere estructuras y bases sólidas en el aprendizaje, los estudiantes al interpretar y comprender los dibujos pueden mejorar la lectura musical con el violín.

## **5.1. Principales hallazgos por categorías**

### **5.1.2. Interpretación y comprensión de dibujos.**

- Las imágenes del material diseñado permitieron que los estudiantes entablaran relación de semejanza entre objetos conocidos ayudando a asociar los nuevos conceptos musicales.
- El uso de dibujos coloridos contribuyeron en la imaginación y motivación de los estudiantes.
- Los dibujos ayudaron a dar unidad y significación a los conceptos musicales lo que implicó que por medio de éstos se establecen estructuras que favorecen la lectura musical.
- Los dibujos se pueden utilizar como código simbólico, es decir, representar ideas abstractas o inmateriales.

- Las partituras con dibujos son convenientes porque el formato (texto-notas-musicales e imagen) permitió transmitir ideas y conceptos de una forma práctica, así estas sean sencillas o complejas porque las imágenes contribuyeron positivamente en representación, facilitando la comprensión.

- La lectura de imágenes contribuyó en la alfabetización musical porque los niños pueden leer comprensivamente los dibujos y por medio de estos llegar a la comprensión de los signos musicales que se pretendía enseñar.

- Al leer una imagen se relacionaron las figuras, formas, palabras, colores, texturas, etc., que fueron observadas en dicha imagen de modo que, al ser unidas, permitieron comprender y distinguir las notas, signos o ritmos musicales que se deseaban transmitir.

- Una partitura visualmente adecuada facilitó el análisis de los objetos que la componen.

- Los dibujos son motivadores y referenciales en el aprendizaje musical y favorecieron la observación, la comparación, ayudando a relacionar y permitieron interpretar los conceptos musicales.

### **5.1.2. Lectura musical.**

- Los dibujos ayudaron a reconocer los signos musicales.

- La comprensión de la relación rítmica de las palabras favoreció la comprensión corporal de los movimientos.

- Los dibujos facilitaron las explicaciones de los conceptos musicales.

- Los dibujos favorecieron la comprensión de los movimientos que se deben realizar con el violín.

- Las imágenes ayudaron a visualizar dónde van los dedos sobre el diapasón beneficiando la lectura musical con el violín.

### **5.2.3. Los niños.**

- El material permitió representar, por medio de los dibujos, los objetos no presentes facilitando las operaciones psicomotoras que realizaron los estudiantes de violín.

- Las imágenes contribuyeron en organizar jerárquica y estructuralmente los contenidos musicales.

- El material diseñado estimuló ambos hemisferios del cerebro trabajando en la parte teórica y en la parte emocional.

- El material facilitó la clasificación y ordenamiento de los conceptos musicales.

- El material diseñado generó gusto y comprensión general de los conceptos musicales.

- Los dibujos permitieron retener la información mientras los niños se divertían.

## **5.2. Las limitantes**

Una limitante que pudo afectar el estudio fue la falta de tiempo para poder realizar la implementación del material, en donde se pudieran realizar más actividades por cada niño y de esta forma poder tener una experiencia más prolongada con el material propuesto. También hubiese sido bueno realizarlo en otras instituciones de la ciudad de Medellín, pero el tiempo destinado para la realización de la tesis no coincidió con el calendario de las otras instituciones, porque éstas terminan los primeros días de noviembre de 2013 (cuando apenas se estaba empezando a desarrollar el capítulo 3) y

comienzan en las primeras semanas de febrero (cuando ya se debían estar entregando los resultados.

Al realizar el cierre de la investigación surgen nuevas preguntas que pueden ser abordadas posteriormente:

- ¿Cómo coordinar las diferentes áreas musicales para que todos manejen los mismos conceptos con el violín?

- ¿Cuáles serían las características de un material apropiado que cumpla con los contenidos y finalidades de la clase de instrumento (violín, viola, chelo y bajo) y que al mismo tiempo pueda ser utilizado como material-repertorio en la preorquesta, es decir que se pueda tocar en grupo los violines las violas, los chelos y bajos en una orquesta de cuerdas?

- ¿Cómo despendar y desarrollar mejor comprensión rítmica con el cuerpo de los niños?

- ¿Cuáles son las ventajas cognitivas que tienen los niños al estudiar música en comparación con aquellos niños que no lo hacen?

- ¿Cómo podría articularse la enseñanza de la lectura musical con la enseñanza de otras materias del colegio?

### **5.3. Futuras investigaciones**

El siglo XXI ha iniciado con una gran revolución musical en Latinoamérica. Grandes movimientos de formación musical masiva se han fortalecido, como es el caso El Sistema de Venezuela, en otros casos dan sus primeros pasos como lo que están haciendo diferentes instituciones de formación musical los países del Caribe y Perú.

La Orquesta de las Américas YOA, por sus siglas en inglés, fundada en 2001 permite visualizar el panorama de la importancia de formación orquestal como parte de la globalización. Sus principales objetivos son:

Aprovechar el poder de la música para transformar vidas y comunidades; conformar una orquesta de clase mundial de líderes de todo el hemisferio occidental; proporcionar educación musical ejemplar a partes marginadas de las Américas y más allá; actuar como un catalizador para el cambio social; crear asociaciones vibrantes; fomentar la interacción entre las sociedades a nivel de base y preparar músicos excepcionales para convertirse en emprendedores sociales e innovadores culturales (Yoa.org, 2014).

El interés del sector privado no se queda atrás en apoyar y fortalecer la sociedad por medio de la cultura. Un ejemplo concreto es el caso de la Fundación Bolívar Davivienda que en su interés por promover la cultura y apoyar la construcción de proyectos de vida artísticos y el tejido social del país, crea (2010) la Filarmónica Joven de Colombia, que integra el apoyo empresarial, el conocimiento y la imagen internacional, encaminados al objetivo común de construir un mejor país y representa una oportunidad para los jóvenes que quieran generar un proyecto de vida a partir de la música sinfónica, convirtiéndose en un aliado de los jóvenes con quienes trabaja de la mano para lograr su proyección internacional (FJC, 2014).

Estos ejemplos citados abren la posibilidad de futuras investigaciones en donde sería muy interesante indagar en la importancia de la formación musical-orquestal como complemento social en la formación integral de niños y jóvenes; la música como vehículo de transformación social y como integradora de culturas; la música como instrumento de paz; la música y la política; pues no importa que idioma se hable, el lenguaje musical es el mismo.

## Referencias

- Abromont, C. y Montalembert, E. (2005). *Teoría de la música*. España: Fondo de Cultura Económica
- Baquero, N. y Pulido, M. (2004). *Cómo desarrollar competencias en lectura de imágenes*. Bogotá, Colombia: Magisterio
- Bassedas, E y Coll, S. (1984). *Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial. Pautas de Observación*. Madrid: Visor.
- Bernal, J y Calvo, M. L. (2000). *Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil*. Málaga, España: Ediciones Aljibe
- Beuchot, M. (1993). *Elementos de la semiótica*. Xalapa, México: Universidad Veracruzana
- Camba, M. E. (2008). La importancia de la lectura de imágenes. Recuperado de: [http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/A%C3%B1o\\_10\\_Nro.\\_10/Lectura\\_de\\_im%C3%A1genes](http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/A%C3%B1o_10_Nro._10/Lectura_de_im%C3%A1genes)
- Casas, M. V. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música?. Colombia Médica, 32(4) 197-204. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28332408>
- Cháneton, N. (s.f.). Zoltan Kodály. “Música para todos” a 123 años de su nacimiento. Recuperado de <http://www.musicaclassicaymusicos.com/kodaly.html>
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting Mixed Method Research*. Thousand Oaks CA, EE.UU.: Sage
- Cruces, M.C. (2009). Implicaciones de la expresión musical para el desarrollo de la creatividad en educación musical. Recuperada de <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17963138.pdf>
- Despins, J.P. (1996). *La música y el cerebro*. Barcelona, España: Gedisa Editorial
- Deverich, R. (2006). *An Overview of Violin Pedagogy with an Emphasis on Amateur Violinists*. Recuperado de <http://www.violinonline.com>
- Eco, U. (1974). *Tratado de la semiótica general*. Barcelona, España: Lumen
- Eco, U. (1989). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona, España: Lumen.

- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12(21) 169-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102112>
- Fallas Vargas, F. (2008). Gestalt y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8 (1), 1-12
- FESNOJIV. (s.f.). Fundación Musical Simón Bolívar. Recuperado de: <http://www.fesnojiv.gob.ve/es/mision-y-vision.html>
- FJC, (2014). Filarmónica Joven de Colombia. Recuperado de: <http://www.filarmonicajoventecolombia.org/acerca-de-la-fjc/historia/>
- Fundación Batuta. (2007). Recuperado de <http://www.fundacionbatuta.org/>
- Fundación Musical Amadeus, (2004). Informe de la Fundación Musical Amadeus para la Alcaldía de Medellín. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=faMIGqwz2xI>
- Instituto Musical. (s.f.). Instituto Musical Diego Echavarría. Recuperado de: <http://www.institutomusical.edu.co/home.html>
- Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana S.A.E.C.
- Gallelli, (2007). La comprensión lectora. Recuperado de: [http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/A%C3%B1o\\_9\\_Nro.\\_9/La\\_comprensi%C3%B3n\\_Lectora](http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/A%C3%B1o_9_Nro._9/La_comprensi%C3%B3n_Lectora)
- García, A. (2009). Alma musical de Adriana. Recuperado de: <http://aulamusicaldeadriana.blogspot.com/2009/11/metodo-dalcroze-ritmica.html>
- González, J., Hernández, Z. (2003). *Paradigmas Emergentes Y Métodos De Investigación en el Campo de la Orientación*. Recuperado en octubre de 2005 de: [www.geocities.com/seminarioytrabajodegrado/Zulay2.html](http://www.geocities.com/seminarioytrabajodegrado/Zulay2.html)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Intef, (s.f.). Institución Nacional de tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Recuperado de [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd\\_2013/m5\\_5/el\\_lbum\\_y\\_el\\_libro\\_ilustrado.html](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd_2013/m5_5/el_lbum_y_el_libro_ilustrado.html)

- Jamini, D (2005). *Harmony and Composition: Basics to Intermediate*. Victoria, Canadá: Trafford
- Jofré, J. (2003). *El lenguaje musical. Claves para comprender y utilizar la ortografía y la gramática musical*. Barcelona, España: Ediciones Robinbook, s. l.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004, October). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado]. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Recuperado de <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>
- Klinkenberg, J.M. (2006). *Manual de semiótica general*. Colombia, Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- López, R. (2007). Semiótica, semiótica de la música y semiótica cognitiva-enactiva de la música. Notas para un manual de usuario. Recuperado de [http://lopezcano.org/Articulos/Semiotica\\_Musica.pdf](http://lopezcano.org/Articulos/Semiotica_Musica.pdf)
- Lucato, M. (2001). El método Kodály y la formación del profesorado de música. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*. nº 7. Recuperado de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/lucato01.pdf>
- Lyons, J. (1984). *El lenguaje y la lingüística*. Madrid, España: Teide
- Mairena, J. (s.f.) Recuperado de <http://historiadelamusica.wordpress.com/2013/11/05/los-inicios-de-la-notacion-musical/>
- Maneveau, G. (1993). *Música y Educación. Ensayo de análisis fenomenológico de la música y de los fundamentos de su pedagogía*. Madrid, España: Ediciones Rialp, S. A.
- Marshall, C. y Rosman, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA,EE.UU.: Sage Serra, C. (2004). *Etnografía escolar, etnografía de la educación*. *Revista de educación*. p. 334. 165 – 176
- Medellín Cultural (s.f.). Red de Escuelas de Música. Recuperado de: <http://www.medellincultura.gov.co/redescuelasmusica/Paginas/default.aspx>
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). Lineamientos curriculares. Recuperado de Ministerio de Educación: <http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/castellana/castellana.pdf>
- Navarro, M. J. (2008). *Como diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. España: Procompal Publicaciones.

- Nogueras, L. (2011). Blog sobre música y maternidad. Recuperado de <http://mimamamecanta.blogspot.com/2011/11/el-metodo-willems-y-el-valor-humano-de.html>
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid, España: Pearson/Pretince Hall.
- Ortíz, J. F. (2007). Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Barcelona, España: Grao
- Oxford, (2008). Diccionario de la música. México: Fondo de la Cultura Económica. Recuperado de <http://espealsgo.blogspot.com/p/diccionario-oxford-de-la-musica.html>
- Pascual, P. (2002). Capítulo 5: El método Dalcroze en Didáctica de la música para primaria. Madrid, España: Pearson Educación, SA
- Pedagogía musical. (s.f.). Recuperado de: <https://sites.google.com/site/pedagogiamusi>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1) 15-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Puente, J. (1993). *Dibujo y comunicación gráfica. Curso para la enseñanza media superior*. Naucalpan, México: Editorial Gustavo Gili, S.A.
- RAE, (2013). Real Academia española. Recuperado de: <http://rae.es/>
- Ramírez, C. (2006). *Música, lenguaje y educación. La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*. Valencia, España: Tiran lo Blanch.
- Ramírez, M. (2008). Video triangulación e instrumentos para el análisis. Recuperado de [http://sesionvod.itesm.mx/acmcontent/b98fca5b-7cb6-4947-b8de-41ac3d3cdb9c/Unspecified EGE 2008-06-19 05-29-p.m. files/flash\\_index.htm](http://sesionvod.itesm.mx/acmcontent/b98fca5b-7cb6-4947-b8de-41ac3d3cdb9c/Unspecified EGE 2008-06-19 05-29-p.m. files/flash_index.htm)
- Taylor, S. y Bogdan R. (1992) *La representación de los hallazgos*. En: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, España: Paidós. Pp. 100 - 132
- Trianes, M.V. y Gallardo, J.A. (1998). *Psicología de la educación y del desarrollo*. Madrid, España: Pirámide. Prenatal
- Riveramusica, (s.f.) Recuperado de <http://www.riveramusica.com/esp/principal/591/20291082600000@1>

- Regalado, M. E. (2006). *Lectura de imágenes: elementos para la alfabetización visual. Curso básico*. México: Plaza y Valdés.
- Rousseau, J. J. (2007). *Diccionario de Música*. Madrid, España: Akal
- Sinclair, H. (1982). El papel de las estructuras cognitivas en la adquisición del lenguaje. Capítulo 10 (221-238) en *Fundamentos del desarrollo del lenguaje de Lenneberg, E. H y Lenneberg, E*. Madrid, España: Alianza Editorial
- Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela (s.f.) Recuperado de <http://www.fesnojiv.gob.ve/es/mision-y-vision.html>
- Suzuki Association, (2013). Recuperado de <http://suzukiassociation.org/teachers/twinkler/>
- Suzuki, S. y Suzuki, W. (2004). *Educados con amor: el método clásico de la educación del talento*. USA, Alfred Music.
- Trallero, c. (2006). *Orientaciones didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura de la música en la etapa de educación primaria*. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11539/2/DIDACTICA%20LENGUAJE%20MUSICAL.pdf>
- Valenzuela, J., y Flores, M (2012). *Fundamentos de Investigación Educativa*. e-book editado por Instituto Tecnológico y de estudios superiores de Monterrey. Nuevo León. México. P. 348.
- Vera, L. (2004). *Investigación Cualitativa*. Recuperado en Marzo de 2006 de: [http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/prot6024/La\\_eval\\_cuantitativa.pdf](http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/prot6024/La_eval_cuantitativa.pdf)
- Villafañe, J. y Mínguez, N. (2002). *Principios de Teoría general de la Imagen*. Madrid, España: Ediciones Pirámide
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós
- Ulrich, M. (2009). *Atlas de música*. Madrid: Alianza
- Walker, J. A. y Chaplin, (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, España: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Willems, E. (1994). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona, España: Paidós Studio

Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona, España: Paidós

Wikipedia, (2013). <http://es.wikipedia.org>

Yoa.org, (2014). YOA. Recuperado de <http://yoa.org/ABOUT/Goals.aspx>

## Apéndices

### Apéndice A: Cuadro de triple entrada

<b>Cuadro de triple entrada</b>				
<p><b>Pregunta de investigación.</b> ¿Cómo mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos?</p> <p><b>Preguntas subordinadas.</b> ¿El material diseñado favorece la lectura musical? ¿La interpretación y comprensión de los dibujos contribuyó a mejorar la lectura musical?</p> <p><b>Objetivos de la recolección de datos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Medir el nivel de efectividad del material diseñado para mejorar la lectura musical en los niños estudiantes de violín.</li> <li>- Documentar el impacto de los estudiantes al interpretar y comprender los dibujos en la lectura musical.</li> <li>- Observar los resultados de los niños al recibir las clases de violín con el material visualmente adecuado.</li> </ul> <p><b>Hipótesis:</b> Por medio del material didáctico y pedagógico visualmente adecuado, que genere estructuras y bases sólidas en el aprendizaje, los estudiante al interpretar y comprender los dibujos pueden mejoran la lectura musical con el violín.</p>				
	Fuentes	Estudia ntes de violín	Tesista	Revisión de literatura
Instrumentos				
Categorías e indicadores		Cuestion ario 1	Observador	Cuestionario 2 Entrevista
<b>Categoría A: Interpretación y comprensión de dibujos</b>				
<i>Indicador: La imagen, el dibujo</i>				
-La imagen entabla relación de semejanza o analogía ¿Los dibujos de las partituras trabajadas en las clases representaron objetos que ya conocías?	X	X	X	Página 25, 29: (Vitale 2004)
-El dibujo y el color contribuye a la imaginación: ¿Los colores de los dibujos te parecieron atractivos?	X			Página 31 (Baquero, 2004)
- Transmite información precisa y confiable ¿La acción que realizan los dibujos te ayudó a comprender el concepto desarrollado en las clases?	X	X	X	Página 33, 35, 36: (Camba, 2008)
-Forma y figura con unidad y significación ¿Las imágenes utilizadas en las partituras te recordaron el significado de los temas vistos?	X	X	X	Página 35: (Puente, 1993)
-Vivencian situaciones reales ¿Los dibujos te recordaron experiencias y vivencias cotidianas?	X			Página 36: (Intef, s.f.)

Formato texto-imagen transmiten ideas de forma práctica ¿Consideras conveniente las partituras con dibujos?	X	X	X	
<b>Indicador: Lectura de imágenes</b>				
- Favorece la competencia comunicativa		X	X	Página 35 (Baquero, 2004)  Página 34: (Gallelli, 2007), Villafaña y Mínguez (2002)  Página 35: (Camba, 2008)  Página 59: (Trallero, 2006)
- Contribuye a alfabetización musical		X	X	
- Permiten comprender mensajes visuales que se desean transmitir ¿Las imágenes en las partituras te ayudaron a interpretar el significado de los conceptos musicales vistos?	X	X	X	
- Convicción y percepción ¿Consideras que los dibujos permitieron tener una visión general de los temas de la clase?	X	X	X	
¿La partitura visualmente adecuada facilita el análisis los objetos que la componen?		X	X	
- Motivan y referencian el aprendizaje ¿Crees que los dibujos son motivadores y referenciales en tu aprendizaje?	X			
¿Cuándo observabas el dibujo que representa las notas y luego mirabas el pentagrama lograbas identificar su ubicación y nombre con más facilidad?	X			
Cuándo tocas en el violín las notas que se la canción ¿recuerdas el dibujo?	X			
<b>Categoría B: Lectura musical</b>				
<b>Indicador : Ritmo, melodía, conceptos musicales (solfear-cantar)</b>				
- Reconocimiento visual de los signos ¿Los dibujos te ayudaron a reconocer los signos musicales?	X	X	X	Página 38: (Jofré, 2003)  Página 38, 43: (Oxford, 2008)  Página 44: (Ulrich, 2009)  Página 51: (Bernal y Calvo, 2000)  Página 56: (Cabrera, 1976)
- Ubicación de las notas en el pentagrama ¿Las imágenes favorecieron la comprensión del pentagrama y/o figuras musicales?	X	X	X	
Evidencia comprensión de los conceptos musicales vistos en las clases		X	X	
Refleja la comprensión rítmico-melódica en la lectura musical		X	X	

				Página 59: (Trallero, 2006)
<b>Indicador: Lectura musical con el violín (movimiento brazo-mano-dedos)</b>				
- Ubicación de las notas en el diapasón del violín y la digitación El niño al visualizar dónde van los dedos sobre el diapasón, ubicó mejor los dedos cuando tocaba el violín		X	X	Página 67: (Hoppenot, 2000)
- Interiorización y apropiación de términos ¿Al asociar una cuerda con un objeto que ya conocías, puedes recordar más fácil la ubicación y el nombre de las que se forman en ella?	X	X	X	Página 67-69: (Domínguez, 2001).
¿Recordabas los dibujos cuando tocabas las notas musicales?	X			
<b>Categoría C: Los niños</b>				
<b>Indicador: Comprensión de la lectura con el violín</b>				
El niño comprendió lógicamente los temas tratados durante las clases		X	X	
El material permitió representar, por medio de los dibujos, los objetos no presentes facilitando las operaciones psicomotoras que debe realizar el niño durante las clases de violín.		X	X	Página 24 (Sinclair, 1982)
La actividad facilitó que el niño realizara una clasificación y ordenamiento de los conceptos		X	X	Página 47-48: (Ormrod, 2005)
El material estimuló ambos hemisferios del cerebro trabajando en la parte teórica y el aspecto emocional		X	X	Página 49: (Casas, 2001)
¿Considera que los objetos representados apoyan imágenes vivas de experiencias pasadas que facilitan el aprendizaje?			X	Páginas 49, 48: (Despins, 1996)
Las imágenes presentadas contribuyeron a que el niño organizara jerárquica y estructuralmente los contenidos		X	X	
<b>Indicador: comportamiento y motivación</b>				
El niño evidenció gusto y comprensión del material diseñado		X		Página 35: (Camba, 2008)
El niño estuvo atento y		X	X	

concentrado durante las clases				Página 46-47: (Ormrod, 2005)  Página 49: (Casas, 2001)  Página 49: (Cruces, 2009)
El niño disfruto del material y de las clases de violín		X	X	
El niño se comportó bien durante las clases			X	

## Apéndice B: Instrumentos

### CUESTIONARIO 1 Estudiante N° \_\_\_\_

Este cuestionario forma parte del proyecto de investigación titulado *Mejoramiento de la lectura musical con el violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos* que está siendo realizado por Carolina Castro Gil, estudiante de Maestría en Educación con énfasis en procesos de aprendizaje-enseñanza del Tecnológico de Monterrey-México en convenio con la Universidad Uniminuto-Colombia. Esta investigación se basa en la pregunta: ¿Cómo mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos? Y las preguntas subordinadas para la recolección de datos son:

¿El material diseñado favorece la lectura musical? ¿La interpretación y comprensión de los dibujos contribuyó a mejorar la lectura musical? Los objetivos de la recolección de datos son: 1. Medir el nivel de efectividad del material diseñado para mejorar la lectura musical en los niños estudiantes de violín; 2. Documentar el impacto de los estudiantes al interpretar y comprender los dibujos en la lectura musical; y 3. Observar los resultados de los niños al recibir las clases de violín con el material visualmente apropiado, que genere estructuras y bases sólidas en el aprendizaje.

Este cuestionario es totalmente anónimo y sus respuestas formarán parte de un tratamiento global que será analizado estadísticamente. Como agradecimiento a su participación se le harán llegar los resultados de este estudio.

#### Instrucciones:

- Por favor contestar los datos de la información general que se solicitan
- Responder a cada pregunta de forma objetiva
- La duración aproximada para contestar esta entre vista es de 10 a 15 minutos

Muchas gracias,

Carolina Castro Gil  
Estudiante de maestría  
Tecnológico de Monterrey  
A01315643@tecvirtual.com

Marque con una X la respuesta a la pregunta que considere más apropiada:

#### I. Información general

1. Edad:            7       8       9       10       11

2. Sexo:	Femenino <input type="checkbox"/>	Masculino <input type="checkbox"/>		
3. Grado escolar que está cursando:	Segundo <input type="checkbox"/>	Tercero <input type="checkbox"/>		
	Cuarto <input type="checkbox"/>	Quinto <input type="checkbox"/>		
4. Tiempo que lleva estudiando música:	De 1 -6 meses <input type="checkbox"/>	De 7-12 meses <input type="checkbox"/>		
	De 1-2 años <input type="checkbox"/>	Más de 2 años <input type="checkbox"/>		
5. ¿Hace cuánto tiempo comenzó las clases de violín?	De 1 -6 meses <input type="checkbox"/>	De 7-12 meses <input type="checkbox"/>		
	De 1-2 años <input type="checkbox"/>	Más de 2 años <input type="checkbox"/>		
<b>II. Preguntas</b>			De acuerdo 	Neutral 
			En desacuerdo 	
1. ¿Los dibujos de las partituras trabajadas en las clases representaron objetos o cosas que ya conocías?				
2. ¿Los colores de los dibujos te parecieron atractivos?				
3. ¿La acción que realizan los dibujos te ayudó a comprender el concepto desarrollado en las clases?				
4. ¿Las imágenes utilizadas en las partituras te recordaron el significado de los temas vistos?				
5. ¿Los dibujos te recordaron experiencias y vivencias cotidianas?				
6. ¿Consideras convenientes las partituras con dibujos?				
7. ¿Las imágenes en la partitura te ayudaron a interpretar el significado de los conceptos musicales vistos?				
8. ¿Consideras que los dibujos permitieron tener una visión general de los temas de la clase?				
9. ¿Crees que los dibujos son motivadores y referenciales en tu aprendizaje?				
10. ¿Cuándo observabas el dibujo que representa las notas y luego mirabas el pentagrama lograbas identificar su ubicación y nombre con más facilidad?				
11. ¿Cuándo tocabas en el violín las notas de la canción ¿recordabas el dibujo?				

12. ¿Los dibujos te ayudaron a reconocer los signos musicales?			
13. ¿Las imágenes favorecieron la comprensión del pentagrama y/o las figuras musicales?			
14. ¿Al asociar una cuerda con un objeto que ya conocías, puedes recodar más fácil la ubicación y el nombre de las que se forman en ella?			
15. ¿Recordabas los dibujos cuando tocabas las notas musicales?			

FORMATO DE OBSERVACIÓN												
Tesis												
<p>Este formato de observación forma parte del proyecto de investigación titulado <i>Mejoramiento de la lectura musical con el violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos</i> que está siendo realizado por Carolina Castro Gil, estudiante de Maestría en Educación con énfasis en procesos de aprendizaje-enseñanza del Tecnológico de Monterrey-México en convenio con la Universidad Uniminuto-Colombia. Esta investigación se basa en la pregunta: ¿Cómo mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos? Y las preguntas subordinadas para la recolección de datos son: ¿El material diseñado favorece la lectura musical? ¿La interpretación y comprensión de los dibujos contribuyó a mejorar la lectura musical? Los objetivos de la recolección de datos son: 1. Medir el nivel de efectividad del material diseñado para mejorar la lectura musical en los niños estudiantes de violín; 2. Documentar el impacto de los estudiantes al interpretar y comprender los dibujos en la lectura musical; y 3. Observar los resultados de los niños al recibir las clases de violín con el material visualmente adecuado.</p>												
I. Interpretación y comprensión de dibujos												
Estudiante número												
	Sí	Más o menos	No									
1. Los dibujos ayudaron a entablar relación de semejanza o analogía												
2. El material didáctico transmitió información precisa y confiable para el niño												
3. Las imágenes permitieron que el niño recordara el significado de los temas vistos en las clases												
4. Las partituras al contener música y dibujos facilita la transmisión de las ideas de una forma práctica para los niños												
5. La lectura de imágenes favoreció la competencia comunicativa en el niño												

6. La lectura de imágenes favoreció la comprensión de la lectura musical durante la clase																				
7. Se observó convicción y percepción en el niño al trabajar con el material didáctico																				
8. Los dibujos permitieron al niño tener una visión general de los temas de la clase																				
9. La partitura visualmente adecuada ayudó a que el niño analizara los objetos que la componen																				
<b>II. Lectura musical</b>																				
10. Los dibujos ayudaron a reconocer los signos musicales																				
11. Las imágenes favorecieron la comprensión del pentagrama y/o figuras musicales																				
12. Evidencia comprensión de los conceptos musicales vistos en las clases																				
13. Refleja la comprensión rítmico-melódica en la lectura musical																				
14. El niño al visualizar dónde van los dedos sobre el diapasón, ubicó mejor los dedos cuando tocaba el violín																				
15. El niño al asociar el concepto o signo musical con un objeto que ya conocía se benefició interiorizando y apropiándose del término musical trabajado																				
<b>III. Los niños</b>																				
16. El niño comprendió lógicamente los temas tratados durante las clases																				
17. El material permitió representar por medio de los dibujos los objetos no presentes facilitando las operaciones psicomotoras que debe realizar el niño durante las clases de violín																				
18. La actividad facilitó que el niño realizara una clasificación y ordenamiento de los conceptos																				
19. El material estimuló ambos hemisferios del cerebro trabajando en la parte teórica y el aspecto																				

emocional																		
20. Las imágenes presentadas facilitaron al niño en la organización jerárquica y estructural																		
21. El niño evidenció gusto y comprensión por las canciones diseñadas																		
22. El niño estuvo atento y concentrado durante las clases																		
23. El niño disfrutó del material didáctico y de las clases violín																		

**CUESTIONARIO 2 Y ENTREVISTA ESTRUCTURADA**  
**Docentes de violín**

Este cuestionario forma parte del proyecto de investigación titulado *Mejoramiento de la lectura musical con el violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos* que está siendo realizado por Carolina Castro Gil, estudiante de Maestría en Educación con énfasis en procesos de aprendizaje-enseñanza del Tecnológico de Monterrey-México en convenio con la Universidad Uniminuto-Colombia. Esta investigación se basa en la pregunta: ¿Cómo mejorar la lectura musical de los niños estudiantes de violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos? Y las preguntas subordinadas para la recolección de datos son:

¿El material diseñado favorece la lectura musical? ¿La interpretación y comprensión de los dibujos contribuyó a mejorar la lectura musical? Los objetivos de la recolección de datos son: 1. Medir el nivel de efectividad del material diseñado para mejorar la lectura musical en los niños estudiantes de violín; 2. Documentar el impacto de los estudiantes al interpretar y comprender los dibujos en la lectura musical; y 3. Observar los resultados de los niños al recibir las clases de violín con el material visualmente adecuado.

Este cuestionario es totalmente anónimo y sus respuestas formarán parte de un tratamiento global que será analizado estadísticamente. Como agradecimiento a su participación se le harán llegar los resultados de este estudio.

**Instrucciones:**

- Por favor contestar los datos de la información general que se solicitan
- Responder a cada pregunta de forma objetiva
- La duración aproximada para contestar esta entrevista es de 15 a 20 minutos

Muchas gracias,

Carolina Castro Gil  
Estudiante de maestría  
Tecnológico de Monterrey  
A01315643@tecvirtual.com

Marque con una X la respuesta a la pregunta que considere más apropiada de manera general según su percepción durante las dos clases en donde se realizó la implementación

<b>I. Información general</b>			
1. Edad:	Entre 21-25 años	<input type="checkbox"/>	Entre 26-30 años <input type="checkbox"/>
	Entre 31-35 años	<input type="checkbox"/>	Más de 36 años <input type="checkbox"/>

2. Sexo: Femenino  Masculino

3. Máximo grado de escolaridad alcanzado: Bachillerato  Pregrado   
 Maestría  Doctorado

4. Tiempo que lleva enseñando violín: Menos de un año  Entre 2 y 3 años   
 Entre 4 y 5 años  Más de 5 años

5. ¿Toca en alguna agrupación musical? Sí  No

## II. Interpretación y comprensión de dibujos

Preguntas	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. ¿Considera que la los dibujos ayudaron a entablar relación de semejanza o analogía?					
2. El material didáctico, ¿transmitió información precisa y confiable?					
3. ¿Considera que las imágenes permitieron que los niños recordaran el significado de los temas vistos en las clases?					
4. ¿Cree que las partituras al contener música y dibujos facilita la trasmisión de las ideas de una forma práctica para los niños?					
5. ¿La lectura de imágenes favoreció la competencia comunicativa en los niños?					
6. ¿Considera que la lectura de imágenes favoreció la alfabetización musical?					
7. ¿Está de acuerdo que la lectura de imágenes ayudó la comprensión de la lectura musical?					
8. ¿Observó convicción y percepción en los niños al trabajar con el material didáctico?					

9. ¿Considera que los dibujos permitieron tener una visión general de los temas de las clases?					
10. ¿Las partituras visualmente adecuadas beneficiaron el análisis los objetos que la componen?					
<b>III. Lectura musical</b>					
11. ¿Los dibujos ayudaron a reconocer los signos musicales?					
12. ¿Las imágenes favorecieron la comprensión del pentagrama y/o figuras musicales?					
13. Evidencia comprensión de los conceptos musicales vistos en las clases					
14. Refleja la comprensión rítmico-melódica en la lectura musical					
15. El niño al visualizar dónde van los dedos sobre el diapasón, ubicó mejor los dedos cuando tocaba el violín					
16. ¿Al asociar una cuerda con un objeto que ya conocías, puedes recodar más fácil la ubicación y el nombre de las que se forman en ella?					
<b>IV. Los niños</b>					
17. ¿Considera que los niños comprendieron lógicamente los temas tratados durante las clases?					
18. ¿Cree que el material permitió representar, por medio de los dibujos, los objetos no presentes facilitando las operaciones psicomotoras que debe realizar el niño durante las clases de violín?					
19. ¿Las actividades facilitaron la realización de una clasificación y ordenamiento de los conceptos en los niños?					
20. ¿Considera que el material estimuló ambos hemisferios del cerebro trabajando en la parte teórica y el aspecto emocional?					
21. ¿Los objetos representados apoyaron imágenes vivas de experiencias pasadas que facilitaron el aprendizaje en los niños?					

22. ¿Las imágenes presentadas facilitaron la organización jerárquica y estructuración en los niños?					
23. ¿Los niños estuvieron atentos y concentrados durante las clases?					
24. ¿Los niños disfrutaron del material didáctico y de las clases violín?					
25. ¿Los niños se comportaron bien durante las clases?					

### **ENTREVISTA ESTRUCTURADA**

Responda libre y ampliamente las siguientes preguntas:

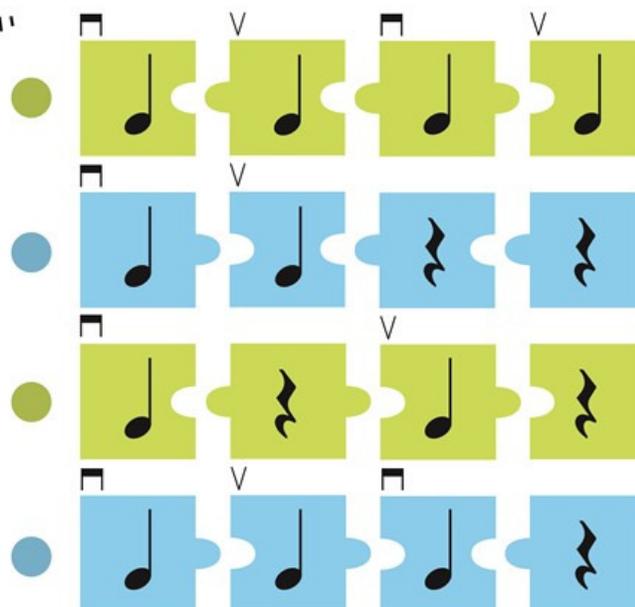
1. ¿Considera que el material didáctico visualmente adecuado aplicado en las clases ayudó mejorar la lectura musical en los niños? ¿Por qué?
2. ¿Qué beneficios encuentras en utilizar partituras con colores, dibujos y personajes que representan los conceptos y signos musicales?
3. ¿Qué desventajas encuentras en utilizar este material?
4. ¿Por qué cree que los niños que inician violín tienen dificultades en la lectura musical?
5. De las actividades diseñadas ¿cuál te llamó más la atención? ¿Por qué?
6. ¿Considera que la interpretación y comprensión de los dibujos contribuyó a mejorar la lectura musical?

## Apéndice C: Actividades propuestas para la implementación

# La negra y su silencio



Toca dentro de las marcas y sobre una sola cuerda



Autora: Carolina Castro Gil - Ilustraciones: Julián David García M.

Música para Niños

1

# El compás de $\frac{4}{4}$ ó $\frac{4}{\text{♩}}$



Cuerda  
**Sol**



Cuerda  
**Re**



Cuerda  
**La**



Cuerda  
**Mi**



La altura del codo **derecho**



Autora: Carolina Castro Gil - Ilustraciones: Julián David García M.

Música para Niños



3



# Cuerda Re



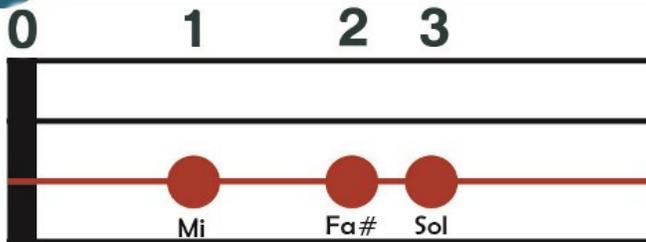
EL  
GLOBO

#

Sube la nota un semitono



La estrella te indicará dedos juntos (semitono)



2



Música para Niños

Autora: Carolina Castro Gil - Ilustraciones: Julián David García M.

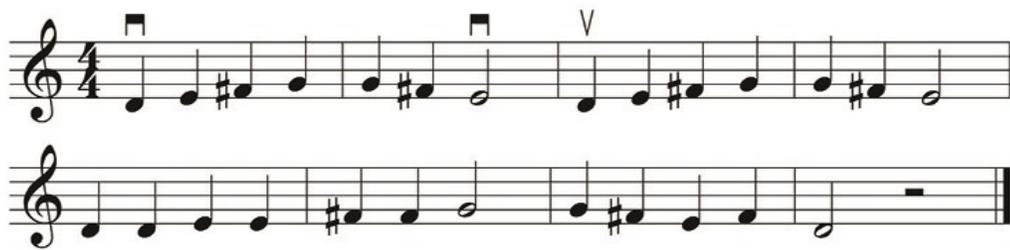


# 1. El Globo

(C. Castro)

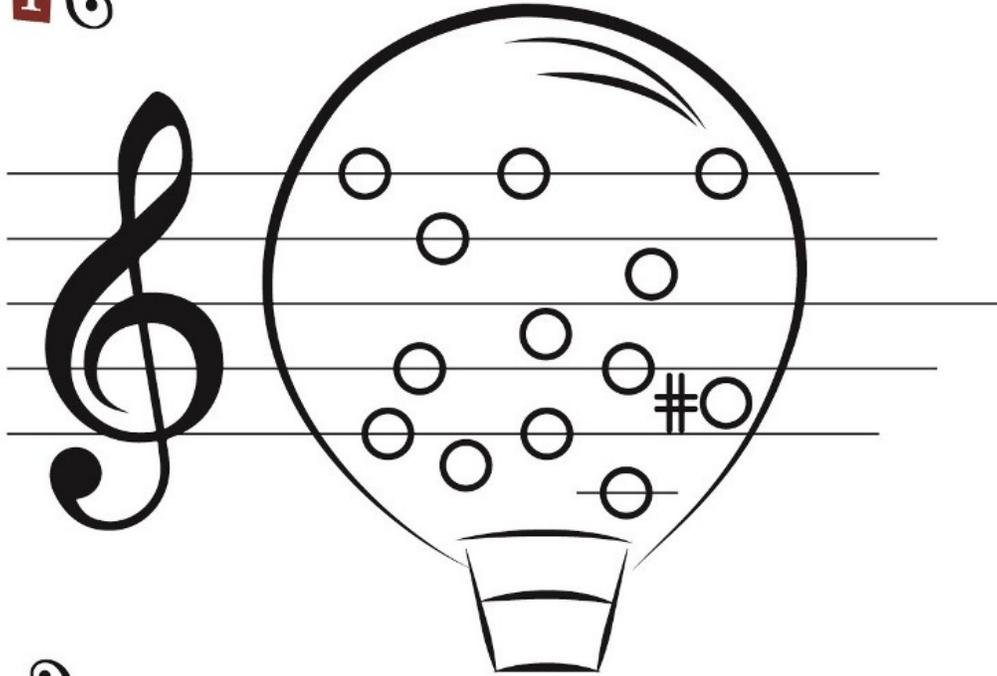


*Soy un globo volador  
y me gusta ser feliz  
viento, nubes, mucho sol  
diviso aquí.*

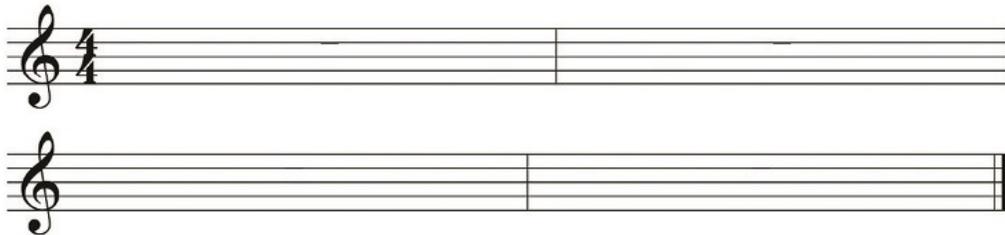




**1** Colorea el globo y rellena sólo las notas de la cuerda Re



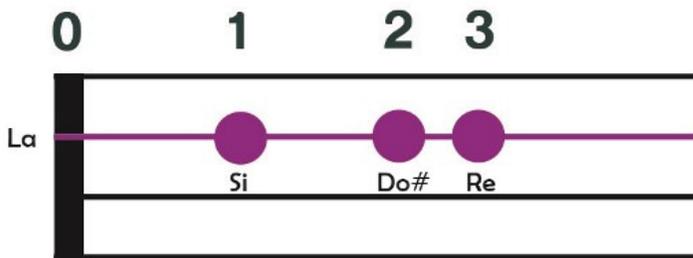
**2** Haz una canción con las notas de la cuerda Re



# Cuerda La



LA  
MARIPOSA



Autora: Carolina Castro Gil - Ilustraciones: Julián David García M.

Música para Niños



5



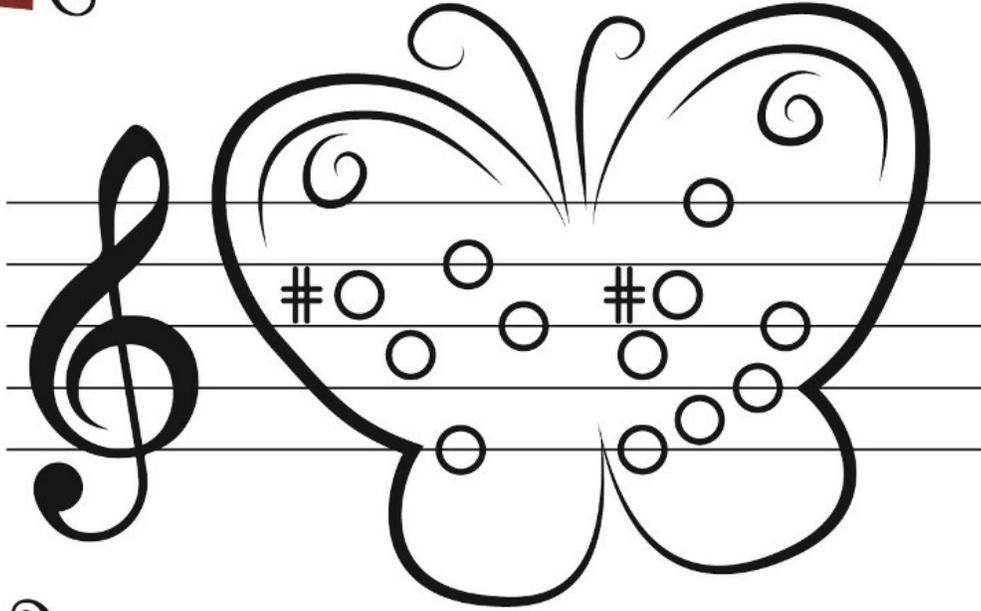
## 2. La Mariposita

(C. Castro)

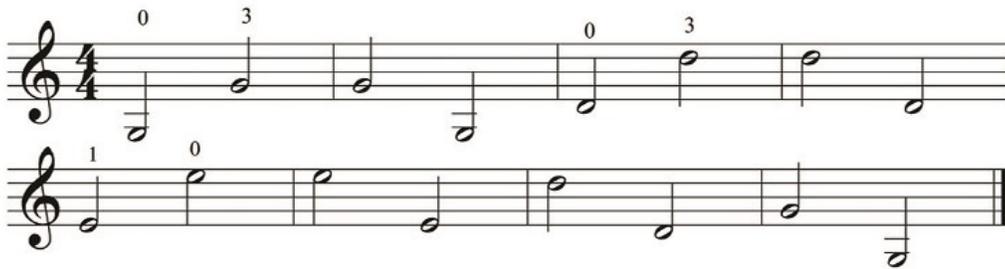




**1** Colorea la mariposa y pinta en ella las notas de la cuerda La.

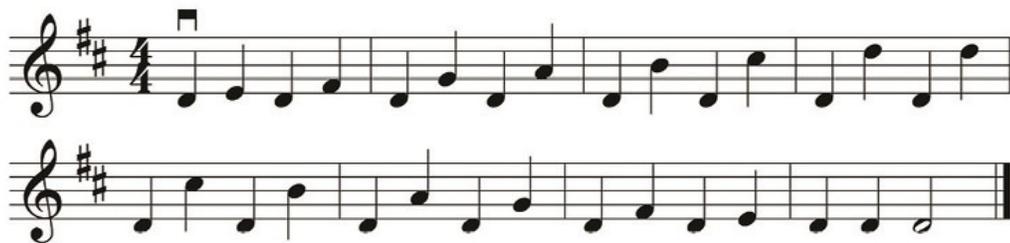


**2** Realiza el siguiente ejercicio. Observa que aunque es la misma nota no es la misma altura y por eso tienen diferente ubicación en el pentagrama y en el violín.



# Escala en intervalos

## EL EDIFICIO



8

Música para Niños

Autora: Carolina Castro Gil - Ilustraciones: Julián David García M.

# Escala en terceras



Autora: Carolina Castro Gil - Ilustraciones: Julián David García M.

Música para Niños



9



**1** Coloca el nombre del intervalo que se forma



**2** Realiza los siguientes ejercicios



## Apéndice D: Descripción de las actividades

Actividades	Descripción
<b>1. Ritmo y cuerdas al aire</b>	<p><b>Primera página (1): La negra y su silencio</b>            Para la explicación de la figura rítmica de la negra y el silencio de negra se emplearon fichas de rompecabezas (que más adelante se unirán hasta formar la unidad completa de la redonda, es decir, la ficha equivale a un cuarto de la unidad completa) que tiene en su interior un palabra monosílaba, representada con el dibujo, que permite leer las imágenes rey, pez, flor y relacionar que cada sonido corresponde a una negra. Para el silencio se utilizó en monosílabo <i>bu</i> y el dibujo de un fantasma, para indica que el silencio sí ocupa un espacio pero no suena.            En la mitad inferior de la página se encuentra al lado izquierdo un muñequito tocando violín que indica el lugar donde se debe tocar el ejercicio propuesto, en la mitad del arco, posición del cuadrado. El ejercicio rítmico combina la negra con los silencio y en la parte superior se encuentra indicada la dirección de la mano derecha (arco hacia abajo-arco hacia arriba).</p> <p><b>Segunda página (4): El compás de 4/4</b>            Esta página comienza con el dibujo de un tren, en el cual cada vagón tiene cuatro ventanas (que indican los cuatro pulsos del compás de 4/4). La lectura del dibujo muestra en el primer vagón los dibujos de la página 1, en donde cada objeto ocupa una ventana. El siguiente vagón muestra la figura de negra y silencio de negra ubicadas cada una en una ventana. Este dibujo permite hacer una analogía para comprender que el compás de 4/4 está formado de cuatro tiempos y que lo que separa a cada vagón es lo que en música se llama barra divisoria de compás.            Después se observa que de izquierda a derecha está el nombre de la cuerda, un dibujo que muestra la altura del codo derecho que le corresponde a esa cuerda y luego un ejercicio en donde se trabaja la clave de sol, la indicación de compás de 4/4, la ubicación de la cuerda en el pentagrama, la indicación de la dirección del arco y las figuras rítmicas vistas en la página anterior.</p> <p><b>Tercera página (4): La blanca y su silencio</b>            En la mitad superior se observa las fichas del rompecabezas trabajadas en la página 1, y ahora se unen formando un sonido más largo o prolongado que dura dos negras. Lo mismo ocurre con el silencio de blanca. Los dibujos elegidos permiten ejemplificar que, en el caso de la negra, las dos flores se unen en el tallo y aunque ya son un ramito este contiene dos negras, es decir, cada una cumple su espacio pero ahora son una más larga. Posteriormente se encuentra el tren y ahora tiene unas ventanas el doble de grandes, porque la blanca dura dos tiempos.            En la mitad inferior se encuentra nuevamente el muñequito tocando violín en la posición del cuadrado, ahora indicando que la para tocar las blancas la velocidad del brazo debe ser más lenta.            Al final de la página se encuentran dos ejercicios en donde se reúnen todos los conceptos y figuras musicales trabajadas. Estos ejercicios de cuerdas al aire corresponde al segundo violín de las canciones El globo y La Mariposista trabajadas en las actividades 2 y 3, por la tanto el docente puede acompañar este ejercicio con las canciones preparando auditivamente al estudiante para las próximas actividades.</p>
<b>2. Cuerda re</b>	<p><b>Primera página (5):</b>            Para facilitar el reconocimiento auditivo de las cuerdas al aire se ha dibujado un globo-<i>re</i> y una mariposa-<i>la</i> (próxima actividad) relacionado las cuerdas al aire y que permite a los niños recordar y asociar la altura de las cuerdas con el tamaño de los objetos.            En medio del globo, que representa la cuerda <i>re</i>, se encuentra el dibujo del pentagrama de una forma muy colorida y divertida para los niños. Fuera de la parte central del globo se observa la clave de sol. El globo representa la cuerda <i>re</i> y en su interior las</p>

notas que producen colocando los dedos 1, 2 y 3, es decir *mi, fa# y sol*. Se coloca la alteración del *fa#* para que el niños sepan que es el *fa* es sostenido y no vayan a tener dificultades más adelante cuando el *fa* sea natural. El globo está ascendiendo, igual que las notas. El color rojo representará la cuerda *re*. Los colores del fondo contrastan con el del globo.

Al lado derecho de la mitad de la página se encuentra un dibujo que muestra la ubicación de la mano izquierda. En la parte inferior de la página está la explicación de la estrellita que se observa en medio de las notas *fa# y sol*, indicando el semitono, es decir, que los dedos de la mano izquierda van juntos. La estrellita se convierte en un símbolo que los niños fácilmente recuerdan para indicar el semitono. Después, está el dibujo de la mano izquierda que indica la digitación: al dedo índice le corresponde el número 1, al corazón el 2 y al anular el 3, el dedo 2 y 3 se encuentran unidos por un lazo que recuerda que estos dedos van juntos en el diapasón. El dedo menique 4 no se coloca todavía, se enseña más adelante.

En la parte inferior derecha está un dibujo muy sencillo del diapasón, donde se ve solo la cejilla y las cuatro cuerdas y será la imagen que representa la estructura de la mano izquierda, que en niveles más avanzados es variable. En color rojo se observa la cuerda *re* y la ubicación de los dedos-notas sobre el diapasón (digitación). El cero corresponde a la cuerda al aire, es decir, el *re*, en donde no se coloca ningún dedo. Esta página permite que los niños partan de una imagen y al realizar la lectura de sus componentes, los estudiantes asocian y relacionan la información.

Se eligió para comenzar la mano izquierda la cuerda *re* porque el sonido es más similar a la voz humana y es un registro que todos los niños pueden cantar. Además, se realiza con la intención de prepararla escala de *re* mayor que va a ser la primera escala en enseñarse.

**Segunda página (6):** En la parte superior de la página se encuentra el pentagrama con la clave de sol y la indicación de compás de 4/4 (estos conceptos los niños ya los deben de conocer) y se representan en negras los cuatro sonidos correspondientes a la cuerda *re*. Se recomienda iniciar primero en pizz (pellizcando la cuerda) para concentrar la atención en la mano izquierda y luego hacerlo con el arco (mano derecha). Cada nota se repite porque es más fácil tocar repitiendo. De esta manera se hace con cada nota un arco abajo y otra arriba, es decir, se cambia la nota siempre en el movimiento hacia abajo, favoreciendo la coordinación de la mano derecha con la mano izquierda.

En la parte central está la canción del globo, en donde al lado izquierdo está la letra de la canción (que ayuda a recordar la melodía) y al lado derecho el dibujo del globo, recordando las notas que se están trabajando.

Al final de la página está la canción escrita en el pentagrama. La canción está en la tonalidad de *re* mayor, pero no se escribe ninguna armadura con el objetivo de practicar la lectura de las cuatro notas que se están trabajando: *re, mi, fa# y sol*, y cuando se vea la escala mayor, el *fa#* pasará a estar ubicado en la armadura. Se indican algunas direcciones del arco que pueden ser confusas y no están marcadas las digitaciones porque lo más importante es que los niños aprendan a leer las notas no a leer la digitación. En caso de necesitarla, el estudiante puede colocar la digitación en la parte superior y el nombre de las notas si aún tiene dificultades en reconocerla la ubicación y relación. Lo importante es que el mismo lo escriba, porque así él está realizando el análisis se ve obligando a pensar en la asociación y relación de la nota-ubicación-digitación.

**Tercera página (7):** En la parte superior hay un dibujo de un lápiz y el borde de color naranjado que representará la tarea que debe realizar el niño para reforzar lo visto en la clase. El punto 1 es el dibujo del pentagrama con la clave de sol y un dibujo de un globo que ayuda a que los niños interioricen la ubicación de las notas de la cuerda *re*, favoreciendo la lectura. El punto 2 son cuatro compases vacíos en donde el niño deberá escribir (y posteriormente tocar) con ritmo y las notas una canción. Esto permite

	reforzar la escritura, la ubicación de las notas en el pentagrama y en el violín.
<b>3. Cuerda la</b>	<p><b>Primera página (8):</b> Para la ubicación de las notas de la cuerda <i>la</i> se eligió una mariposa como dibujo representativo. El pentagrama atraviesa el cuerpo de la mariposa y dentro de las alas se observan las notas <i>la, si, do# y re</i>. Se coloca la alteración del <i>do#</i> para que el niños sepa que es el <i>do</i> es sostenido y no vaya a tener dificultades más adelante cuando el <i>do</i> sea natural. La mariposa está volando, va subiendo igual que las notas. El color morado representa la cuerda <i>la</i>. También se encuentra la estrellita indicando que entre <i>do#</i> y <i>re</i> hay semitono y los dedos van juntos. La mariposa en relación con el globo es más pequeña, de esta manera se está relacionado que los objetos más pequeños producen sonidos más agudos. Por lo tanto las notas que se producen en esta cuerda son más agudas con relación a la cuerda <i>re</i>. En la parte inferior de la página está el dibujo de la mano izquierda que indica la digitación: al dedo índice le corresponde el número 1, al corazón el 2 y al anular el 3. En la parte inferior derecha está un dibujo muy sencillo del diapasón, donde se ve solo la cejilla y las cuatro cuerdas. En color morado se observa la cuerda <i>la</i> y la ubicación de los dedos sobre el diapasón (digitación). El cero corresponde a la cuerda al aire, es decir, la cuerda <i>la</i>, en donde no se coloca ningún dedo. Los contenidos de la cuerda <i>re</i> y <i>la</i> son paralelos y permiten el reforzamientos de los conceptos.</p> <p><b>Segunda página (9):</b> En la parte superior de la página se encuentra el pentagrama con la clave de sol y la indicación de compás de 4/4 (estos conceptos los niños ya los deben de conocer) y se representan en negras los cuatro sonidos correspondientes a la cuerda <i>la</i>. Al igual que la cuerda <i>re</i> se puede iniciar con pizz y luego con el arco. Cada nota se repite porque es más fácil tocar repitiendo. De esta manera se hace con cada nota un arco abajo y otra arriba, es decir, se cambia la nota siempre en el movimiento hacia abajo, favoreciendo la coordinación de la mano derecha con la mano izquierda. Cuando el niño repite este proceso en la segunda cuerda refuerza lo aprendido en la cuerda <i>re</i>. En la parte central está la canción La Mariposita. Al lado izquierdo está la letra de la canción y al lado derecho el dibujo de la mariposa. Al final de la página está la canción escrita en el pentagrama. La canción está en la tonalidad de <i>la</i> mayor, pero no se escribe ninguna armadura con el objetivo de práctica la lectura de las cuatro notas que se están trabajando: <i>la, si, do# y re</i>. Solo al comienzo la indicación de comenzar arco abajo y no están marcadas las digitaciones porque lo más importante es que los niños aprendan a leer las notas no a leer la digitación.</p> <p><b>Tercera página (10):</b> En la parte superior hay un dibujo de un lápiz y el borde de color naranjado que representará la tarea que debe realizar el niño para reforzar lo visto en la clase. El punto 1 es el dibujo del pentagrama con la clave de sol y un dibujo de una mariposa que ayuda a que los niños interioricen la ubicación de las notas de la cuerda <i>la</i> sobre el pentagrama. El punto 2 hay un ejercicio que tiene como objetivo identificar que aunque son las notas llevan el mismo nombre, tienen diferente altura y por lo tanto tienen una ubicación diferente en el pentagrama y en el violín.</p>
<b>4. Escala en intervalos y escala en terceras</b>	<p><b>Primera página (11): Escala en intervalos</b> En la parte superior está el dibujo de un edificio de 8 pisos. Se explica el concepto de intervalo, que es la distancia que hay entre dos notas, en este caso se hace en relación con el <i>re</i>. La lectura de este dibujo permite relacionar cada piso con el intervalo que se forma con relación al primero. El mensajero realiza la acción de subir el edificio, pero para llegar a cada piso siempre debe pasar por el primero. Por ejemplo: del <i>re</i> (piso donde se toma el ascensor) va al segundo piso, es decir al <i>mi</i>, formándose un intervalo de segunda; el mensajero vuelve al <i>re</i> y sube al tercer piso donde se forma un intervalo de tercera, es decir al <i>fa#</i>; y así sucesivamente.</p>

En la parte inferior de la página está escrita la escala en intervalos de *re* en el pentagrama. Ya aparece la tonalidad, porque esta actividad tiene un nivel más avanzado y se supone que si el docente la eligió es porque el estudiante ya ha trabajado la escala de *re* mayor.

**Segunda página (12): Escala en terceras**

En la parte superior de la página se encuentra el dibujo de un sapo que realiza la acción de saltar un intervalo de tercera y devolverse un intervalo de segunda. La lectura del dibujo ayuda a comprender que el salto del sapo es *subo dos y se devuelve una*; es la estructura de la escala en terceras quebradas. En la parte derecha del centro de la página está escrita la letra de la canción El Sapito. Los puntos suspensivos corresponden a las corcheas ubicadas en el tercer sistema de los pentagramas y la idea es que los niños digan el nombre de las notas como parte de la canción: *El sapito salta sobre las hojitas con mucho cuidado pa no irse al lago (...) re, fa, mi, sol, fa, la, sol, si, la do, si, re, re, si, do, la, si, sol, la, fa, sol, mi, fa, re y llegó.*

En la parte inferior de la página se encuentra el pentagrama con las notas de la canción, que a la vez es la escala en terceras quebradas de *re*.

**Tercera página (13):** En la parte superior hay un dibujo de un lápiz y el borde de color naranjado que representará la tarea que debe realizar el niño para reforzar lo visto en la clase.

El punto 1 se encuentra el pentagrama con cuatro ejercicios en donde se debe de colocar el nombre del intervalo que se forma, esta actividad refuerza los conceptos musicales vistos.

El punto 2 hay tres ejercicios de lectura musical para que el niño practique la escala en intervalos y la escala en terceras.

## Apéndice E: Cartas de consentimiento

Medellín, 3 de febrero de 2014

Señores:  
Docentes de violín  
Instituto Musical Diego Echavarría

Asunto: Consentimiento de participación para realizar la implementación y recolección de datos para proyecto de investigación

Cordial saludo,

El objeto de la presente carta es solicitar su consentimiento de participación para el desarrollo del trabajo de investigación titulado *Mejoramiento de la lectura musical con el violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos*. El trabajo de investigación busca dar respuesta en cómo favorecer a los niños que estudian violín y aportar información a las diferentes instituciones de la ciudad de Medellín en el área de lectura musical e iniciación en violín.

La investigación está siendo realizada por Carolina Castro Gil estudiante de maestría en Educación en procesos de aprendizaje-enseñanza en el Tecnológico de Monterrey-México en convenio con la Universidad Uniminuto-Colombia y me encuentro desarrollando la tesis que tiene como duración dos semestres académicos, entre agosto de 2013 y mayo de 2014.

La iniciación en lectura musical es previa al instrumento, sin embargo, los niños requieren de reforzamiento cuando inician en violín porque, así tengan buenas bases de lectura, están comenzando un proceso cognitivo diferente, en donde, por ejemplo la lectura del pentagrama pasa de ser solfeada o cantada a ser tocada. Es decir, al solfear, se encierran dos elementos de la música, la métrica (ritmo) y la fonética (melodía), pero al tocar un instrumento es necesario que el niño evolucione psicomotrizmente, porque al tocar el violín se suman ahora los movimientos de los brazos-manos-dedos que son los que producen el sonido, lo que en definitiva es un ejercicio neuropsicomotor nuevo y hace que a los niños se les dificulte la lectura musical.

Para la implementación se diseñaron cuatro actividades con niveles y contenidos variados, pero iguales en la forma, que permitan trabajar el propósito de la investigación de analizar cómo mediante la interpretación y comprensión de dibujos mejora la lectura musical de los niños estudiantes de violín, por medio de material didáctico y

pedagógico que sea visualmente apropiado, que genere estructuras y bases sólidas en el aprendizaje. Se trabajará una de las actividades (el docente tomará la decisión de cuál aplicar según el nivel del niño) durante la clase. La semana siguiente, se revisará la tarea y se hace el cierre de la actividad. Una vez terminada la última clase se aplicarán los instrumentos a los niños y a los docentes.

Para la recolección de datos se aplicarán instrumentos del enfoque cualitativo basados en un cuadro de triple entrada: Cuestionario 1 para ser aplicado a los estudiantes de violín, observador que será llenado por la tesista, cuestionario 2 y entrevista para ser aplicado a los docentes de violín. Las respuestas a los instrumentos serán codificadas usando un número de identificación, por lo tanto serán anónimas y formarán parte de un tratamiento global, que será analizado estadísticamente.

Agradezco su participación activa en la implementación y recolección de datos para dicho proyecto entre el 3 y 14 de febrero de 2014 con los estudiantes entre los 7 y 11 años que están iniciando violín. Esta implementación se realizará en los mismos horarios asignados.

Se anexan las actividades y los instrumentos de recolección de datos. Si tiene alguna inquietud no dude en comunicarse conmigo.

Agradezco la colaboración,



Carolina Castro Gil  
Estudiante de maestría  
A01315643@tecvirtual.com

Firmas y cédulas de los docentes participantes:

	42.150.864
	43.267.633
	43.357.040

Medellín, 30 de enero de 2014

Doctora:  
Inés Giraldo Zuluaga  
Directora ejecutiva  
Instituto Musical Diego Echavarría

Asunto: Autorización para realizar la implementación y recolección de datos para proyecto de investigación

Cordial saludo,

El objeto de la presente carta es para solicitar su autorización para el desarrollo del trabajo de investigación titulado *Mejoramiento de la lectura musical con el violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos*. El trabajo de investigación busca dar respuesta en cómo favorecer a los niños que estudian violín y aportar información a las diferentes instituciones de la ciudad de Medellín en el área de lectura musical e iniciación en violín. La investigación está siendo realizada por Carolina Castro Gil estudiante de maestría en Educación con énfasis en procesos de aprendizaje-enseñanza en el Tecnológico de Monterrey-México en convenio con la Universidad Uniminuto-Colombia.

La iniciación en lectura musical es previa al instrumento, sin embargo, los niños requieren de reforzamiento cuando inician en violín porque, así tengan buenas bases de lectura musical, comienzan un proceso cognitivo diferente, en donde, por ejemplo la lectura del pentagrama pasa de ser solfeada o cantada a ser tocada. Es decir, al solfear, se encierran dos elementos de la música, la métrica (ritmo) y la fonética (melodía), pero al tocar un instrumento es necesario que el niño evolucione psicomotrizmente, porque se suman ahora los movimientos de los brazos-manos-dedos que son los que producen el sonido, lo que en definitiva es un ejercicio neuropsicomotor nuevo y hace que a los niños se les dificulte la lectura musical.

Para la implementación se diseñaron cuatro actividades con niveles y contenidos variados, pero iguales en su forma, que permitan trabajar el propósito de la investigación de analizar cómo mediante la interpretación y comprensión de dibujos mejora la lectura musical de los niños estudiantes de violín, por medio de material didáctico que sea visualmente apropiado, generando estructuras y bases sólidas en el aprendizaje. Se trabajará una de las actividades (el docente tomará la decisión de cual aplicar según el nivel del niño) durante la clase y se dejará de tarea lo visto en la clase. La semana siguiente, se revisará la tarea y se hace el cierre de la actividad. Una vez terminada la última clase se aplicarán los instrumentos a los niños y a los docentes.

Para la recolección de datos se aplicarán instrumentos del enfoque cualitativo basados en un cuadro de triple entrada: Cuestionario 1 para ser aplicado a los estudiantes de violín, observador que será llenado por la tesista, cuestionario 2 y entrevista para ser aplicado a los docentes de violín. Las respuestas a los instrumentos serán codificadas usando un número de identificación, por lo tanto serán anónimas y formarán parte de un tratamiento global, que será analizado estadísticamente.

Le solicito el espacio para realizar la implementación y recolección de datos para dicho proyecto entre el 3 y 14 de febrero de 2014 con los estudiantes entre los 7 y 11 años que están iniciando violín. Esta implementación se realizará en los mismos horarios asignados y con el apoyo de los docentes.

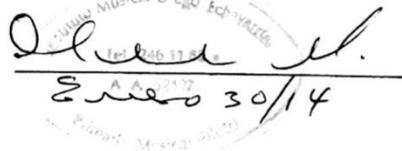
Se anexan las actividades y los instrumentos de recolección de datos. Si tiene alguna inquietud no dude en comunicarlo.

Agradezco la colaboración,



Carolina Castro Gil  
Estudiante de maestría

Firma de aprobación:



Enero 30/14

## Apéndice F: Evidencias de la implementación

La blanca y su silencio  
El compás de 4/4  
La negra y su silencio

Rey Pez Flor Bul

Toca dentro de las marcas y sobre una sola cuerda

Cuerda La

Cuerda Re

Escala en terceras

Escala en intervalos

EL EDIFICIO

Octava  
Séptima  
Sexta  
Quinta  
Cuarta  
Tercera  
Segunda

EL FLOBO

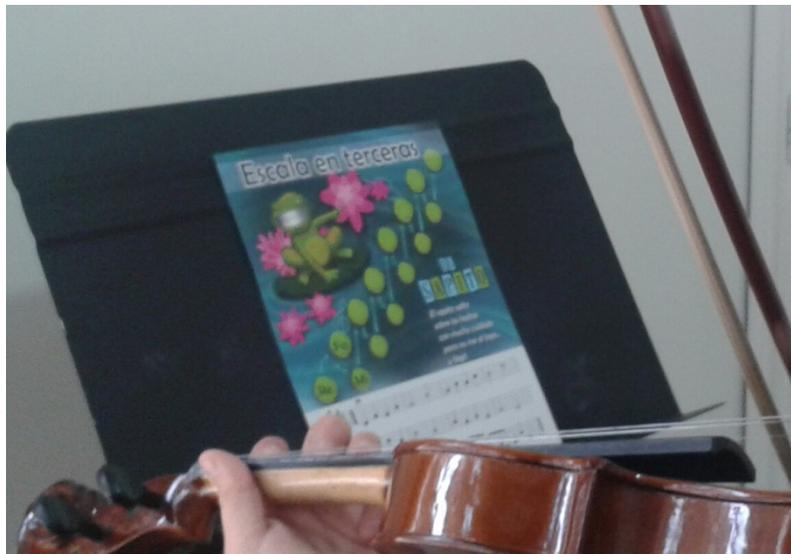
Sube la nota un semitono

La estrella te indicará los puntos (semitonos)

1 2 3  
0 1 2 3

Re Mi Fa Sol

Música para niños





II. Preguntas	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo
			
1. ¿Los dibujos de las partituras trabajadas en las clases representaron objetos o cosas que ya conocías?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Los colores de los dibujos te parecieron atractivos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿La acción que realizan los dibujos te ayudó a comprender el concepto desarrollado en las clases?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Las imágenes utilizadas en las partituras te recordaron el significado de los temas vistos?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Los dibujos te recordaron experiencias y vivencias cotidianas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. ¿Consideras convenientes las partituras con dibujos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Las imágenes en la partitura te ayudaron a interpretar el significado de los conceptos musicales vistos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Consideras que los dibujos permitieron tener una visión general de los temas de la clase?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Crees que los dibujos son motivadores y referenciales en tu aprendizaje?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿Cuándo observabas el dibujo que representa las notas y luego mirabas el pentagrama lograbas identificar su ubicación y nombre con más facilidad?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿Cuándo tocabas en el violín las notas de la canción ¿recordabas el dibujo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿Los dibujos te ayudaron a reconocer los signos musicales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. ¿Las imágenes favorecieron la comprensión del pentagrama y/o las figuras musicales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ¿Al asociar una cuerda con un objeto que ya conocías, puedes recordar más fácil la ubicación y el nombre de las que se forman en ella?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ¿Recordabas los dibujos cuando tocabas las notas musicales?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



<b>II. Interpretación y comprensión de dibujos</b>					
<b>Preguntas</b>	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. ¿Considera que la los dibujos ayudaron a entablar relación de semejanza o analogía?	X				
2. El material didáctico, ¿transmitió información precisa y confiable?	X				
3. ¿Considera que las imágenes permitieron que los niños recordaran el significado de los temas vistos en las clases?		X			
4. ¿Cree que las partituras al contener música y dibujos facilita la trasmisión de las ideas de una forma práctica para los niños?	X				
5. ¿La lectura de imágenes favoreció la competencia comunicativa en los niños?	X				
6. ¿Considera que la lectura de imágenes favoreció la alfabetización musical?		X			
7. ¿Está de acuerdo que la lectura de imágenes ayudó la comprensión de la lectura musical?		X			
8. ¿Observó convicción y percepción en los niños al trabajar con el material didáctico?	X				
9. ¿Considera que los dibujos permitieron tener una visión general de los temas de las clases?	X				
10. ¿Las partituras visualmente adecuadas beneficiaron el análisis los objetos que la componen?	X				
<b>III. Lectura musical</b>					
11. ¿Los dibujos ayudaron a reconocer los signos musicales?	X				

12. ¿Las imágenes favorecieron la comprensión del pentagrama y/o figuras musicales?		x			
13. Evidencia comprensión de los conceptos musicales vistos en las clases	x				
14. Refleja la comprensión rítmico-melódica en la lectura musical		x			
15. El niño al visualizar dónde van los dedos sobre el diapasón, ubicó mejor los dedos cuando tocaba el violín	x				
16. ¿Al asociar una cuerda con un objeto que ya conocías, puedes recordar más fácil la ubicación y el nombre de las que se forman en ella?			x		
<b>IV. Los niños</b>					
17. ¿Considera que los niños comprendieron lógicamente los temas tratados durante las clases?	x				
18. ¿Cree que el material permitió representar, por medio de los dibujos, los objetos no presentes facilitando las operaciones psicomotoras que debe realizar el niño durante las clases de violín?	x				
19. ¿Las actividades facilitaron la realización de una clasificación y ordenamiento de los conceptos en los niños?		x			
20. ¿Considera que el material estimuló ambos hemisferios del cerebro trabajando en la parte teórica y el aspecto emocional?	x				
21. ¿Los objetos representados apoyaron imágenes vivas de experiencias pasadas que facilitaron el aprendizaje en los niños?	x				
22. ¿Las imágenes presentadas facilitaron la organización jerárquica y estructuración en los niños?					
23. ¿Los niños estuvieron atentos y concentrados durante las clases?	x				
24. ¿Los niños disfrutaron del material didáctico y de las clases violín?	x				
25. ¿Los niños se comportaron bien durante las clases?	x				

### ENTREVISTA ESTRUCTURADA

Responda libre y ampliamente las siguientes preguntas:

1. ¿Considera que el material didáctico visualmente adecuado aplicado en las clases ayudó mejorar la lectura musical en los niños? ¿Por qué?

Si ayudo, ya que gracias a lo divertido y bonito de los dibujos su atención e interés se incremento y el tiempo rindio mejores resultados.

2. ¿Qué beneficios encuentras en utilizar partituras con colores, dibujos y personajes que representan los conceptos y signos musicales?

Que tenía el apoyo de los dibujos para explicar con más facilidad conceptos musicales que involucran competencias "matemáticas" por ejemplo, las cuales estaban muy bien integradas a los dibujos en el material de trabajo.

3. ¿Qué desventajas encuentras en utilizar este material?

4. ¿Por qué cree que los niños que inician violín tienen dificultades en la lectura musical?

Porque el lenguaje musical es un conocimiento recientemente adquirido y la dificultad motora del instrumento distrae al momento de leer y tocar a la vez.

5. De las actividades diseñadas ¿cuál te llamó más la atención? ¿Por qué?

La de la escala de intervalos, por el éxito que tuvo y por la forma en que facilitó la comprensión de los conceptos.

6. ¿Considera que la interpretación y comprensión de los dibujos contribuyó a mejorar la lectura musical?

Sí, aunque vale la pena aclarar que para ver mejores resultados se debería implementar el material por un tiempo más prolongado; 2 clases son muy pocas.

## Apéndice H: Resultados

<b>Cuestionario 1</b>					
<b>I. Información general</b>					
1. Edad	7	8	9	10	11
	6	10	10	3	1
2. Sexo	Femenino		Masculino		
	15		15		
3. Grado escolar que está cursando	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	
	14	12	3	1	
4. Tiempo que lleva estudiando música	1-6 meses	7-12 meses	1-2 años	Más de 2 años	
	0	1	16	13	
5. Hace cuánto tiempo comenzó las clases de violín	1-6 meses	7-12 meses	1-2 años	Más de 2 años	
	8	7	13	2	
<b>II. Preguntas</b>		De acuerdo 	Neutral 	En desacuerdo 	
1. ¿Los dibujos de las partituras trabajadas en las clases representaron objetos o cosas que ya conocías?		23	5	1	
2. ¿Los colores de los dibujos te parecieron atractivos?		30	0	0	
3. ¿La acción que realizan los dibujos te ayudó a comprender el concepto desarrollado en las clases?		23	7	0	
4. ¿Las imágenes utilizadas en las partituras te recordaron el significado de los temas vistos?		21	7	2	
5. ¿Los dibujos te recordaron experiencias y vivencias cotidianas?		14	9	8	
6. ¿Consideras convenientes las partituras con dibujos?		29	1	0	
7. ¿Las imágenes en la partitura te ayudaron a interpretar el significado de los conceptos musicales vistos?		28	1	1	
8. ¿Consideras que los dibujos permitieron tener una visión general de los temas de la clase?		26	3	1	
9. ¿Crees que los dibujos son motivadores y referenciales en tu aprendizaje?		26	3	1	
10. ¿Cuándo observabas el dibujo que representa las notas y luego mirabas el pentagrama lograbas identificar su ubicación y nombre con más facilidad?		16	4	1	
11. ¿Cuándo tocabas en el violín las notas de la canción ¿recordabas el dibujo?		16	4	2	
12. ¿Los dibujos te ayudaron a reconocer los signos musicales?		25	5	0	

13. ¿Las imágenes favorecieron la comprensión del pentagrama y/o las figuras musicales?	24	4	2
14. ¿Al asociar una cuerda con un objeto que ya conocías, puedes recordar más fácil la ubicación y el nombre de las que se forman en ella?	16	6	1
15. ¿Recordabas los dibujos cuando tocabas las notas musicales?	22	5	3

<b>Cuestionario 2</b>					
<b>I. Información general</b>					
1. Edad	21-25 años	26-30 años	31-35 años	Más de 36 años	
		1	2		
2. Sexo	Femenino		Masculino		
	2		1		
3. Máximo grado de escolaridad alcanzado	Bachillerato	Pregrado	Maestría	Doctorado	
		1	2		
4. Tiempo que lleva enseñando violín	1 año	2-3 años	4-5 años	Más de 5 años	
				3	
5. ¿Toca en alguna agrupación musical?	Sí		No		
	3				
<b>II. Interpretación y comprensión de dibujos</b>					
<b>Preguntas</b>	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. ¿Considera que la los dibujos ayudaron a entablar relación de semejanza o analogía?	3				
2. El material didáctico, ¿transmitió información precisa y confiable?	2	1			
3. ¿Considera que las imágenes permitieron que los niños recordaran el significado de los temas vistos en las clases?	3				
4. ¿Cree que las partituras al contener música y dibujos facilita la trasmisión de las ideas de una forma práctica para los niños?	3				
5. ¿La lectura de imágenes favoreció la competencia comunicativa en los niños?	2	1			
6. ¿Considera que la lectura de imágenes favoreció la alfabetización musical?	1	2			
7. ¿Está de acuerdo que la lectura de imágenes ayudó la comprensión de la lectura musical?	2	1			
8. ¿Observó convicción y percepción en los niños al trabajar con el material didáctico?	2	1			
9. ¿Considera que los dibujos permitieron tener una visión general de los temas de las clases?	2	1			
10. ¿Las partituras visualmente adecuadas beneficiaron el análisis los objetos que la componen?	3				
<b>III. Lectura musical</b>					
11. ¿Los dibujos ayudaron a reconocer los signos musicales?	1	2			
12. ¿Las imágenes favorecieron la comprensión del pentagrama y/o figuras musicales?	2	1			

13. Evidencia comprensión de los conceptos musicales vistos en las clases	2	1			
14. Refleja la comprensión rítmico-melódica en la lectura musical	1	1			
15. El niño al visualizar dónde van los dedos sobre el diapasón, ubicó mejor los dedos cuando tocaba el violín	2				
16. ¿Al asociar una cuerda con un objeto que ya conocías, puedes recordar más fácil la ubicación y el nombre de las que se forman en ella?	1		1		
<b>IV. Los niños</b>					
17. ¿Considera que los niños comprendieron lógicamente los temas tratados durante las clases?	3				
18. ¿Cree que el material permitió representar, por medio de los dibujos, los objetos no presentes facilitando las operaciones psicomotoras que debe realizar el niño durante las clases de violín?	2	1			
19. ¿Las actividades facilitaron la realización de una clasificación y ordenamiento de los conceptos en los niños?	2	1			
20. ¿Considera que el material estimuló ambos hemisferios del cerebro trabajando en la parte teórica y el aspecto emocional?	2		1		
21. ¿Los objetos representados apoyaron imágenes vivas de experiencias pasadas que facilitaron el aprendizaje en los niños?	2	1			
22. ¿Las imágenes presentadas facilitaron la organización jerárquica y estructuración en los niños?	2				
23. ¿Los niños estuvieron atentos y concentrados durante las clases?	3				
24. ¿Los niños disfrutaron del material didáctico y de las clases violín?	2	1			
25. ¿Los niños se comportaron bien durante las clases?	3				

Nota: En las partes que no suma tres fue porque algún docente no contestó la pregunta

<b>Transcripción de entrevistas</b>			
<b>Fuente</b>	<b>Docente 1</b>	<b>Docente 2</b>	<b>Docente 3</b>
<b>Pregunta</b>			
1. ¿Considera que el material didáctico visualmente adecuado aplicado en las clases ayudó mejorar la lectura musical en los niños? ¿Por qué?	Sí ayudó, ya que gracias a lo divertido y bonito de los dibujos su atención e interés se incrementó y el tiempo rindió mejores resultados	Sí, porque la asociación de conceptos visuales a la lectura musical permite un aprendizaje más fácil y eficaz.	Sí, porque al relacionar una figura rítmica con una palabra y un dibujo los niños comprenden mucho mejor su duración.
2. ¿Qué beneficios encuentras en utilizar partituras con colores, dibujos y personajes que representan los conceptos y signos musicales?	Que tenía el apoyo de los dibujos para explicar con más facilidad conceptos musicales que involucran competencias “matemáticas” por ejemplo, las cuales estaban muy bien integradas a los dibujos en el material trabajado.	La motivación en los alumnos es mayor. Prestan más atención al material y disfrutan viendo las partituras.	Que los niños se divierte, se entretienen, se ven más motivados y retienen mejor la información.
3. ¿Qué desventajas encuentras en utilizar		Que tal vez puede tener conflicto con	Ninguna

este material?		otras clases (por ejemplo lectura musical o coro) en donde les explican los mismos conceptos pero de forma o con mecanismos diferentes.	
4. ¿Por qué cree que los niños que inician violín tienen dificultades en la lectura musical?	Porque el lenguaje musical es un conocimiento recientemente adquirido y la dificultad motora del instrumento distrae al momento de leer y tocar a la vez.	Porque es difícil asociar los signos musicales con movimientos musculares.	Porque comúnmente a un niño que empieza a estudiar música se le empieza a enseñar sobre la tonalidad de do mayor y cuando comienza con el violín la primera tonalidad que se ve es <i>la</i> mayor. El concepto de armadura aún no está claro.
5. De las actividades diseñadas ¿cuál te llamo más la atención? ¿Por qué?	La de la escala de los intervalos, por el éxito que tuvo y por la forma en que se facilitó la comprensión de los conceptos.	Me gustó la estrellita del semitono, ya que es un concepto difícil de entender y mediante ese gráfico lo pueden asociar más fácil. En términos generales me gustó mucho todo el material en cuanto a la parte gráfica y conceptual.	Me llamó mucho la atención la actividad de los intervalos. Me pareció clarísimo el concepto del edificio y sus correspondientes pisos. Los niños lo comprendieron muy bien.
6. ¿Considera que la interpretación y comprensión de los dibujos contribuyó a mejorar la lectura musical?	Sí, aunque vale la pena aclarar que para ver mejores resultados se debería implementar el material por un tiempo más prolongado, 2 clases son muy pocas.	Aunque es difícil saberlo en tan corto plazo, durante las clases sí se notó una comprensión total de los temas vistos.	Totalmente. Los niños tuvieron mayor claridad en el ritmo y en la ubicación de las notas en el pentagrama.

<b>Guía de observación</b>			
<b>I. Interpretación y comprensión de dibujos</b>			
	Sí	Más o menos	No
1. Los dibujos ayudaron a entablar relación de semejanza o analogía	25	4	1
2. El material didáctico transmitió información precisa y confiable para el niño	30		
3. Las imágenes permitieron que el niño recordara el significado de los temas vistos en las clases	20	9	
4. Las partituras al contener música y dibujos facilita la transmisión de las ideas de una forma práctica para los niños	30		
5. La lectura de imágenes favoreció la competencia comunicativa en el niño	27	3	

6. La lectura de imágenes favoreció la comprensión de la lectura musical durante la clase	25	5	
7. Se observó convicción y percepción en el niño al trabajar con el material didáctico	28	2	
8. Los dibujos permitieron al niño tener una visión general de los temas de la clase	26	4	
9. La partitura visualmente adecuada ayudó a que el niño analizara los objetos que la componen	26	4	
<b>II. Lectura musical</b>			
10. Los dibujos ayudaron a reconocer los signos musicales	24	5	1
11. Las imágenes favorecieron la comprensión del pentagrama y/o figuras musicales	25	4	1
12. Evidencia comprensión de los conceptos musicales vistos en las clases	24	6	
13. Refleja la comprensión rítmico-melódica en la lectura musical	24	6	
14. El niño al visualizar dónde van los dedos sobre el diapasón, ubicó mejor los dedos cuando tocaba el violín	16	6	
15. El niño al asociar el concepto o signo musical con un objeto que ya conocía se benefició interiorizando y apropiándose del término musical trabajado	23	7	
<b>III. Los niños</b>			
16. El niño comprendió lógicamente los temas tratados durante las clases	27	3	
17. El material permitió representar por medio de los dibujos los objetos no presentes facilitando las operaciones psicomotoras que debe realizar el niño durante las clases de violín	26	4	
18. La actividad facilitó que el niño realizara una clasificación y ordenamiento de los conceptos	28	2	
19. El material estimuló ambos hemisferios del cerebro trabajando en la parte teórica y el aspecto emocional	29	1	
20. Las imágenes presentadas facilitaron al niño en la organización jerárquica y estructural	25	5	
21. El niño evidenció gusto y comprensión por las canciones diseñadas	27	2	1
22. El niño estuvo atento y concentrado durante las clases	23	5	2
23. El niño disfrutó del material didáctico y de las clases violín	27	3	

Cuadro de resultados											
Fuentes  Instrumentos  Categorías e indicadores	Estudiantes de violín			Tesisista			Docentes de violín				
	Cuestionario 1			Observador			Cuestionario 2				
	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Sí	Más a menos	No	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
<b>Categoría A: Interpretación y comprensión de dibujos</b>											
<i>Indicador: La imagen, el dibujo</i>											
-La imagen entabla relación de semejanza o analogía ¿Los dibujos de las partituras trabajadas en las clases representaron objetos que ya conocías?	76,6	16,6	3,3	83,3	13,3	3,3	100				
-El dibujo y el color contribuye a la imaginación: ¿Los colores de los dibujos te parecieron atractivos?	100	0	0								
- Transmite información precisa y confiable ¿La acción que realizan los dibujos te ayudó a comprender el concepto desarrollado en las clases?	76,6	23,3	0	100			66,6	33,3			
-Forma y figura con unidad y significación ¿Las imágenes utilizadas en las partituras te recordaron el significado de los temas vistos?	70	23,3	6,6	66,6	30		100				
-Vivencian situaciones reales ¿Los dibujos te recordaron experiencias y vivencias cotidianas?	46,6	30	26,6								
Formato texto-imagen transmiten ideas de forma práctica ¿Consideras conveniente las partituras con dibujos?	96,6	3,3	0	100			100				
<i>Indicador: Lectura de imágenes</i>											
- Favorece la competencia comunicativa				90	10		66,6	33,3			
- Contribuye a alfabetización musical				83,3	16,6		33,3	66,6			
- Permiten comprender mensajes visuales que se desean transmitir ¿Las imágenes en las partituras te	93,3	3,3	3,3	93,3	6,6		66,6	33,3			

ayudaron a interpretar el significado de los conceptos musicales vistos?										
- Convicción y percepción ¿Consideras que los dibujos permitieron tener una visión general de los temas de la clase?	86,6	10	3,3	86,6	13,3		66,6	33,3		
¿La partitura visualmente adecuada facilita el análisis los objetos que la componen?				86,6	13,3		100			
- Motivan y referencian el aprendizaje ¿Crees que los dibujos son motivadores y referenciales en tu aprendizaje?	86,6	10	3,3							
¿Cuándo observabas el dibujo que representa las notas y luego mirabas el pentagrama lograbas identificar su ubicación y nombre con más facilidad?	53,3	13,3	3,3							
Cuándo tocas en el violín las notas que se la canción ¿recuerdas el dibujo?	53,3	13,3	6,6							
<b>Categoría B: Lectura musical</b>										
<b>Indicador : Ritmo, melodía, conceptos musicales (solfear-cantar)</b>										
- Reconocimiento visual de los signos ¿Los dibujos te ayudaron a reconocer los signos musicales?	83,3	16,6	0	80	16,6	3,3	33,3	66,6		
- Ubicación de las notas en el pentagrama ¿Las imágenes favorecieron la comprensión del pentagrama y/o figuras musicales?	80	13,3	6,6	83,3	13,3	3,3	66,6	33,3		
Evidencia comprensión de los conceptos musicales vistos en las clases				80	20		66,6	33,3		
Refleja la comprensión rítmico-melódica en la lectura musical										
<b>Indicador: Lectura musical con el violín (movimiento brazo-mano-dedos)</b>										
- Ubicación de las notas en el diapasón del violín y la digitación El niño al visualizar dónde van los dedos sobre el diapasón, ubicó mejor los dedos cuando tocaba el violín				86,6	13,3		66,6			
- Interiorización y apropiación de términos ¿Al asociar una cuerda con un objeto que ya conocías, puedes recodar más fácil la ubicación y el nombre de las que se forman	53,3	20	3,3	76,6	23,3		33,3	33,3		

en ella?											
¿Recordabas los dibujos cuando tocabas las notas musicales?	73,3	16,6	10								
<b>Categoría C: Los niños</b>											
<b>Indicador: Comprensión de la lectura con el violín</b>											
El niño comprendió lógicamente los temas tratados durante las clases				90	10		100				
El material permitió representar, por medio de los dibujos, los objetos no presentes facilitando las operaciones psicomotoras que debe realizar el niño durante las clases de violín.				86,6	13,3		66,6	33,3			
La actividad facilitó que el niño realizara una clasificación y ordenamiento de los conceptos				93,3	6,6		66,6	33,3			
El material estimuló ambos hemisferios del cerebro trabajando en la parte teórica y el aspecto emocional				96,6	3,3		66,6		33,3		
¿Considera que los objetos representados apoyan imágenes vivas de experiencias pasadas que facilitan el aprendizaje?							66,6	33,3			
Las imágenes presentadas contribuyeron a que el niño organizara jerárquica y estructuralmente los contenidos				83,3	16,6		66,6				
<b>Indicador: comportamiento y motivación</b>											
El niño evidenció gusto y comprensión del material diseñado				90	6,6	3,3					
El niño estuvo atento y concentrado durante las clases				76,6	16,6	6,6	100				
El niño disfrutó del material y de las clases de violín				90	10		66,6	33,3			
El niño se comportó bien durante las clases							100				

Nota: En las partes que el porcentaje no suma el 100% fue porque alguien no contestó la pregunta

## **Currículum Vitae**

Carolina Castro Gil

A01315643@tecvirtual.mx

Registro CVU 594820

Originaria de Medellín, Colombia, Carolina Castro Gil realizó estudios profesionales en Música-Violín en la Universidad de Antioquia. La investigación titulada Mejoramiento de la lectura musical con el violín mediante la interpretación y comprensión de dibujos es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación con énfasis en procesos de enseñanza-aprendizaje.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la música, específicamente en el área de violín, música de cámara y talleres orquestales desde hace diez años. Asimismo participó como joven solista en el III Festival Internacional de Música de Cartagena, Seminario de Master Class Individual y Perfeccionamiento Técnico Avanzado de Violín en Academia Latinoamericana de Violín en Venezuela, la YOA (Youth Orchestra of Americas), entre otros. En 2001 la Alcaldía de Medellín le otorga el reconocimiento “Embajador de Paz para Jóvenes Talentos” y recibe el “Premio Fundación Salvi 2009” en reconocimiento a la dedicación profesional y mérito artístico.

Actualmente, Carolina Castro Gil se desempeña como docente de violín, música de cámara y asistente de la preorquesta en el Instituto Musical Diego Echavarría y como violinista de la Orquesta Sinfónica Eafit. Es cofundadora de Gestar Cultural S.A.S. empresa cuyo objetivo principal es la gestión integral de proyectos culturales.