

UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**SOBRE LA FORMACION DE CONCEPTOS MUSICALES DE RITMO Y
ALTURA EN ESTUDIANTES DE PIANO EN ESCUELAS PUBLICAS DE
MUSICA**

ESTUDIANTE: VITTORIO PERA

MONTEVIDEO

NOVIEMBRE 2014

TUTORA: KAREN MOREIRA

RESUMEN

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo, analizar, mediante un diseño de comparación de grupos independientes, el proceso de formación de conceptos musicales de ritmo y altura en estudiantes de piano, de primero y cuarto año de escuelas públicas de música, cuando en forma simultánea al aprendizaje de su instrumento cursan la asignatura Lenguaje musical (solfeo).

Para evaluar el proceso de resolución de tareas se propone, como marco referencial, el enfoque sociocultural vygotskyano de formación de conceptos que enfatiza el análisis genético del desarrollo y la utilización de herramientas culturales de mediación.

Se espera que los resultados obtenidos en la investigación resulten útiles para estudiantes y docentes de las escuelas públicas de música del país, para estrechar lazos de cooperación científica entre la psicología cognitiva y la pujante formación artística nacional, y para construir conocimientos que enriquezcan la calidad de la educación pública.

Palabras claves:

Formación de conceptos - ritmo musical - altura musical

“...el arte solo pasará a ser objeto de estudio científico si se lo considera como una de las funciones vitales de la sociedad, en íntima relación con todas las demás esferas de la vida social”

(Vygotsky, 2006, p.31)

FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES

Los conceptos musicales de ritmo y altura pueden pensarse como parte integral del proceso de formación de conceptos en la infancia. Particularmente la lectoescritura musical puede verse como parte de los conceptos científicos (Vygotski 1993), ya que, al igual que otros conceptos se desarrolla en instituciones educativas y requiere un proceso de compleja construcción cognitiva, antes de que se logre su pleno dominio. En este sentido la lecto escritura musical o solfeo¹ puede entenderse como un artefacto de mediación (Cole, 1993). Como señala Goody: *“la ventaja esencial que comparten todos los sistemas denotación escrita reside en el hecho de que amplían el poder del lenguaje en el tiempo y en el espacio”* (citado por Cole, 1993, p. 114). En tal sentido resulta relevante investigar desde la psicología cognitiva la comprensión y visualización de aspectos que pueden tanto limitar como también optimizar el desarrollo de conceptos musicales enmarcados dentro de contextos educativos concretos.

En cuanto a los desarrollos en psicología de la música se identificaron dos líneas principales de investigación: una que estudia la formación de conceptos musicales desde un punto de vista psicológico y otra que lo hace desde una perspectiva pedagógica. En la primera línea Gérard (1991) recopila investigaciones sobre la formación del concepto de ritmo musical en diferentes etapas evolutivas, reflejando tanto la prehistoria como el desarrollo del concepto durante la etapa escolar. Por ejemplo, las investigaciones de Dowling y Harwood en 1986 muestran que *“los cantos aparecen espontáneamente hacia los doce meses”* (Gérard, 1991, p.1). Davison, Mc. Kernon y Gardner en 1981 señalan que niños de dos y tres años son capaces de imitar fragmentos de canciones que oyen, repitiendo las palabras más destacadas. Sloboda, en 1985, plantea que en el inicio de la edad escolar (5 y 6 años) los niños son capaces de cantar respetando las alturas musicales y manteniendo un ritmo constante en canciones enteras que les resulten familiares. Por último, Stamback en 1960, Fraise en 1974 y Zenatti en 1981, en investigaciones

¹ Utilizamos para definir Solfeo la definición de Frega: *“...lectura o descifrado rítmico-métrico y melódico- armónico de la notación en una partitura o trozo musical”* (Frega, 1975, p.2)

sobre niños de entre 6 y 10 años, concluyen que en comparación con la edad pre escolar “se da una evolución aunque es difícil precisar su naturaleza” (Gérard, 1991, p.2) y que a los niños menores de 8 años les cuesta relacionar información visual y auditiva, y se centran solo en la percepción sonora. La capacidad de relacionar estas dos fuentes de información mejora conforme aumenta la edad del niño. En su propio estudio, Gérard propuso a niños entre 4 y 8 años, escuchar dos veces una grabación de golpes percutidos acompañados de sílabas cantadas (por ejemplo “ti” o “ta”) que el niño debía reproducir luego de cada audición; se le daba la posibilidad, además, de graficar lo que percibía auditivamente. La conclusión general del estudio fue que las reproducciones del ritmo mejoran al aumentar la edad del niño, y que con el aumento de la edad, también mejoran las posibilidades de integración de la información visual y auditiva. Encontró que a los niños de 4 años las onomatopeyas los ayudaban en la organización rítmica. En el caso de los niños de 6 años se encontraron las primeras diferencias vinculadas a la presencia o ausencia de instrucción musical. Mientras que a los niños que no tenían estudios musicales los ayudaba en la reproducción de un ritmo la presencia de frases significativas, a los que contaban con cierta instrucción les ayudaba la presencia de una melodía. Los niños realizaron progresos sistemáticos a partir de los 7 años y medio, sin que existieran diferencias significativas por la presencia de instrucción musical. A partir de estos resultados Gérard presenta un enfoque evolutivo de la formación del concepto de ritmo señalando:

La prosodia del lenguaje... ofrece un primer marco de organización rítmica a los niños de 4 años... a la hora de elegir entre las ayudas a ofrecer en el aprendizaje del ritmo, las informaciones auditivas y verbales nos parecen las más apropiadas hasta los 6 años y medio...a los 7 u 8 años “espacializar” un ritmo es pertinente lo cual demuestra que en el niño han aparecido nuevas capacidades que le permiten establecer correspondencias entre informaciones visuales y auditivas. (Gérard, 1991, p. 96).

Furnó (2001, 2003, 2010) partiendo de los planteos de Vygotski (1993), desarrolló el Test de Atributos Sonoros (TAS), destinado a evaluar las posibles diferencias entre músicos y no músicos en la resolución de problemas de clasificación de sonidos musicales. El TAS se basó en el método de doble estimulación de Vygotski (particularmente la tarea de formación de conceptos artificiales). En el TAS, las actividades de clasificación se basan en la discriminación de diferencias de timbre, duración, intensidad y altura de los estímulos sonoros. La resolución del TAS por músicos y no músicos mostró que las diferencias más importantes en la formación de conceptos musicales, entre ambos se encuentra en el manejo preciso de terminologías verbales que aluden a hechos sonoros musicales; la persona que estudia música comunica con un vocabulario preciso el fenómeno sonoro musical que percibe,

demostrando que maneja los conceptos de timbre, duración, intensidad, altura y ritmo, mientras que la persona que no estudia música los describe de forma imprecisa. En este sentido refleja el principio vygotskiano que afirma:

El análisis experimental del proceso de formación de conceptos revela que el elemento fundamental e imprescindible de todo ese proceso es el uso funcional de las palabras u otros signos en calidad de medios para dirigir activamente la atención, analizar y destacar los atributos, abstraerlos y sintetizarlos. (Vygotsky, 1982, p. 131).

Sloboda (2005), centrado en los procesos psicológicos propios de la lectura musical en adultos músicos, conceptualiza a la lectura como una tarea esencialmente visual. Sus trabajos se enfocan en los procesos de lectura musical y particularmente en caracterizar el desempeño de los buenos y malos lectores. Así encuentra que, a diferencia de los malos lectores, los buenos lectores captan mejor la idea musical global, la coherencia tonal, la cadencia musical y las dinámicas sonoras, todo lo que conduce a una mejor interpretación musical. El buen lector musical escucha la música en su mente luego de leerla en la partitura y antes de plasmarla en un sonido real. Por oposición a esto, los malos lectores proceden a una lectura más restringida, ligada a la decodificación símbolo a símbolo, presentando mayores dificultades para la captación de los parámetros generales del sonido musical. Las diferencias entre buenos y malos lectores se vuelven más notorias cuando el estímulo visual resulta novedoso, mientras que puede pasar desapercibida si es conocido.

A partir de los estudios presentados se puede concluir que la formación de conceptos musicales es potenciada por la instrucción. En los casos en que no se estudia música los conceptos (como el de ritmo) tienen un desarrollo espontáneo, pero suelen quedar en la esfera de lo que Vygotski denominó conceptos cotidianos, conceptos caracterizados por la falta de conciencia, la falta de sistematicidad y la dificultad para el uso voluntario. Por el contrario, la instrucción musical permite la construcción de un sistema de conceptos con mayor diferenciación entre unidades, con mayor conciencia y utilizable de manera voluntaria.

Perspectiva pedagógica:

En nuestra cultura si bien existen contextos sociales donde el aprendizaje musical es básicamente imitativo y en los que no se establece un vínculo pedagógico, la situación más común es que el aprendizaje no sea una actividad espontánea sino que se han desarrollado metodologías para orientar al estudiante en la formación musical. Existen muchas instituciones públicas y privadas para estudiar música por lo que se coloca el aprendizaje musical en la esfera de los conceptos científicos dentro de un proceso de instrucción en el que colaboran sistemáticamente docente y estudiante.

El planteo de cómo ayudar al niño a desarrollar conceptos musicales tiene una larga historia. Los principales métodos creados en la Europa del siglo XX y que desde los años 40 hasta hoy forman parte de la educación musical de América latina y Uruguay son: Dalcroze, Kodaly, Suzuki, Orff, y Schafer². La diferencia entre estos métodos puede ubicarse en los énfasis, es decir en lo qué prioriza cada uno. La siguiente tabla intenta graficar estas diferencias.

Tabla 1

| | Aspecto priorizado de la experiencia musical | | | | | |
|----------|--|-------|------------|------------------|-------------|---------------------------|
| | Audición | canto | movimiento | notación musical | creatividad | ejecución de instrumentos |
| Dalcroze | X | | X | | | |
| Orff | | X | X | | | X |
| Kodaly | X | | | X | | |
| Suzuki | X | | | | | X |
| Schafer | X | | | | X | |

Las actividades que estos pedagogos proponían para que los estudiantes aprendieran mejor los conceptos musicales eran del tipo: asociar cada nota con una sílaba y formar palabras con rima, asociar el ritmo y la altura de las canciones con movimientos corporales, sustituir la grafía tradicional de la música por otra inventada, etc. Hodges realizó en 1992 una recopilación de estudios sobre la eficacia de ese tipo de métodos. Recopiló las investigaciones de Kayme en 1960, Hargiss en 1962, Hammer en 1963, Stokes en 1965, Di Frunzo en 1969, Cristo en 1966, Klemish y Boyle en 1970, Gregory en 1972, Autry en 1975, Bukspan en 1979, Bebeau en 1982, Watkins y Hughs en 1986, Shehan y Colley en 1987, Byo en 1988, Salzburgo y Wang en 1989 y los resultados de su recopilación son mixtos ya que las estrategias que sirven para que una persona aprenda no siempre resultan igual de útiles para otro estudiante, por lo que descarta un método para formar conceptos musicales relacionados a la lecto- escritura musical que sea universalmente recomendable.

REFERENTES TEÓRICOS

Para pensar la formación de los conceptos musicales de ritmo y altura utilizaremos un marco teórico vygotskyano; en primer lugar porque pensaremos en la percepción infantil de la música como un todo que no separará ritmo y altura a priori sino que será, esta capacidad de ir del todo a las partes, producto del desarrollo. En segundo lugar porque tomaremos el aprendizaje de un arte no figurativo como la música dentro del proceso social de escolarización desde el manejo de herramientas culturales de mediación como el solfeo. Tercero, porque englobaremos las dificultades

² La concepción de Schafer no es un método, es una propuesta pedagógica basada en la creación, la percepción del paisaje sonoro.

que pueda presentar el niño escolar en la decodificación del ritmo y altura al leer una partitura mientras ejecuta su instrumento, dentro de las etapas preconceptuales, previas a la formación de verdaderos conceptos. Cuarto porque asumiremos un enfoque sociocultural:

Por sociocultural entiendo un enfoque centrado en la especificidad institucional, cultural e histórica del funcionamiento mental y no en rasgos universales. No por que no existan sino porque el universalismo domina la psicología en desmedro de la situacionalidad histórica, cultural y social. (Wertsch, 1993, p. 136)

Canciones como “feliz cumpleaños” contienen ritmos y alturas, conformadas históricamente por la sociedad que el niño asimilará paulatinamente. Podemos tomar este ejemplo como parte de las primeras funciones mentales relacionadas a la música. Rivière las denomina funciones mentales de tipo 3:

Sólo se dan en contextos interactivos...que llamamos de crianza...son el conjunto de procesos interactivos que implican una fuerte vinculación, una relación muy asimétrica de cuidados...son contextos interactivos fuertemente cargados de emoción...Estos contextos no se proponen de forma explícita y consciente la constitución de las funciones de tipo 3 pero lo logran con extremada eficiencia (Riviere, 2003, p.215)

Así, los niños desde la etapa preescolar, al cantar o bailar canciones, desarrollan ritmos y alturas musicales como conceptos espontáneos por el solo hecho de escucharlas en la radio y/o interactuar con otros niños y adultos que también las cantan y las bailan.

El niño de edad escolar que comienza a estudiar solfeo en una escuela de música tiene en su mundo de percepciones musicales previas un conjunto de canciones familiares que es capaz de cantar y/o acompañar con movimientos corporales y que constituyen la prehistoria de los conceptos musicales que se desarrollarán en el contexto educativo. El aprendizaje del solfeo desarrollará la experiencia cotidiana del ritmo y la altura musical como conceptos científicos ya que aportará niveles más altos de concientización.

El desarrollo de conceptos científicos... se produce en las condiciones del proceso de instrucción que constituye una forma singular de cooperación sistemática del pedagogo con el niño. Durante el desarrollo de esta cooperación maduran las funciones psíquicas superiores del niño con la ayuda y participación del adulto (Vygotsky, 1982, p. 183)

En forma análoga, Rivière concibe las funciones mentales de tipo 4, dentro de las cuales podríamos considerar el aprendizaje del solfeo:

Las funciones de tipo 4 son muy sensibles a la interacción y, además, a diferencia de lo que ocurre con las funciones de tipo 3, requieren formas especializadas de interacción que ya no son interacciones naturales de crianza, sino que implican interacciones explícitamente

dirigidas a la interiorización por el niño de ingenios de la cultura...requieren de un programa explícito. (Rivière, 2003, p. 216)

Puede establecerse un paralelismo entre lenguaje escrito y lectoescritura musical, ambos son herramientas de mediación, *“claves para comprender los procesos psicológicos y sociales humanos”* (Wertsch, 1993, p. 137). El lenguaje escrito de la música, al igual que el lenguaje verbal escrito, *“debe ser totalmente explícito”* (Vygotsky, 1982, p. 324).

La ausencia de código implica la dependencia de los aspectos materiales del sonido y el predominio de la imitación como función. En cambio, el dominio del código escrito independiza al ejecutante de los modelos sonoros previos (del mismo modo en que el lenguaje escrito independiza al lector de los contextos inmediatos de habla). En este sentido, afirma Vygotski *“el lenguaje escrito está relacionado desde el principio con la conciencia y con la intencionalidad”* (Vygotsky, 1982, p. 327).

El aprendizaje del lenguaje musical permitirá discriminar los distintos parámetros musicales que inicialmente se perciben de forma global e indiferenciada. De esta manera se produce una transformación de la percepción con la adquisición del lenguaje musical. Al decir de Vygotski: *“a lo largo del desarrollo del niño emergen constantemente nuevos sistemas, dentro de los cuales actúa la percepción. En estos sistemas... la percepción adquiere nuevas características que no son inherentes a ella al margen del sistema de desarrollo”* (Vygotsky, 1982, p. 366).

PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Dominar la lecto escritura musical puede resultar beneficioso en el aprendizaje musical en tanto permite adquirir la representación mental de una imagen escrita que se relaciona con el proceso auditivo. Podría pensarse que la música escrita es tan sistema simbólico como el lenguaje escrito y representa los sonidos del lenguaje musical tanto como la escritura lo hace con el lenguaje oral. Ubicamos al solfeo, en tanto herramienta de mediación (o signo que sustituye a la palabra), como uno de los elementos principales a los efectos de trazar un paralelismo con la afirmación de Vygotsky sobre que en la formación de conceptos: *“lo central es el uso funcional del signo...orientándolo a resolver la tarea planteada”* (Vygotsky, 1982, p. 132). El manejo del solfeo, entendido como herramienta de mediación, puesto al servicio de la formación de los conceptos musicales de ritmo y altura nos servirá para pensar la formación de estos conceptos en el mismo sentido en que Vygotsky estudió el desarrollo del lenguaje oral y escrito.

Se trata de analizar el proceso por el cuál los niños llegan a dominar el lenguaje musical, y en qué medida esto afecta su propia percepción de la música.

Puede pensarse que, en un primer momento, la música es una experiencia principalmente auditiva. El niño experimenta el sonido de manera inmediata, y la introducción de la partitura altera su relación con el sonido. Por esto se hace necesario establecer si existen cambios en el relacionamiento con la experiencia musical a partir de la decodificación lectora musical. Interesa saber si es posible pensar en una inversión progresiva de los aspectos dominantes que pasarían de la percepción auditiva a la decodificación visual mediada por el lenguaje.

Si como afirma Vygotski la utilización funcional de la palabra es la clave para poder hablar de conceptos, cabe preguntarse cómo afecta la adquisición de la notación musical, la propia captación de parámetros musicales como ritmo y altura. Es decir, en qué medida tener un mediador que pone de relieve las diferencias rítmicas y tonales aporta conciencia y voluntariedad a la experiencia musical infantil. El problema que se nos plantea es cómo utilizan los niños con niveles diferentes de instrucción en lenguaje musical, los conocimientos adquiridos para decodificar el ritmo y la altura musical. Un segundo aspecto del problema es la relación entre ejecución musical y modelos sonoros y visuales. Cabría esperar, desde el punto de vista teórico que el aprendizaje simultáneo de instrumento y solfeo desarrolla un proceso en el que se pasa de un amplio predominio de la percepción sonora y la imitación por sobre la decodificación del lenguaje musical escrito a un nivel de conocimientos donde percepción sonora, imitación y decodificación de la lecto escritura tienden a equipararse e interactuar. Sería de esperar que este proceso no se detenga allí, sino que la lectoescritura musical pueda alcanzar su independencia de la percepción sonora y de la imitación y que cuando esto suceda el músico logre ejecutar su instrumento ajustado al ritmo y a la altura sonora que pauta la partitura sin necesidad de escucharla. Cabe preguntarse entonces: ¿Qué diferencias existen en la lectura y en la ejecución musical entre los niños de primero y cuarto? ¿Los niños leen y tocan mejor su instrumento si perciben auditivamente un modelo sonoro de la partitura? ¿Los niños mayores y que han recibido más instrucción en lenguaje musical, son capaces de una ejecución basada exclusivamente en un modelo visual?

OBJETIVOS

Objetivo general:

Aportar a la comprensión del proceso de formación de conceptos musicales asociados al aprendizaje simultáneo del solfeo e instrumento en escuelas públicas de música en Uruguay.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar el desempeño de estudiantes de piano de primero y cuarto año de escuela de música en cuanto a la lectura de partituras musicales con énfasis en la decodificación de ritmo y altura.
2. Comparar los desempeños de niños con diferentes niveles de instrucción musical en cuanto a la decodificación y ejecución de los parámetros de ritmo y altura.
3. Evaluar la dependencia de modelos sonoros en la ejecución de partituras para niños con diferentes niveles de instrucción musical en cuanto a la decodificación y ejecución de los parámetros de ritmo y altura.

DISEÑO METODOLÓGICO

Se trabajará sobre un diseño de comparación de grupos independientes. Las comparaciones del desempeño de primero y cuarto año se harán en base a una selección de ejercicios musicales familiares y no familiares relacionados con variaciones sistemáticas de ritmo y altura. Para estudiar el parámetro ritmo se presentarán ejercicios en monograma con figuras de diferente duración y con diferentes indicadores de compás, mientras que para el parámetro altura se recurrirá a presentaciones en pentagrama (melodías naturales y alteradas en ritmo y altura).

Variables de interés

1. Variables independientes:
 - 1.1 **años de exposición a la instrucción musical** en escuelas públicas de música con dos niveles 1 año de instrucción (niños entre 7 y 8 años) y 4 años de instrucción (niños entre 11 y 12 años).
 - 1.2 **ejecución instrumental** con cuatro niveles: 1) partituras familiares, 2) partituras no familiares, 3) partituras familiares con alteraciones del parámetro ritmo, 4) partituras familiares con alteración del parámetro altura.
2. Variables dependientes
 1. Tiempo de ejecución de las diferentes partituras,

2. Precisión en la ejecución del ritmo medido a través del número de errores cometidos en el proceso de ejecución
3. Precisión en la ejecución de la altura del número de errores cometidos en el proceso de ejecución
4. Dependencia del modelo sonoro medida como la cantidad de repeticiones del modelo previas a la ejecución que un niño requiere

Participantes

Se trabajará con niños que estudian piano en escuelas públicas de música que se encuentren cursando primer y cuarto año. Se procurará controlar la variable sexo incluyendo un número similar de niñas y varones. Se procurará conformar una muestra con 15 niños por cada nivel.

Se fijarán como criterios de exclusión la repetición de algún año del ciclo escolar y la participación en clases de música fuera del ámbito de la escuela de música.

Materiales

Piano, partituras con ejercicios confeccionados especialmente para el proyecto. Grabadora de video (cámara fija), grabadora de audio, reproductor de mp3 (donde estarán almacenadas las pistas de audio de cada partitura).

Procedimiento

En un primer momento se presentará la partitura sin modelo sonoro. Luego de la primera ejecución se reproducirá una grabación de la partitura ejecutada (que funcionará como modelo sonoro) y se pedirá al niño que vuelva a ejecutar la misma partitura. Se pedirá a los niños una evaluación del ajuste entre su ejecución y el modelo sonoro. Si el niño respondiera que su ejecución no se ajustó al modelo, se le dará la oportunidad de oír nuevamente el modelo sonoro (con un límite de 3 repeticiones) y realizar una nueva ejecución. Los ejercicios se presentarán en orden aleatorio. La siguiente tabla presenta un ejemplo de melodía familiar para los niños de primer año, a ejecutar solo con mano derecha y luego percutirlo con palmas en el ejercicio rítmico³. Hay un modelo base que es la versión que el niño conoce de esa melodía, luego se presentan variaciones de esa melodía (más grave y lenta, más aguda y rápida):

³ Entre los niños de la escuela esta melodía se conoce como “Tapa tapita”.

| | | |
|---|--|---|
| MAS LENTO Y GRAVE | MODELO BASE DE EJERCICIO MUSICAL EN ALTURA | MAS RAPIDO Y AGUDO |
|  |  |  |
| MAS LENTO | MODELO BASE DE EJERCICIO MUSICAL EN RITMO | MAS RAPIDO |
|  |  |  |

La grilla de ejercicios será armada en base a los programas de Lenguaje (Solfeo) de primer y cuarto año de escuela de música. En cuarto año, trabajaremos los ejercicios que trabajamos en primero agregando ejercicios de mayor dificultad que no se trabajan con los niños de primero. Es decir, para cuarto incorporaremos ejercicios con todas las notas (naturales, bemoles y sostenidos) y ejercicios con acentos en compás compuesto que no se enseñan en primero.

De las ejecuciones resultarán de interés los siguientes aspectos:

1. Tiempo que insume leer y tocar correctamente las melodías familiares y no familiares.
2. Tiempo que insume leer y tocar correctamente las variaciones de melodías familiares.
3. Precisión en la ejecución de las melodías familiares y no familiares.
4. Máximo grado de dificultad en que se detiene el estudiante.

La evaluación se llevará a cabo en el último trimestre del año lectivo de modo de asegurar la cobertura de los contenidos a evaluar.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

La investigación que proponemos se llevará adelante solicitando consentimiento informado a los participantes. Por tratarse de menores de edad, también se solicitará la autorización de sus padres o tutores. Se solicitará aprobación por escrito de las instituciones participantes, a saber la UDELAR y la INEM ANEP CEIP. Se informará de todos aquellos aspectos que hagan a la investigación y al trabajo de campo que puedan afectar la voluntad de participar. Los riesgos a que se exponen los participantes serán mínimos y toda la información que se trabaje así como la identidad

de los participantes será preservada confidencialmente. Los datos que serán tratados y resguardados de acuerdo a las normativas vigentes en nuestro país para la investigación con seres humanos (Decreto CM/515 del Poder Ejecutivo, Ley Habeas Data 2009).

CRONOGRAMA DE EJECUCION

| Actividad | Mes | | | | | | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Relevamiento y actualización bibliográfica | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | |
| Establecimiento de acuerdos con instituciones | | | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | |
| Recolección de consentimientos informados | | | | | | ■ | | | | | | |
| Evaluación de los participantes | | | | | | | ■ | ■ | ■ | | | |
| Análisis de datos | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | |
| Elaboración del informe final | | | | | | | | | | | ■ | ■ |

RESULTADOS ESPERADOS

Se espera que existan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la cantidad de ejercicios resueltos entre los niños de primero y cuarto año.

No se esperan diferencias en la precisión de la ejecución de melodías familiares sin alteraciones entre niveles de edad. Tanto los niños de primero como los de cuarto ejecutarán sin problemas melodías para las que tienen modelos sonoros interiorizados (sin necesidad, o con menor necesidad de decodificación lectora).

Se espera que los niños de cuarto tengan un mejor desempeño que los de primero en la ejecución de melodías no familiares, aunque, para ambos niveles se espera una diferenciación entre buenos y malos lectores. Esta diferenciación reflejaría un mayor apoyo en el componente de manejo de la partitura como mediador.

Se espera que los niños de primer año requieran, más que los de cuarto, repeticiones del modelo sonoro y esto especialmente para el caso de las melodías no familiares.

REFERENCIAS

- Bruner, J., S., (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Morata.
- Carrasco, A. M. (2012). Método pedagógico musical Dalcroze. *Artseduca*, (1), 24-27.
- Frega, A. L. (1975) *Audioperceptiva*. Ricordi. Bs. As.
- Frega, A. L., Urtubey, P. S., & Y. (1997). *Metodología comparada de la Educación Musical*. Bs. As. Facultad de Humanidades
- Furnó, S. (2003). Conceptos y categorización en el campo del sonido musical. *El TAS (Test de Atributos del Sonido)*.Bs. As. *Eufonía: Didáctica de la música*, (29), 65-80.
- Furnó, S. (2003). *La formación de Conceptos en el Campo del Sonido* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP, inédito).
- Furnó, S. (2003). *La formación de Conceptos en el Campo del Sonido* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP, inédito).
- Furnó, S., Valles, M., & Ferrero, M. I. (2001). Sonido musical y formación de conceptos: un estudio con adolescentes. *Furnó, S.; Arturi, M.(Comp) Encuentro Nacional*, 26-29.
- Furnó, S., Valles, M., Natali, E., (2010). Conceptualización del sonido musical. Diferencias entre 11 / 13 años en la resolución de un problema de clasificación. En: *Tradición y Diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical*. Actas de la IX Reunión de SACCoM, Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. SACCOM. Argentina.
- Gainza V. (2009) *Metodos activos para la clase de música*. Recuperado de: www.enfoqueseducativos.es
- Gérard, C. (1991). El aprendizaje del ritmo musical. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3(10), 85-100. Taylor & Francis, Nueva York.
- Gómez-Ariza, C. J., Bajo, M. T., Puerta-Melguizo, M. C., & Macizo, P. (2000). Cognición musical: relaciones entre música y lenguaje. *Cognitiva*, 12(1), 63-87.
- Hodges, D. A. (1992). The acquisition of music reading skills. *Handbook of research on music teaching and learning*, 466-471.
- Justel, N. & Díaz Abraham V. (2012) *Plasticidad cerebral: participación del entrenamiento musical*. DOI: <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi2012.1234>

- 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, 1-5.
- Moll, L., Blanck, G., Rosa, A. Montero, I. Cole, M. Wertsch, J. y otros (1993) Vygotsky y la educación. Bs. A. Aique
- Murray Schafer R. (1965) *El compositor en el aula*. Ricordi. Bs. As.
- Riviére, A. (1999/2003). Desarrollo y educación: El papel de la educación en el diseño del desarrollo humano. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Eds.), Angel Riviére. Obras escogidas (pp. 203-242). Madrid: Panamericana.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 1, 5.
- Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the musical mind. Cognition, emotion, ability function*. Oxford. Edit. Oxford University press.
- Trives-Martínez, E. A., & Vicente-Nicolás, G. Percusión corporal y los métodos didácticos musicales.
- Vernia A. (2011) Método pedagógico musical Dalcroze. Francia. Castellón.
- Vigotsky, L.S. (1982) Obras escogidas II. Problemas de Psicología General. Moscú. Editorial Pedagógica.
- Vygotsky, L. (2006) *Psicología del arte*. Barcelona. Paidós.
- Wertsch, J. (1995) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós.
- Wertsch, J. (1998) *La mente en acción*. Madrid. Aique.