



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES**

**Centro de las Artes y la Cultura**

**Trabajo práctico**

**El Dictado Melódico Tonal a través de Estrategias Metacognitivas:  
Principios Didácticos**

**que presenta**

**Lic. en música Vitalis Missael López Delgado**

**Para optar por el grado de Maestro en Arte**

**Tutor**

**Mtro. Juan Pablo Correa Ortega**

**Co - tutora**

**Dra. María Inés Burcet**

**Asesora**

**Dra. Irma Susana Carbajal Vaca**

**Aguascalientes, Aguascalientes, marzo 2023**

**CARTA DE VOTO APROBATORIO  
INDIVIDUAL**

**DRA. BLANCA ELENA SANZ MARTIN  
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA  
P R E S E N T E**

Por medio del presente como **TUTOR** designado del estudiante **VITALIS MISSAEL LÓPEZ DELGADO** con ID **207908** quien realizó el trabajo práctico titulado: **EL DICTADO MELÓDICO TONAL A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: PRINCIPIOS DIDÁCTICOS**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda proceder a imprimirlo así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

**ATENTAMENTE**  
**“Se Lumen Proferre”**  
**Aguascalientes, Ags., a 14 de marzo de 2023.**



**Juan Pablo Correa Ortega**  
**Tutor de trabajo práctico**

c.c.p.- Interesado  
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.  
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión de Calidad.  
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SEE-FO-07  
Actualización: 01  
Emisión: 17/05/19

**CARTA DE VOTO APROBATORIO  
INDIVIDUAL**

**DRA. BLANCA ELENA SANZ MARTIN  
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA  
P R E S E N T E**

Por medio del presente como **CO-TUTORA** designada del estudiante **VITALIS MISSAEL LÓPEZ DELGADO** con ID **207908** quien realizó el trabajo práctico titulado: **EL DICTADO MELÓDICO TONAL A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: PRINCIPIOS DIDÁCTICOS**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda proceder a imprimirlo así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

**ATENTAMENTE**  
**“Se Lumen Proferre”**  
**Aguascalientes, Ags., a 14 de marzo de 2023.**



**María Inés Burcet**  
**Co-tutora de trabajo práctico**

c.c.p.- Interesado  
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.  
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión de Calidad.  
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SEE-FO-07  
Actualización: 01  
Emisión: 17/05/19

**CARTA DE VOTO APROBATORIO  
INDIVIDUAL**

**DRA. BLANCA ELENA SANZ MARTIN  
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA  
P R E S E N T E**

Por medio del presente como **ASESORA** designada del estudiante **VITALIS MISSAEL LÓPEZ DELGADO** con ID **207908** quien realizó el trabajo práctico titulado: **EL DICTADO MELÓDICO TONAL A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: PRINCIPIOS DIDÁCTICOS**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda proceder a imprimirlo así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

**ATENTAMENTE**  
**"Se Lumen Proferre"**  
**Aguascalientes, Ags., a 14 de marzo de 2023.**



**Dra. Irma Susana Carbajal Vaca**  
**Asesora de trabajo práctico**

c.c.p.- Interesado  
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.  
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión de Calidad.  
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SEE-FO-07  
Actualización: 01  
Emisión: 17/05/19



**DICTAMEN DE LIBERACIÓN ACADÉMICA PARA INICIAR LOS TRÁMITES DEL EXAMEN DE GRADO**



Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 14/03/23

**NOMBRE:** Vitalis Missael López Delgado **ID:** 207908

**PROGRAMA:** Maestría en Arte **LGAC (del posgrado):** Procesos de Educación Artística

**TIPO DE TRABAJO:** ( ) Tesis ( X ) Trabajo Práctico

**TÍTULO:** El dictado melódico tonal a través de estrategias metacognitivas: principios didácticos

**IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado):** Se desarrolló una capacitación profesionalizante de un músico profesional para el desarrollo de habilidades metacognitivas en sus estudiantes en tres instituciones educativas en Aguascalientes; y se logró una propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades metacognitivas en la percepción auditiva musical.

INDICAR	SI	NO	N.A. (NO APLICA)	SEGÚN CORRESPONDA:
<b>Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:</b>				
SI				El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI				La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI				Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI				Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI				Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI				El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI				Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI				Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI				Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
<b>El egresado cumple con lo siguiente:</b>				
SI				Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI				Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI				Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
SI				Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI				Coincide con el título y objetivo registrado
SI				Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI				Tiene el CVU del Conacyt actualizado
N.A.				Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
<b>En caso de Tesis por artículos científicos publicados</b>				
N.A.				Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
N.A.				El estudiante es el primer autor
N.A.				El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
N.A.				En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
N.A.				Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
N.A.				La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado: Sí  No

**FIRMAS**

**Elaboró:**  
 \* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN: Juan Pablo Correa Ortega  
 NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO: Cristina Eslava Heredia  
 \* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano  
**Revisó:**  
 NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO: Armando Andrade Zamarripa  
**Autorizó:**  
 NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO: Blanca Elena Sanz Martín

**Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado**  
 En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: ... Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.

## Agradecimientos

Al maestro Juan Pablo por su paciencia, buena onda y dedicación, aprendí mucho en este camino de la maestría.

A mis compañeros de la maestría pues siempre estaban para ayudar y apoyar, gracias por toda la alegría amigos.

A mis amigos de la licenciatura que siempre son alegría y cariño.

A mis panas que siempre creen en mí, a veces más que yo.

A la Dra. Inés por su disposición y apoyo, me ayudó mucho conocer la perspectiva novedosa de su trabajo.

A la Dra. Susana quien siempre me ha apoyado desde la licenciatura, muchas gracias.

A todos los maestros e integrantes del programa de la maestría, en especial a Armando por su apoyo y disposición.

Al CONACYT, por el apoyo brindado para realizar este posgrado.

A todos los alumnos participantes de este proyecto

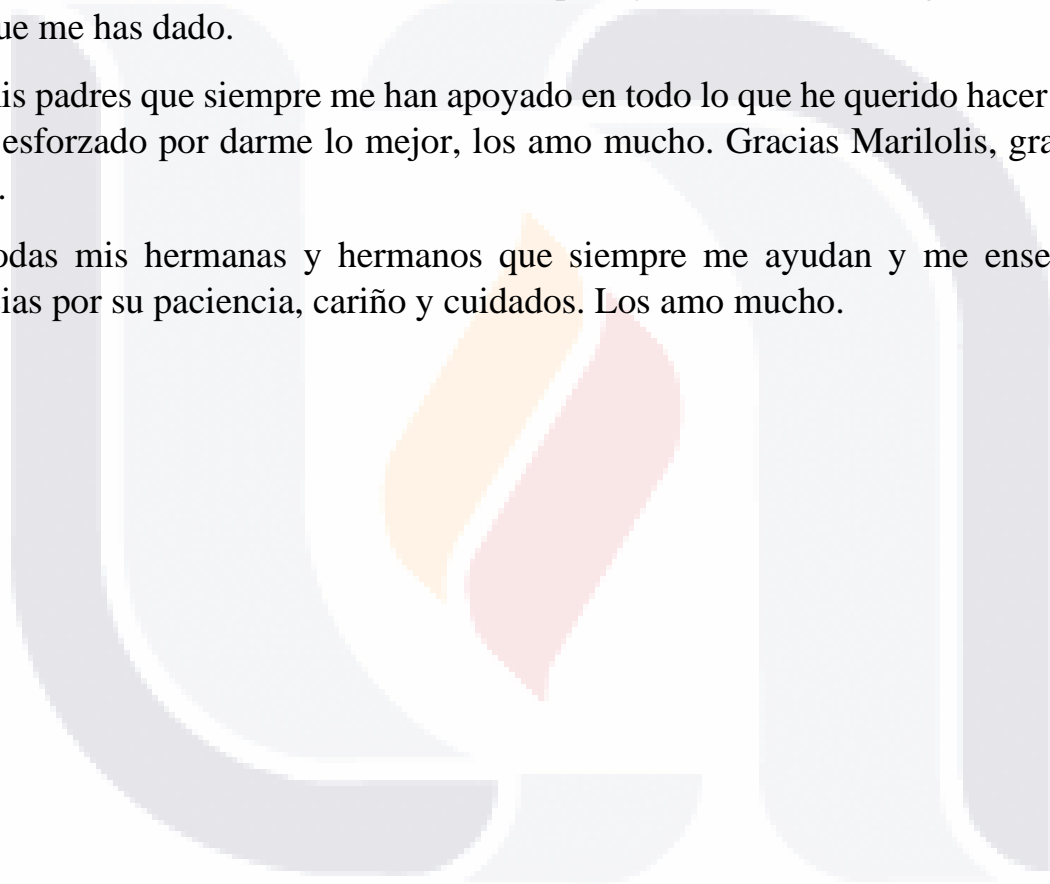
A las instituciones y profesores que abrieron las puertas para realizar este proyecto.

### **Dedicatoria**

Para Ale quien me ha enseñado a luchar por lo que quiero y a perder el miedo, te amo con todo mi corazón. Has sido mi pilar y no alcanzaría a regresarte todo lo que me has dado.

A mis padres que siempre me han apoyado en todo lo que he querido hacer y se han esforzado por darme lo mejor, los amo mucho. Gracias Marilolis, gracias Jefe.

A todas mis hermanas y hermanos que siempre me ayudan y me enseñan, gracias por su paciencia, cariño y cuidados. Los amo mucho.



## Índice

Resumen .....	3
Abstract.....	4
Introducción.....	5
Justificación .....	5
Objetivos.....	6
Preguntas.....	7
Estructura .....	7
1. Contexto educativo de la práctica del dictado .....	8
2. Marco teórico.....	12
2.1 Metacognición .....	12
2.2 Dimensión cognitiva de la práctica del dictado melódico .....	14
2.2.1 Representación y percepción de los elementos musicales .....	14
2.2.2 Memoria y análisis .....	17
2.2.3 Estudios empíricos sobre percepción, representación y práctica del dictado melódico tonal .....	20
3. Diagnóstico.....	24
3.1 Introducción .....	24
3.2 Método .....	25
3.2.1 Participantes .....	25
3.2.2 Materiales .....	25
3.2.3 Análisis.....	27
3.3 Resultados .....	27
4. Intervenciones educativas.....	38
4.1 Introducción .....	38
4.2 Metodología .....	38
4.2.1 Diseño de las intervenciones .....	40
4.2.2 Participantes .....	41
4.2.3 Materiales .....	41
4.2.4 Diagnóstico y elementos de resultados .....	41
4.3 Análisis de resultados .....	42
4.3.1 Antes de la aplicación .....	42
4.3.2 Después de la aplicación .....	51



5. Conclusiones.....	64
5.1 Principales hallazgos.....	64
5.2 Principales contribuciones .....	66
5.3 Principios didácticos .....	67
5.4 Limitaciones.....	68
5.5 Implicaciones para futuros proyectos .....	68
Referencias .....	70
Anexos .....	75
Planeaciones de clase.....	75

**Índice de tablas**

Tabla 1. Información demográfica de los participantes. Elaboración propia .....	25
Tabla 2. Categorías de Cognición .....	36

**Índice de imágenes y figuras**

Imagen 1. Tomado de (Karpinski, p. 3, 2007b) .....	16
Imagen 2. Transcripción de Y.....	30
Imagen 3. Transcripción de A .....	34
Imagen 4. Transcripción de J.....	35
Imagen 5. Transcripción de G .....	36
Figura 1. Melodía en C menor. Elaboración propia .....	26
Figura 2. Melodía en B menor. Elaboración propia .....	26

## Resumen

El objetivo de este proyecto fue desarrollar una serie de principios didácticos destinados a desarrollar la metacognición durante la toma de dictados melódicos tonales. Este objetivo se sustentó sobre los resultados de intervenciones educativas sobre la práctica del dictado melódico tonal en tres instituciones educativas de la ciudad de Aguascalientes, México.

Se utilizó un enfoque cualitativo. Primero, se implementó un estudio diagnóstico a través de entrevistas semiestructuradas con 11 participantes de tres instituciones educativas a nivel pre y universitario, con la finalidad de conocer las habilidades y estrategias de una muestra de participantes de características similares a la muestra que participó en las intervenciones. Los resultados de este diagnóstico fueron usados para el diseño de las intervenciones.

Las intervenciones se desarrollaron en las mismas instituciones donde se realizaron las entrevistas de diagnóstico. 34 estudiantes participaron en tres intervenciones. Se realizaron 2 entrevistas semiestructuradas a 2 alumnos de cada institución; se implementó una prueba de dictado pre y post intervención; se obtuvieron 17 pruebas completas y 17 incompletas; se recopilaron materiales durante el curso de las actividades realizadas; y se tomaron notas de campo en una bitácora de las actividades del curso. En el análisis se triangularon estas cinco fuentes de información.

Los resultados del diagnóstico ayudaron a reconocer niveles de cognición en las estrategias que los estudiantes utilizaban y brindaron un margen de las habilidades y estrategias para el diseño de las intervenciones.

El análisis de las intervenciones resaltó la corporeización en conjunto con las representaciones y conceptualizaciones de los elementos musicales implicados para la configuración de un proceso metacognitivo. En consecuencia, se propone una ruta didáctica: escucha, percepción, corporeización, representación y notación.

Los resultados del análisis mostraron que las habilidades de autorregulación aumentan cuando las actividades conducen a la autoconciencia y la construcción del significado subjetivo de las experiencias cognitivas.

**Palabras clave:** Dictado melódico tonal, metacognición, cognición musical, cognición corporeizada, enseñanza y aprendizaje musical.

## Abstract

The aim the project was to develop a series of didactic principles aimed at developing metacognition during tonal melodic dictations. This objective was based on the results of educational interventions on the practice of the tonal melodic dictation in three educational institutions in the city of Aguascalientes, Mexico.

A qualitative approach was used. First, a diagnostic phase was implemented through semi-structured interviews applied to 11 participants from institutions at the pre and university level, to understand the skills and strategies used by a sample of participants with characteristics similar to the sample that participated in the interventions. The results of this diagnosis were used to design the interventions.

The interventions were developed in the same institutions where the diagnostic interviews were conducted. 34 students participated in three interventions. 2 semi-structured interviews were conducted with 2 students from each institution; a pre and post-intervention dictation test was implemented; 17 complete and 17 incomplete tests were obtained; materials were collected during the course of the activities carried out; and field notes were taken in a log of course activities. In the analysis, these five sources of information were triangulated.

The results of the diagnosis helped to recognize levels of cognition in the strategies that the students used and provided a margin of skills and strategies for the design of interventions.

The analysis of the interventions highlighted the embodiment together with the representations and conceptualizations of the musical elements involved in the configuration of a metacognitive process. Consequently, a didactic route is proposed: listening, perception, embodiment, representation and notation.

The results of the analysis showed that self-regulation skills increase when activities lead to self-awareness and the construction of meaning from personal cognitive experiences.

**Keywords:** Tonal melodic dictation, metacognition, musical cognition, embodied cognition, musical teaching and learning.

## **Introducción**

El dictado es una estrategia de enseñanza y aprendizaje de larga tradición en las materias de entrenamiento auditivo y solfeo. Idóneamente, presenta retos que no solo involucran memorización y reconocimiento de alturas y ritmos; también incluye corporeizar e interiorizar estos elementos, así como desarrollar habilidades de análisis necesarias para comprender la estructura musical. Adicionalmente, este análisis es indispensable para comprender cómo aprendemos y memorizamos fragmentos melódicos ya que nos permite conocer de manera explícita los esquemas en los que se basa nuestra percepción y cognición de las melodías tonales y, de esta manera, autorregular nuestro aprendizaje.

A través de mi experiencia como alumno y tutor de solfeo he observado la dificultad que presentan los estudiantes para memorizar los dictados en clase de solfeo, la falta de elementos de análisis y el reto que representa transcribirlos correctamente. Comúnmente se entiende que los dictados melódicos tonales requieren conocimientos y habilidades previos para ser realizados; sin embargo, noté que existen otros factores externos que necesitaban analizarse y agruparse para favorecer el desempeño de los estudiantes. La planeación de los dictados musicales debe ser elaborada a partir de las condiciones idóneas para los estudiantes y de objetivos prácticos en la realización del dictado.

La oportunidad de estar en este contexto permite contextualizar la problemática generada por la práctica dentro de las instituciones musicales de educación pre y universitaria del estado de Aguascalientes. La problemática consiste en la falta de estrategias y de habilidades de autorregulación para la resolución del dictado melódico tonal. Por ejemplo, alumnos que resuelven con cierta soltura los ejercicios carecen de la comprensión del método utilizado, lo cual puede propiciar que esta actividad no logre tener una conexión práctica con la formación de habilidades para las prácticas musicales como ejecución instrumental, dirección o composición. Lo anterior motiva la elaboración de un proyecto práctico que explore la práctica y entienda las necesidades del contexto y, segundo, para impactar una población estudiantil a través de esta investigación en el contexto del programa de maestría profesionalizante: la Maestría en Arte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

## **Justificación**

La principal justificación de este trabajo reside en promover un sistema de enseñanza que utilice el dictado melódico tonal como una herramienta de meta-aprendizaje. Ayudará a los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

alumnos a comprender cómo escuchan, memorizan, analizan y representan las melodías y, a su vez, mejorar sus habilidades de autorregulación en el aprendizaje. Esta propuesta surge como una estrategia para evitar que el objetivo de la aplicación del dictado sea únicamente una herramienta de medida de aciertos y errores; tomando en cuenta solo la partitura de la melodía que transcribe el estudiante. Busca la construcción de un proceso de aprendizaje dirigido a las necesidades de cada estudiante a través de la autoconciencia.

El aporte teórico de este trabajo es una guía de principios didácticos con enfoque cognitivista que apoya el diseño, implementación y evaluación de intervenciones educativas. Estos principios se pondrán a prueba a través de pruebas de dictado pre y post aplicación, que se deriven del análisis categorial de la revisión de literatura. Se espera que esta guía didáctica sirva para el desarrollo de estrategias para el estudio del entrenamiento auditivo.

El alcance deseado consiste en desarrollar habilidades de meta-aprendizaje en los alumnos, para que sean capaces no solo de transcribir con éxito los ejercicios de dictado, sino también comprender todos los procesos estructurales comunes a diversos estilos tonales. De esta manera el dictado podría ser una herramienta de formación que ayude al desempeño general del músico.

### **Objetivos**

El objetivo general de este proyecto es construir una serie de lineamientos básicos para la implementación de estrategias del dictado melódico tonal que contribuyan al desarrollo de habilidades metacognitivas en el contexto de la educación superior en Aguascalientes. Fundamentándose en un marco de referencia de los procesos cognitivos relevantes para la toma de dictados construido a través de la revisión de la literatura, el análisis cualitativo de entrevistas de diagnóstico y los resultados obtenidos de intervenciones educativas especialmente diseñadas para este proyecto, se propondrá una serie de principios y estrategias que respondan al objetivo planteado.

Los objetivos particulares consisten en (1) comprender los mecanismos perceptuales en el dictado melódico tonal a través de una revisión de literatura de enfoque cognitivista para analizar las estrategias de percepción y aprendizaje de los participantes; (2) diseñar, implementar y evaluar intervenciones educativas con el fin de poner a prueba hipótesis sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la práctica del dictado melódico tonal; y (3) elaborar una serie de principios didácticos que sirvan como base para la planeación de

programas de entrenamiento auditivo y solfeo a partir de los resultados obtenidos en las intervenciones.

El análisis del marco teórico y del diagnóstico permitieron elaborar preguntas para desarrollar la planeación de las intervenciones educativas y, con esto, medir los resultados de manera más eficiente. De esta manera, surgen cuestionamientos que permitirán comprender, a través de la cognición y metacognición, el proceso de enseñanza y aprendizaje en el dictado melódico tonal. Estas preguntas enfatizan las estrategias de representación y las funciones de la cognición corporeizada, la memoria y el análisis musical.

### **Preguntas**

P1: ¿De qué manera un modelo teórico que explica factores cognitivos como la cognición corporeizada, la memoria y el análisis musical puede plantearse a manera de estrategias y ejercicios útiles para lograr prácticas metacognitivas en el dictado melódico tonal?

P2: ¿Qué relación tiene la manera en que se representa y analiza la música con la eficiencia en la escucha, memorización y transcripción de los dictados?

P3: ¿Qué impactos tienen diversas formas de representación, como la cognición corporeizada, diversos sistemas de notación musical no tradicionales y formas de análisis musical no estandarizados?

### **Estructura**

La primera parte de este documento presentará la problemática del contexto de la práctica del dictado al que este trabajo propone rutas de mejora. Abre preguntas para buscar conocimiento y herramientas para lograr dicho objetivo. Además, se ofrece una vista histórica para diversas prácticas del dictado.

La segunda parte presentará la fundamentación teórica que sustentará las fases de diagnóstico e implementación de intervenciones del proyecto. Consta de cuatro secciones: primero, se definirá el concepto de metacognición, su utilidad en el proceso de aprendizaje y cómo puede ser concebido desde la práctica del dictado melódico; segundo, se presentará una sección sobre cognición donde se analizará la forma en que concretamos la percepción de los elementos musicales en representaciones; tercero, se analizarán los procesos de memoria para comprender la manera en que retenemos las melodías con el fin de analizarlas y comprenderlas; cuarto, se hará una revisión de los estudios empíricos sobre cognición musical de la práctica del dictado que brindará una visión de las estrategias utilizadas por

profesores y alumnos; y quinto, se describirá la propuesta de un marco referencial para describir el proceso cognitivo involucrado en la práctica del dictado que servirá para diseñar las estructuras del diagnóstico y las intervenciones educativas.

La tercera parte del documento nos permitirá conocer las aproximaciones metodológicas que dan lugar a pensar en una práctica acorde con las necesidades de este contexto educativo y que facilitan el desarrollo de las planeaciones para las intervenciones. Se discutirán enseguida los resultados de las dos fases empíricas: la fase de diagnóstico y las intervenciones.

La cuarta parte será la presentación de resultados y discusión general donde se analizan los resultados del diagnóstico y las intervenciones que darán pie a la elaboración de una guía de principios didácticos que podrán ser utilizados como referencia para diseños de clase.

En quinto lugar, estará la conclusión y, finalmente, la sección de anexos donde se encontrarán recursos adicionales y materiales utilizados durante el proyecto.

## **1. Contexto educativo de la práctica del dictado**

Es importante contextualizar la práctica del dictado y reconocer los supuestos a evitar para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso iremos situando las tradiciones educativas de la práctica del solfeo y el entrenamiento auditivo y las prácticas que se derivan de estas para atenderlas en el contexto situado de la educación musical, pre y universitaria, de Aguascalientes.

La palabra solfeo proviene del sistema de silabas usadas por Guido D'Arezzo para enseñar a sus estudiantes; el sistema de enseñanza que desarrolló buscaba facilitar el aprendizaje de sus alumnos y la transmisión de la música y, además, evitar la pérdida de materiales musicales que, hasta ese entonces, resultaban difíciles de preservar debido al carácter oral de la práctica y aprendizaje musicales (Domínguez & Rigueiro, 2015). Guido D'Arezzo marcó las bases para el sistema de notación musical que hoy en día se mantiene, la importancia que tuvo se puede resumir de esta manera: "fue el colector de una larga e intrincada tradición de estudios, experiencias y aplicaciones a la hora de poder transmitir el legado cultural musical de una sociedad" (Domínguez & Rigueiro, 2015, p.18). Este aporte, marcaría todo el proceso histórico de la práctica musical y, de igual manera, conduciría a que

el sistema de notación estuviera al centro de la enseñanza, que fue institucionalizada en los conservatorios y cuya práctica permea la actualidad.

Esta propuesta de enseñanza de conservatorio, conocida como *tradición clásica*, busca “la adquisición de los elementos musicales a través de la lectura y memorización de la notación de una forma progresiva y sistemática” (Harzstein, 2002, p. 1). Desde este objetivo podemos comprender la forma en que los métodos de solfeo disponen su material y la práctica que supone; también podemos encontrar que, como señala Valenzuela (2002, p. 90), estos métodos carecen de explicaciones y orientaciones didácticas.

Este enfoque ha conducido a un paradigma pedagógico imitativo, donde se imitan los productos, pero también los medios para alcanzarlo (Shifres & Wagner, 2005). El fenómeno es evidente en el contexto de la práctica del dictado, por ejemplo, el producto esperado es la transcripción de las alturas, ritmo y métrica de la partitura original y los medios para alcanzarlo suelen ser la repetición de los fragmentos melódicos, con un número de audiciones limitada, y el supuesto de una traducción directa del sonido en notación musical. Esta dinámica conduce a la tarea del dictado como proceso de evaluación y limita las diversas representaciones que pueden suscitarse en la experiencia de escucha más allá de la notación tradicional.

Por el otro lado, la tradición educativa del entrenamiento auditivo se dirige por objetivos y orientaciones didácticas más integradoras y reflexivas (Valenzuela, 2002). Sus objetivos se dirigen a desarrollar habilidades de memoria y escucha analíticas, y del reconocimiento teórico de los elementos musicales. La práctica del entrenamiento auditivo contiene más variantes de enfoques, Harzstein (2002, p. 3) señala que estas ponen el ojo en diversos objetos epistemológicos y se sustentan en diversas teorías:

- Las conexiones entre el movimiento y la percepción, que desarrollan una propiocepción del cuerpo en los esquemas musicales corporeizados. Se fomenta la creación de conocimiento con sentido propio para el alumno, según la teoría constructivista.
- La sensibilidad y la expresión individual en los procesos creativos e interpretativos, estas parten de teorías psicológicas.



- Las concepciones sociales de la música y su utilidad en el contexto, que dotan un discurso a la música. Se comprenden a partir de teorías cognitivas y culturales.

Estos diversos enfoques pueden ser reconocidos en los métodos y es importante identificar las prácticas implicadas en ellos. Por ejemplo, existen métodos que integran tipos de representación como la cognición corporeizada o sistemas de notación que permiten comprender de una manera más significativa la representación de los componentes musicales. También existen aquellos que contienen todos estos tipos de estrategias y, además, desarrollan el aprendizaje a través de formar habilidades metacognitivas para reconocer y autorregular su propio proceso de aprendizaje.

Un ejemplo, *The Moving Body in the Aural Skills Classroom* (Urista, 2016) es un método que, según la autora, tiene sus principios en la Eurítmica de Jacques-Dalcroze. Propone el trabajo de entrenamiento auditivo a través de representar corporalmente la métrica, el ritmo, alturas, escalas, armonía e incluso estructuras formales como las frases y estructuras de las obras. La premisa principal es priorizar las sensaciones antes que las representaciones y reconocer el movimiento no como un fin en sí mismo, sino como parte de un proceso que permite reconocer los componentes musicales.

Este tipo de enfoque puede suponer un proceso metacognitivo que podría ayudar a reconocer la forma y las posibilidades de representar y sentir la música, habilidad necesaria más allá de la coordinación motora. Este método, señala explícitamente objetivos de metacognición a través de la cognición corporeizada y sus representaciones.

Otros métodos se concentran en el análisis, aunque no necesariamente incluyen procesos metacognitivos. Gary Karpinski es uno de los principales referentes en la enseñanza del entrenamiento auditivo que incluye habilidades analíticas y de memorización básicas. En su libro *Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-level Musicians* (Karpinsky, 2000), el autor presenta la manera en que los estudiantes adquieren las habilidades en el campo de la audición y la lectura, de ahí surgen estrategias para seccionar las melodías, reconocer patrones rítmicos y métricos, además, propone un sistema de protonotación que sigue trabajando más adelante en sus métodos. Por ejemplo, en *Manual of ear training and Sight Singing* (Karpinsky, 2007a) propone un camino hacia la escritura de notación tradicional a través de una notación básica como manera de

representar la jerarquía métrica y las duraciones. Esta estrategia ayuda de una manera visual a comprender cómo podrían representarse estos elementos. Por otro lado, también ofrece estrategias para la memorización, el reconocimiento de alturas dentro de distintos contextos y de elementos básicos que componen el sonido como el timbre, registro y texturas. El trabajo de Karpinski es un pilar para comenzar a abordar los procesos cognitivos y metacognitivos en la educación musical.

En *Music for ear training* (Horvit et al., 2012) se trabaja con numerosos ejercicios de dictado como: el reconocimiento de intervalos y la transcripción de melodías tonales. Para la transcripción se proporciona el contexto de la tonalidad y la métrica para cada melodía, esto puede conducir a que la habilidad de reconocer estos elementos no sea trabajada conscientemente y ocasione la falta de habilidad y estrategias para reconocerlos. Para ayudar a comprender cómo representamos los elementos musicales, se plantean preguntas como: ¿Escuchas notas largas en pulsos fuertes y notas más rápidas en los débiles? ¿Cuál es el valor rítmico que ocurre con más frecuencia? ¿Cuántos valores diferentes hay? ¿Escuchas patrones recurrentes? ¿Cuál es la forma o curva de la melodía? Además, se dan sugerencias como: la utilidad de dibujar una gráfica sencilla del diseño melódico antes de escribir el ejercicio; reconocer notas estructurales, estas incluyen la primer y última nota, notas cadenciales, acentos métricos y agógicos, los tonos más altos y bajos; y puede ser beneficioso notar o dibujar estas notas primero. Estas preguntas son puntos de partida para que el estudiante reconozca elementos musicales y sea consciente de cómo los representa o reconoce; por lo tanto, este material cumple con aspectos considerados dentro de las necesidades de metacognición como el reconocimiento del propio proceso cognitivo.

Las diversas perspectivas abordadas en los métodos de entrenamiento auditivo permiten obtener una visión general de la práctica que puede llevarse a cabo en el dictado. También cabe señalar que las generalizaciones de los diversos enfoques educativos sirven como punto de referencia, pero cada propuesta educativa debe ser analizada y contextualizada para comprender sus intenciones pedagógicas, como lo vimos en los métodos anteriormente señalados.

Este análisis sirve como partida para el diseño de las intervenciones y abre la puerta para buscar maneras innovadoras de abordar el proceso de aprendizaje de acuerdo con los objetivos que se han planteado en este trabajo: integrar un sistema de enseñanza y aprendizaje

que aborde, a través de la práctica y el análisis, los elementos musicales pero también que conduzca a diferentes maneras de percibirlos y representarlos y que, además, permita desarrollar habilidades para reconocer nuestro propio proceso de cognición y otras para desarrollar una práctica autorregulada que lleve a la posibilidad de ser más eficientes y eficaces los procesos de aprendizaje.

La problemática que aparece en el contexto de este trabajo surge a partir de las prácticas tradicionales del solfeo, incluso se llegan a utilizar métodos de entrenamiento auditivo bajo el mismo paradigma imitativo, donde los métodos de entrenamiento auditivo suelen ser utilizados como una antología de melodías sin atender los enfoques propuestos por los autores. Por ejemplo, métodos que no se llegan a traducir, como sucede en algunos textos de instrumentos de países no hispanohablantes. Esta situación puede conducir a procesos de enseñanza y aprendizaje sin herramientas de autorregulación y sin objetivos de aprendizaje claros. Por esta razón en este trabajo se plantea la necesidad de abordar una propuesta educativa bajo la óptica metacognitiva.

A partir de esta contextualización, análisis de propuestas educativas y orientaciones prospectadas para el trabajo, se desarrollarán los fundamentos teóricos para el desarrollo de este proyecto práctico. En la siguiente sección se señalará la importancia de la metacognición y después las dimensiones cognitivas implicadas en la práctica del dictado melódico tonal.

## **2. Marco teórico**

### **2.1 Metacognición**

La metacognición se puede definir como: “la habilidad general de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos” (Vogel, 2020, p. 4). En el contexto del aprendizaje esta habilidad lleva a los estudiantes a comprender la manera en que están asimilando los conocimientos y, por lo tanto, es un punto de partida para que sean capaces de autorregular y mejorar su proceso de aprendizaje.

Con la metacognición como fundamento para este trabajo se propone desarrollar habilidades reflexivas y de autorregulación a través de la práctica del dictado melódico tonal. La autorregulación del aprendizaje es esencial para formar estudiantes autónomos y eficientes, esta se enfoca en la habilidad para dirigir los esfuerzos de los estudiantes hacia el logro de sus objetivos (Gaeta et al., 2012). Las fases que comprenden la autorregulación del

aprendizaje son: planeación, regulación y evaluación. Con estos procesos se puede llevar a cabo un seguimiento de los resultados basado en el planteamiento de objetivos (Blix, 2014). Las categorías de planeación, regulación y evaluación guiarán la creación y selección de estrategias para conseguir ciertos objetivos en la práctica del dictado.

Por otro lado, Brown (1987) agrupó dos categorías de metacognición: la primera, corresponde al reconocimiento de su propia percepción, y la segunda, implica el control del aprendizaje. En el presente trabajo, estas dos categorías se reflejarán en el diseño de estrategias que, por un lado, conduzcan a la comprensión de la forma en que cada estudiante percibe y analiza la información y, por otro, le ayuden a planear y evaluar su proceso de aprendizaje rumbo a la eficacia.

Dentro de la categoría del reconocimiento de los procesos cognitivos existen dos subcategorías fundamentales para llevar a cabo con éxito el dictado: la metarepresentación y la metamemoria. La primera será un punto de partida para que cada estudiante reconozca cómo representa las estructuras que escucha; por ejemplo, si se vale de elementos visuales, kinésicos, afectivos y conceptuales. La segunda, ayudará a reconocer las estrategias mnemotécnicas utilizadas para establecer relaciones entre estas representaciones, memorizarlas y hacerlas susceptibles de análisis. Algunos tipos de representaciones como: las relaciones verbales entre los conceptos teóricos (Segalerba, 2008), la representación vocal (Salazar & Piñeros, 2007). y la cognición corporeizada (Pereira et al, 2015), categorías que serán descritas más adelante, pueden abrir puente entre la percepción, la memorización y la notación de las melodías en el dictado.

Sustentada la necesidad de conocer los procesos cognitivos de la práctica del dictado para abordar la metacognición como guía en este trabajo, la siguiente sección se encargará de abordar los aspectos relacionados con la cognición del dictado melódico tonal, empezando por la representación, que aborda los tipos de representación de los elementos musicales; la memoria, habilidad importante para retener y manipular la información; y, al final, la revisión de estudios empíricos sobre percepción, representación y práctica del dictado melódico tonal para describir el proceso cognitivo en la enseñanza y aprendizaje del mismo. De esta manera, se aborda este proceso cognitivo a partir de cómo percibimos, memorizamos y

comprendemos la información, para poder seleccionar y diseñar estrategias que persigan la autorregulación en la práctica del dictado melódico tonal.

## **2.2 Dimensión cognitiva de la práctica del dictado melódico**

### *2.2.1 Representación y percepción de los elementos musicales*

Una representación es una abstracción de algún objeto o percepción sensorial. Esta representación es realizada a través de distintos elementos sensoriales o mentales. Por ejemplo, la imagen mental de un árbol puede ser una representación mental de un árbol en particular o del esquema árbol. Por ejemplo, la representación se ha dado a través de pinturas, imágenes y esculturas, sin embargo, también se pueden crear representaciones corporales o mentales como reproducir una melodía internamente o la marcación del compás métrico. En la música la representación del sonido puede contener imágenes mentales de la partitura o del instrumento, movimientos del cuerpo para producir el sonido, incluso sensaciones corporales asociadas.

Martí (2003) define las representaciones internas y externas. Las primeras están en el campo de la mente y el cuerpo; son aquellas que no pueden separarse del sujeto. Las segundas son extracorporales y son las representaciones que culturalmente han tenido más trascendencia a lo largo del tiempo. Recordemos que Guido D'Arezzo creó un sistema de notación que dotaba de un nombre a cada nota (representación conceptual) y le asignó una figura escrita (representación gráfica) que ponía en un esquema que servía de referencia para todas las notas. Estas representaciones tienen injerencia en el desarrollo cognitivo y condicionan la manera de aprehender los sucesos del entorno. Es por esto la importancia de reconocer las implicaciones que tienen estas representaciones en la práctica educativa.

A partir de esto surgen cuestionamientos acerca de la forma en que este fenómeno de la representación se aborda en el ámbito educativo. La discusión aparece cuando la práctica se reduce a la codificación del sistema de notación musical donde se cierran las posibilidades de representación. Esta práctica dirigida hacia enseñar el sistema de notación musical como una relación biunívoca entre el código y su correspondiente sonido ocasiona limitantes para aquellos estudiantes que necesitan otras formas de abordar el aprendizaje de un sistema de notación musical que puede parecer abstracto a primera vista (Burcet, 2018). Entonces hay que considerar que pueden existir diversos elementos en la representación hecha sobre cierto

sonido, melodía o timbre que puede ayudar a integrar una percepción más amplia y, por lo tanto, abre la posibilidad a que cada alumno construya su aprendizaje a partir de diversas interpretaciones del mundo.

En esta sección se abordarán algunas formas en que los elementos musicales como el ritmo, métrica, alturas y tonalidad son representados a través de diversas formas. Por ejemplo, representación gráfica, relaciones verbales entre los conceptos teóricos, la representación vocal y la cognición corporeizada. Estos recursos forman un camino entre la forma en que percibimos estos elementos y la forma tradicional de representar la música en notación o, a través, de conceptos teóricos.

Una forma que puede resultar útil, debido a la naturaleza familiar que implica nuestra relación con el lenguaje, es la representación de conceptos teóricos a través de relaciones verbales; estas relaciones se vuelven parte de la memoria semántica. Segalerba (2008, p.1) menciona que: “-hablar- de la música estructura la representación mental, a la vez que favorece el pasaje a la representación gráfica”. Esta forma de representación puede tener dos utilidades, por un lado, permitirá hacer relaciones entre abstracciones como sensaciones y, por otro, servirá para vincularlas con conceptos de la teoría musical. Crear puentes entre los sentidos y las representaciones es importante para desarrollar el proceso de aprendizaje a través de conexiones significativas y con sentido para el estudiante.

La representación a través de sistemas alternativos de notación es importante para reconocer elementos específicos como las duraciones, agrupaciones métricas y contornos melódicos; en estos sistemas se lleva a cabo una representación menos abstracta que la notación tradicional porque se buscan vías más rápidas para asimilar estos elementos. Un ejemplo es el sistema de protonotación que Karpinski (2000) propone para realizar dictados rítmicos. Es un sistema que describe de manera gráfica los elementos del pulso, métrica y ritmo. En el siguiente ejemplo podemos ver que las líneas verticales, debajo de la partitura, representan el pulso y a la vez la jerarquía entre estos es ilustrada por las líneas más grandes (pulso fuerte) y las más pequeñas (pulso débil). Las líneas horizontales dibujan la duración que los ritmos tienen a través de los pulsos. Este sistema puesto frente a la discusión antes mencionada busca crear un puente entre el sistema de notación musical tradicional a través de crear representaciones de una manera más gráfica.

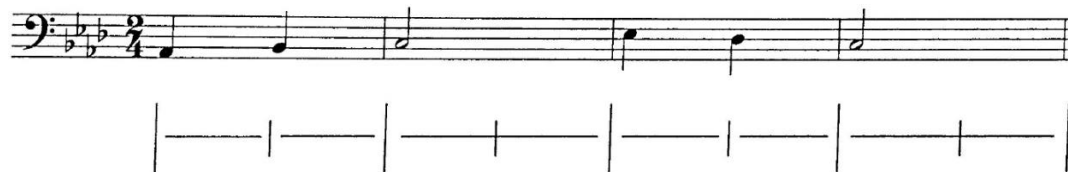


Imagen 1. Tomado de (Karpinski, p. 3, 2007b)

Otro ejemplo, es un sistema de protonotación que busca reconocer el contorno melódico a través de dibujo de líneas curvadas que representan el movimiento melódico (Galera-Nuñez, 2016; Zurschmitte, 2011). Este trazo de líneas para representar el contorno melódico que ayuda a reconocer la dirección de los saltos melódicos puede servir, además, para representar en un esquema la melodía completa como recurso de memorización.

Este tipo de representaciones gráficas pueden ser combinadas para crear conexiones con los diferentes sentidos. Por ejemplo, un movimiento continuo de la mano hacia arriba permite corporeizar el perfil ascendente de una melodía y así crear dibujos no solo gráficos sino también corporales de la misma representación. La cognición corporeizada cobra un papel importante para las representaciones.

La cognición musical corporeizada es una categoría que “describe el aprendizaje sensoriomotor a través de la relación entre acciones y sonidos” (Leman & Maes, 2014). Nos ayuda a comprender cómo representamos elementos como alturas, ritmo, acentos y movimientos melódicos a través del movimiento. Algunos de los principales métodos que trabajan con en este tipo de práctica son el de Dalcroze, Kodaly, Willems y Orff; en ellos el cuerpo y la voz son parte esencial del reconocimiento y la corporeización de los elementos musicales. La importancia de integrar esta categoría en este trabajo reside en integrar esta forma de asimilar los elementos musicales con la experiencia de escucha del alumnado.

Además, para el docente es una herramienta práctica que le permite evaluar continuamente el aprendizaje de los alumnos durante la ejecución de las tareas, ya que puede darnos muchas referencias visuales y cinestésicas de la forma en la que estamos percibiendo y representando la música. Por ejemplo, a través de estos movimientos podemos asegurarnos de cómo un alumno está percibiendo la dirección de una melodía o distinguir las distancias

entre distintos intervalos. De esta manera nos acercamos a una herramienta de autorregulación para los alumnos y de evaluación para el profesor.

La representación de conceptos teóricos a través de relaciones verbales tiene una relación con el aprendizaje del lenguaje. Por esto, se generan conexiones que se vuelven parte de la memoria semántica, estos conceptos pueden ir ligando percepciones y afectos percibidos por el cuerpo dándole sentido a la experiencia mente-cuerpo.

Las relaciones entre memoria, percepción y representación de los elementos musicales cobran sentido a través de la formación de esquemas, del reconocimiento de estos procesos cognitivos y de la autorregulación del aprendizaje. En este sentido, es importante conocer cómo trabaja la memoria y su relación con el análisis de los esquemas musicales para desarrollar estrategias que conecten con las diferentes necesidades del alumnado.

### 2.2.2 Memoria y análisis

La memoria es indispensable para dar sentido a cualquier fenómeno temporal. En el caso de una melodía tonal, los sistemas de memoria no solo son útiles para retener las secuencias de alturas y duraciones que le dan forma, sino para contrastarla contra esquemas auditivos y conceptos teóricos que son indispensables para analizarla. Mientras que la memoria a corto plazo nos ayuda a mantener la melodía reverberando en nuestra mente por lapsos de tiempo relativamente cortos, la memoria de trabajo nos permite prolongar esa duración al relacionar la melodía con esquemas rítmicos, tonales y formales almacenados en la memoria de largo plazo, para realizar el análisis necesario para alcanzar el aprendizaje deseado y el logro de habilidades metacognitivas.

Atkinson & Shiffrin (1968) señalan tres componentes de la memoria: memoria sensorial (MS), memoria de corto plazo (MCP) y de largo plazo (MLP). Este modelo describe el procesamiento de la información y permitirá entender la forma en que cada nivel de memoria funciona.

El término de memoria de corto plazo se fue sustituyendo por el de memoria de trabajo (MT), debido a que se comenzó a reconocer que la memoria de corto plazo estaba en control de un sistema de operativo (Baddeley, 2007). Ward (2015) argumentó que referirse a la MCP supone la retención corta de información sin manipulación cognitiva alguna.



De acuerdo con esto utilizaremos el termino MT en función de explicar el proceso cognitivo que sucede cuando un estudiante realiza el dictado. Puede verse la utilidad de usar este término en el siguiente ejemplo: Un estudiante que comprende las relaciones entre los esquemas almacenados en la MLP podría reconocer con mayor rapidez las similitudes y diferencias en el material que escucha, y también organizar nuevos patrones en relación con estos. Estas habilidades podrían redundar en una mayor capacidad de retención y un mejor análisis.

En el modelo de Baddeley (2011), la MT es un sistema que mantiene y manipula la información, participa conjuntamente en el reconocimiento de patrones, la codificación de la MLP, la comprensión de signos y la creación. Las redes neuronales que están involucradas en el proceso de la MT no son focales, están distribuidas en muchas áreas del cerebro debido y de esta manera establecen asociaciones con segmentos de información diversos (Jäncke, 2019).

El modelo de memoria de trabajo asume un sistema de cuatro componentes. Comprende un controlador de atención, el ejecutivo central y tres sistemas de almacenamiento temporal: el bloc de dibujo visuoespacial, el loop fonológico y el búfer episódico; un sistema integrador que vincula información de una serie de diferentes dimensiones en episodios o fragmentos unificados, el cual vincula los elementos sensoriales, a manera de interfaz, del bloc de dibujo visuoespacial y el loop fonológico (Baddeley et al., 2011). Este fenómeno puede verse reflejado en; las relaciones sonido-grafía, al realizar lectura a primera vista; sonido-movimiento, como el movimiento al producir un sonido en el instrumento o al cantar una nota con mímica como en el método Kodaly; sonido-espacialidad, en la relación más agudo igual a más alto inducida por el sistema de notación, entre otras.

Hay una categorización de los recuerdos realizada por Tulving (1972) sobre memoria episódica y memoria semántica. La primera comprende recuerdos de situaciones y eventos específicos y los conocimientos conceptuales generales, la segunda es más abstracta y a menudo se desarrolla a través de la experiencia de sucesos similares repetidos. Un ejemplo de memoria episódica podría ser el recuerdo de una presentación a la que se asistió, mientras que el recuerdo de un concepto teórico sería uno de la memoria semántica.

La memoria episódica contiene recuerdos específicos en el tiempo y la memoria semántica agrupa regularidades de distintos sucesos que procesa como ideas. Estos tipos de

patrones se conocen como esquemas y son una expectativa general sobre los tipos y distribuciones de eventos. Los esquemas musicales contienen movimientos y estructuras prototípicas del estilo y las formas musicales (Snyder, 2016).

Estos esquemas se almacenan en la MLP y se relacionan entre sí para dar sentido a estructuras sintácticas de mayor amplitud, como las que sirven para la improvisación o composición en la música. El buffer episódico que señala Baddeley (2007) explica estas conexiones entre grupos de elementos, que componen otras estructuras y se relacionen entre si, estas se asocian con elementos provenientes del lenguaje, la vista o el movimiento, es decir, los esquemas reúnen diversas asociaciones. Así, señalar la función del búfer episódico ayuda a comprender como se codifican los esquemas y el tipo de información que procesan.

Huron (2006) definió esquema en relación con la expectativa musical. La expectativa es la predicción generada a partir del aprendizaje estadístico, es decir de los esquemas. La memoria en el modelo de expectativas de Huron es un mecanismo prospectivo; es la herramienta mental que nos permite predecir escenarios futuros basándonos en lo que hemos aprendido de los escenarios pasados. Cuando escuchamos una melodía tonal realizamos predicciones sobre cómo continuará. Esto es debido a que hemos escuchado múltiples melodías y hemos extraído los patrones rítmicos, tonales y de perfil melódico más frecuentes, formando esquemas. Adicionalmente, este tipo de memoria esquemática proporciona la base para distinguir diferentes estilos y géneros.

Los esquemas ayudan a que el oyente genere expectativas durante la escucha y conllevan afectos de disgusto o sorpresa de acuerdo con la forma en que se resuelva la expectativa (Huron, 2006; Meyer, 1956). La relación entre esquemas conocidos y los que escuchamos pueden generar una sensación de familiaridad en la medida en la que tienen mayor similitud entre si (Huron & Margulis, 2010) y, por lo tanto, facilitarán la memorización (Korenman & Peynircioğlu, 2004).

La memoria nos ayuda a asimilar información de acuerdo con los esquemas formados en ella. De esta manera, damos sentido a los nuevos conocimientos y asimilamos la información de acuerdo con nuestro conocimiento previo. Estos esquemas se concretan en conceptos, descripciones y representaciones, que terminan siendo un análisis del conocimiento.

La asociación con conceptos es una herramienta analítica necesaria para comprender cómo representamos las melodías escuchadas y, por ende, esencial para la metacognición. Por ejemplo, la relación entre conceptos como idea básica o idea de contraste y la forma en que percibimos segmentos entre las melodías pueden asociarse y ser utilizados como herramientas de análisis.

Por lo tanto, debe ser considerada la metamemoria, la habilidad de regular la memoria con estrategias (Sierra-Fitzgerald, 2010). La finalidad es reconocer la influencia que estrategias metacognitivas y mnemotécnicas tienen en la mejora de la capacidad de la memoria. De esta manera, se pueden implementar estrategias y ejercicios que busquen mejorar la capacidad de la memoria a través del reconocimiento y organización de la información que intentamos memorizar.

### 2.2.3 Estudios empíricos sobre percepción, representación y práctica del dictado melódico tonal

Existen dos grupos de elementos a desarrollar en el proceso de enseñanza y aprendizaje del dictado melódico tonal. El primer grupo, tiene que ver con la percepción y formación de esquemas. Por ejemplo, pulso, métrica, ritmo, timbre, acentos, alturas y tonalidad. El segundo, con el análisis de estos elementos musicales y su representación en notaciones musicales. En un trabajo publicado por (Delgado & Correa, 2021) se han clasificado, en ese orden, como procesos *pre e intra*.

Dentro del primer grupo de encuentran los rasgos acústicos de bajo nivel, por ejemplo, registro, timbre y articulación. Taube (2006) realizó un estudio donde midió la relación que tenían diversos timbres en los resultados de pruebas de dictado melódico. Entre los hallazgos de esta investigación destaca que los teclados como el xilófono y el piano fueron los más asociados con los errores cometidos por los estudiantes. Por otro lado, las pruebas de dictado hechas con violín tuvieron un porcentaje menor de errores. Estos resultados abren la incógnita para conocer la relación entre el instrumento que se utiliza para realizar un dictado, la familiaridad de cada estudiante con este y errores en el ejercicio de dictado. Aunque el estudio no ofreció información acerca de esta relación es probable que sea más fácil realizar un dictado con un instrumento familiar, incluso la relación de transposición debe ser considerada para instrumentos como trompeta, corno francés, clarinete, entre otros. Siendo el piano comúnmente utilizado para el dictado se cierra la posibilidad hacia

familiarizarse con otros timbres y, también, se limita el fenómeno de la práctica del dictado a un solo timbre.

Por otro lado, estos elementos también tienen una influencia en la memoria de melodías. Halpern y Müllensiefen (2008) descubrieron que variaciones en el tempo o timbres de melodías conocidas disminuía la capacidad para memorizarla. Este estudio sugiere que también está relacionada la memoria episódica con la memorización, relacionando situaciones concretas de aprendizaje de una melodía con el timbre o el tempo.

Un estudio de Wee Hun Lim y Goh (2013) buscó encontrar los efectos de variaciones en las articulaciones de melodías no conocidas. Su hipótesis era que estas dotan de sentido y estructura a las melodías y, por lo tanto, pueden o no ayudar su memorización.

Estos estudios demuestran la influencia de estos rasgos en las estructuras musicales, también se acercan a elementos pocas veces considerados en la práctica del dictado. Si las fuentes de sonido para los dictados se reducen a pocos instrumentos, o a uno solo, la habilidad de reconocimiento de alturas podría verse reducida debido a este factor.

La formación de esquemas tiene una componente cultural. Las músicas originarias de cada región tienen características similares, estas condicionan a los esquemas que almacenamos de una manera implícita. Por otro lado, en el aprendizaje musical académico los procesos construcción de esquemas se llevan a cabo de manera más explícita (Huron, 2006).

En un estudio de Morrison y Demorest (2009) midieron la capacidad para memorizar melodías provenientes de la cultura de los participantes con un porcentaje mayor de eficacia frente a otras. Por otro lado, Paney y Buonviri (2014) reconocieron que en la práctica de enseñanza el estudio de esquemas tonales y rítmicos estaba extendida por numerosos profesores. Estos dos ejemplos de formación de esquemas implícita y explícita nos dan pie para pensar en las diversas formas del aprendizaje de esquemas musicales.

Un esquema musical básico es el pulso, no por esto debe considerarse fácil su aprendizaje. El pulso es un suceso constante que sirve de referencia para la métrica y ritmos. Esta regularidad es una expectativa creada por el cerebro, donde se espera la sucesión de los pulsos con regularidad (Patel & Iversen, 2014).

Los esquemas rítmicos más complejos comprenden la métrica, a los cuales se subordinan la frecuencia y orden de aparición de duraciones, acentos y articulaciones (Large

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

& Palmer, 2002). Esta frecuencia y orden nos permiten percibir ciclos de eventos musicales que enmarcamos en grupos de pulsos con funciones jerárquicas, dando como resultado la percepción de la métrica. Por ejemplo, las duraciones más largas y las que están seguidas por silencios, tienden a localizarse en el primer pulso de los ciclos métricos, y este rasgo nos permite agrupar ciclos de pulsos binarios y ternarios (Huron, 2006). La métrica es un fenómeno tanto perceptivo como de notación. Los estudiantes deben aprender a identificar la métrica basándose en las pistas perceptivas del sonido, no solo mirando la partitura. Sin embargo, muchos instructores y libros de texto dedican más tiempo a la métrica anotada que a la métrica percibida (Klonoski, 2006).

La tonalidad también posee una estructura jerárquica, esta tiene relación con la frecuencia de uso de las notas y en los puntos de mayor importancia dentro del esquema métrico. Debido a estas relaciones existen grados melódicos que se perciben como estables o inestables, estas percepciones se explican con la teoría del aprendizaje estadístico (Huron, 2006). Los esquemas tonales contienen las estructuras y jerarquías dentro del universo tonal, muestran regularidades en giros melódicos con los cuales podemos notar la importancia de ciertas notas.

Un numeroso grupo de profesores promueven la formación de estos esquemas. Para esto existen diversos métodos a través de ejercicios de los grados de la escala: el solfeo tradicional, el sistema del do móvil, números para los grados de la escala y, en una menor medida, el uso de letras (Paney & Buonviri, 2014, 2015, 2017). Estos recursos, tienen como fin comprender la función tonal de las notas de una melodía e interiorizar la conducción a la tónica.

Arthur (2017) señaló la importancia de usar modelos probabilísticos para encontrar relaciones entre la conducción melódica y el contexto armónico. Además, destacó que considerar el contexto armónico ofrece más información que solo escuchar la melodía sin otras referencias. Dunmire (2019) realizó un trabajo donde ayudaba a comprender la armonía, basándose en el análisis de los arpeggios a través de la melodía. En relación con esto Klonoski (2006) argumentó que los estudiantes deben aprender a escuchar progresiones armónicas en varios contextos, no solo bloques de acordes tocados en el piano. Los giros melódicos contienen elementos estructurales que denotan el contexto armónico, ejemplo: arpeggios y escalas, además la conducción melódica prototípica que sucede dentro de ciertas

progresiones se refleja en esquemas comunes dentro de la música que pueden ser utilizados como un marco más amplio de análisis de la música en el contexto del dictado.

Finalmente, los esquemas formales también contribuyen al análisis y comprensión de las melodías escuchadas. Los esquemas formales, que representan las estructuras de la composición, no son tan comúnmente abordados de una manera consciente dentro de esta categoría. Conceptos como repetición, contraste y desarrollo, ayudan a entender la forma en que están compuestas las melodías.

La utilidad del trabajo con estos esquemas formales puede verse reflejada también en la memoria. Según el diccionario APA de psicología (2007) “la carga cognitiva es la demanda a la que la mente es expuesta mientras realiza una acción, por lo tanto, a la par que aumentan los elementos que compongan la actividad aumenta la dificultad de ejecución”. Sin embargo, según la teoría del procesamiento de información de Joyce & Weil (2006), agrupar en estructuras reduce el número de elementos que deben ser manipulados y, por ende, ayuda a la memorización de la información. Por lo tanto, si el estudiante es capaz de reconocer esquemas de agrupaciones de notas a través de un análisis formal, la habilidad de memorizar podía verse mejorada debido a que estas agrupaciones pueden disminuir la carga cognitiva durante el proceso de memorización del dictado.

En la formación académica se concentran los esfuerzos para la formación de esquemas. Es importante recalcar la importancia de los esquemas que provienen de la cultura o el entorno de los estudiantes, como se mencionaba, aquellos formados de manera implícita.

Un objetivo importante en el aprendizaje es que los alumnos sean capaces de comprender las estructuras musicales. Es labor del profesor estimular la reflexión y el análisis en clase para que la formación de esquemas se desarrolle en un plano metacognitivo. De esta manera, acercamos los planos de la metacognición y la representación musicales, rumbo a un proceso de aprendizaje abierto a las posibilidades perceptivas y al contexto individual de cada estudiante a través de la exploración y el autoconocimiento.

Aunque la formación de esquemas está ligada a la conceptualización es necesario no olvidar las otras relaciones sensoriales que tengan cabida en un esquema. Probablemente estas tengan mayor importancia o sean un camino más familiar para el aprendizaje de algunos estudiantes. Es importante conducir a la autorreflexión de los procesos de representación de los alumnos para utilizar esta herramienta como enlace hacia nuevos conocimientos.

El análisis de los procesos cognitivos y de los enfoques educativos, además de la revisión de metacognición como principal referente para guiar los objetivos del trabajo son el fundamento para el diseño de estrategias para el dictado melódico tonal. Como enfoque principal de este proyecto práctico corresponde llevar a cabo intervenciones educativas que fomenten la aplicación del conocimiento y el desarrollo de habilidades en el maestrante. Por este motivo cada paso en el presente trabajo está encaminado a llevar a cabo dichas acciones. Pero antes de su aplicación es necesario llevar a cabo entrevistas de diagnóstico en alumnos para reconocer el contexto de la práctica de los estudiantes y reconocer sus habilidades para tener un punto de partida en el contexto de la aplicación, por lo tanto, se plantea realizar ejercicios de dictado seguidos de una entrevista con alumnos de las instituciones superiores de música del estado.

### **3. Diagnóstico**

#### **3.1 Introducción**

El objetivo de estas entrevistas es explorar las habilidades y estrategias metacognitivas con las que trabajan los alumnos dentro del contexto de educación superior musical de Aguascalientes. Tomando como base las categorías de la literatura, las entrevistas se enfocaron a responder estas preguntas de investigación:

1. ¿Cómo afecta el registro al proceso de transcripción?
2. ¿Qué estrategias usan para reconocer métrica, funciones tonales, modo y funciones formales?
3. ¿Cómo memorizan?
4. ¿Cómo representan los elementos musicales los participantes?
5. ¿Cómo usan las participantes estrategias de metacognición en la toma de dictados?

Estas preguntas son la guía para reconocer las estrategias usadas por los entrevistados, por ejemplo, preguntándoles cómo reconocieron la tonalidad del dictado, por qué escogieron la melodía en un registro específico y clarificando el proceso de transcripción observado en la entrevista.

### 3.2 Método

#### 3.2.1 Participantes

Se entrevistaron 11 estudiantes de tres instituciones de educación superior en el estado de Aguascalientes, entre ellos cuatro mujeres y siete hombres, cuatro participantes están en nivel de licenciatura y siete en el nivel técnico superior, los participantes provienen de distintos grupos y todos eran mayores de edad al momento de la entrevista. El único requisito para su participación era que hubieran cursado o estuvieran cursando la materia de solfeo. Se contactó a los participantes a través de los profesores de solfeo de las instituciones, y en algunos casos de manera directa. La participación de los entrevistados fue voluntaria y se otorgó un apoyo económico de 100 pesos mexicanos como contraprestación. La información personal y filiación institucional de los participantes es confidencial y se usarán los códigos de la tabla 1 para referirse a los participantes.

Entrevistado	Sexo	Instrumento	Institución
R	H	Violín	1
J	H	Voz	2
A	M	Violín	3
D	H	Violín	1
O	H	Oboe	1
G	H	Trombón	1
C	M	Piano	3
Y	M	Corno	2
Ñ	H	Corno	2
Z	H	Corno	2
H	M	Corno	2

**Tabla 1.** Información demográfica de los participantes. Elaboración propia.

#### 3.2.2 Materiales

Las entrevistas fueron realizadas a través de una videollamada, usando la plataforma zoom. Después de ofrecer una introducción informativa a cada participante, se inició con el ejercicio de dictado, enfocando las manos y la libreta donde el participante escribía el dictado, para poder observar el proceso de transcripción. Las melodías fueron creadas a partir de un MIDI con un instrumento virtual de piano y el audio de las melodías fue compartido de dispositivo a dispositivo mediante una opción de la misma aplicación. El material para los dictados fueron dos melodías (figuras 1 y 2) que fueron asignadas deliberadamente a los participantes para observar la respuesta frente a una u otra melodía.





**Figura 1.** Melodía en C menor. Elaboración propia.



**Figura 2.** Melodía en B menor. Elaboración propia.

El ejercicio de dictado se realizó bajo la consigna de que el alumno podía escuchar la melodía las veces que le fuera necesario, y podía iniciar la audición desde el punto que el considerara más adecuado; también podía escuchar solo un fragmento, y era libre de utilizar un instrumento como apoyo. La única referencia dada era el nombre de la tónica, por lo tanto, los alumnos tenían que deducir el modo, la métrica y todas las alturas y duraciones. Antes de realizar el dictado, los participantes tenían que elegir entre tres variantes de la melodía que les fue asignada, cada una de ellas iniciaba en un registro diferente, por ejemplo: C3, C4 Y C5. Una vez seleccionada la melodía con la que realizarían el dictado, el ejercicio de transcripción comenzaba y el entrevistador observaba y fungía como apoyo para reproducir la melodía. Al final del ejercicio se tomaba una captura de pantalla al ejercicio transcrito como referencia para la entrevista.

Enseguida, daba inicio la entrevista semiestructurada que se basaba en las preguntas de investigación antes mencionadas. Las preguntas iban dirigidas hacia la manera en que cada alumno había reconocido los elementos de la melodía como el modo, la métrica, el ritmo, alturas y la forma, así como la razón por la que habían elegido esa melodía o alguna particularidad potencialmente relacionada con el proceso cognitivo implementado durante el ejercicio de dictado observado. Las entrevistas fueron videograbadas para su posterior transcripción y análisis.

### 3.2.3 Análisis

Se analizaron los videos y transcripciones de las entrevistas con una descripción cualitativa. Usando las categorías preestablecidas de timbre, duraciones, métrica, alturas, tonalidad, forma, memoria, representación, notación y metacognición se describieron las estrategias y habilidades para resolver el dictado en una matriz para tener una referencia de cada participante con respecto al proceso cognitivo para resolver diversas tareas, por ejemplo, acerca de porqué los participantes habían seleccionado cierta melodía se agregaba una cita textual de la explicación y/o una descripción de su proceso cognitivo o acción. Este material se encuentra adjunto en los anexos.

Una vez hecho esta recopilación se realizó una codificación abierta de las estrategias y habilidades. Como señala Hernández (2014, p. 196) “A través de ella se intentan expresar los datos en forma de conceptos. El investigador disecciona, fragmenta, segmenta y desenmaraña los datos que contiene el texto tratando de enumerar una serie de categorías emergentes”, Los códigos surgen de las categorías preestablecidas descritas anteriormente.

Estos códigos se organizaron en una tabla para buscar relaciones entre los códigos y las categorías genéricas de memoria, representación y metacognición, así como con los descriptivos: comunidad educativa del participante y datos demográficos. A través de este proceso se llegó a una codificación axial “que supone filtrar las categorías que han surgido en el paso anterior. La información se reorganiza creando nuevas relaciones entre los conceptos” (Hernández R. 2014, p. 200).

### 3.3 Resultados

La primera categoría es *Timbre y registro*. Se encuentran juntos estos dos términos para hacer referencia a la relación entre la elección de la melodía, de acuerdo con el registro, y la posible relación con el timbre de algún instrumento. La elección, entre las tres variantes, de la melodía permite ver que algunos estudiantes lo hicieron de una manera intuitiva y quizá podría tener relación con la familiaridad en su práctica. Por ejemplo, con respecto a la elección de la melodía más aguda, A mencionó; “[...] como que me llama más el sonido agudo...”. Esta relación puede ser entre la familiaridad con el instrumento de A (violín) o quizá con el registro de voz (soprano), por lo que una de las razones para elegir cierta melodía es la afinidad; sin embargo, la participante no señaló una razón que diera cuenta del porque

había elegido esa melodía. De igual manera, el participante J mencionó no reconocer la causa de la elección del registro. De acuerdo con estas respuestas se designó el código de *Afinidad con registro sin regulación* para la estrategia de participantes que desconocen la causa de la elección de su registro o simplemente no tienen una relacionada a este aspecto que pueda ayudar a resolver la tarea y se dejan guiar por su vínculo con el registro.

Por otro lado, participantes como R y O tienen estrategias para determinar qué registro les podría ser más útil escoger. Por ejemplo, O eligió la más grave, que coincide con su registro vocal y mencionó respecto a su elección; “[...] Siempre me han gustado más los sonidos graves y bueno, yo estoy [soy] bajo, entonces me resulta más cómodo imitar la línea melódica.” R determinó que en un registro medio podía tener menos dificultades para cantar la melodía ya que los registros extremos le dificultan la entonación; aunque R terminó cantando en un registro de voz diferente al que eligió, que coincidía con el de su voz, esta elección da señales acerca de la capacidad de metacognitiva de reconocer sus posibilidades y elegir en función de eso. El código asignado para esta habilidad fue *Afinidad regulada* debido a la elección consciente acerca del porque un determinado registro les puede facilitar la transcripción. Estos participantes dieron pistas sobre la capacidad que poseen para tomar decisiones que se ve reflejada en la elección consciente del registro en el que van a cantar la melodía para tener más facilidad en la tarea y también sobre la capacidad de regular sus estrategias mientras realizan el ejercicio. De acuerdo con este mismo código, los participantes Y, H y D eligieron la melodía por afinidad con el registro de su instrumento. Lo que también indica que la práctica de ejecución condiciona nuestras preferencias de registro para realizar dictados.

Algunos participantes como G y Ñ señalaron que tienen memorizadas alturas en cierto registro. La principal altura, para ambos, fue el do central. Ñ explicó: “[...] lo que pasa es que estaba más sencillo porque ya estaba en el do central... yo tengo esa referencia a partir del do central ya todo se me facilita...”. El código asignado para esta habilidad fue *memoria del registro*.

La siguiente categoría es la *métrica*. Se observó que algunos participantes como G y R utilizaron la marcación del compás. Esta acción se interpreta como una forma de comprender la agrupación de los pulsos a través del movimiento. G señaló que suele marcar

la subdivisión de los pulsos en corcheas con los dedos. En el caso de R fue visible cómo comenzó a marcar el pulso y después agrupó los pulsos en compás ternario, demostrando lo que se interpreta como un proceso jerárquico de reconocimiento de pulso, seguido por el reconocimiento de la métrica. Esta habilidad de reconocer el compás a través del movimiento se codificó como *jerarquización kinésica*.

Otra forma observada para reconocer la métrica fue percibir las agrupaciones jerárquicas dentro de los pulsos sin implicar directamente un proceso de movimiento que refleje estas jerarquías. Aunque un proceso de imaginación o percepción del movimiento interno puede estar involucrado aquí no se obtuvo información relacionada a ello. A esta estrategia se les asignó el código de *jerarquización esquemática*. Por ejemplo, El participante O señaló su proceso para reconocer el compás: "...intenté seguir el pulso de las primeras notas... y de ahí vi que era un tres cuartos, o sea, porque la segunda ya dura tres ... Y pues también los acentos, o sea, la intención que se da al inicio del compás". Es decir, reconoció a través de las duraciones y su agrupación la jerarquía de las notas dentro del compás incluida la jerarquía de la nota inicial de cada compás. En este caso, reconocer el esquema métrico y los esquemas rítmicos son transversales de acuerdo con las categorías de duraciones y métrica, por lo tanto, comparten código como se señalará más adelante.

Por otro lado, aunque el participante C puede percibir el pulso, le es difícil percibir su agrupación y no cuenta con estrategias para encontrar la métrica: "es que se me hizo un poco difícil porque creo que nunca nos han puesto a que nosotros digamos qué compás puede ser". La afirmación de C sugiere una falta de práctica en el reconocimiento de métricas que pudo contribuir a la carencia de esta habilidad y de estrategias que permitan llevar a cabo la tarea y autoevaluar su desempeño. Por esta razón se asignó el código de *carencia de esquemas* para este caso.

En la categoría de *duraciones* se encontró una relación directa entre participantes que reconocían el compás de manera esquemática ya que esta referencia sirve para agrupar las duraciones dentro del compás. Una peculiaridad se observó en el participante O. Primero necesita tener el número de compases para tener la referencia visual del esquema métrico que le permita acomodar las notas en este esquema y, de esta manera, ubicar las notas en el

espacio visual del pentagrama. Por esto se considera el código *visualización del esquema* para definir la forma en que representa las duraciones.

En esta misma categoría el participante Y escribió primero la rítmica del dictado, encima de la partitura, separando la tarea de reconocer el ritmo y las alturas. Se puede notar en la imagen de su ejercicio de transcripción que no prioriza el esquema métrico ya que solo dibuja el esbozo del ritmo sin alguna marca aparente de los compases, aunado a eso, en el video se puede observar que no marca algún compás mientras transcribe. Esta estrategia se codificó como *visualización del ritmo*.

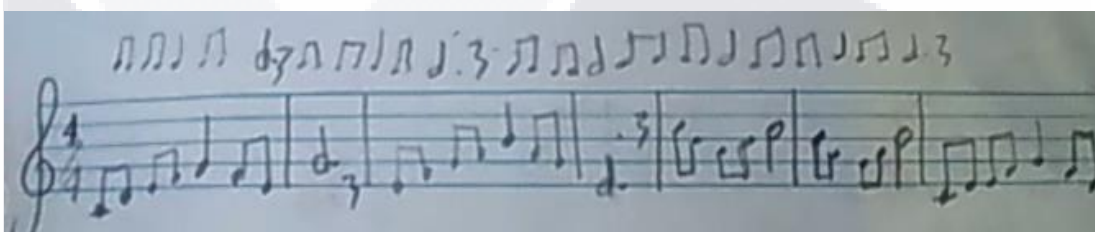


Imagen 2. Ejercicio de transcripción de Y

La siguiente categoría es la de *tonalidad*, en esta se buscó la forma en que los estudiantes reconocen la tonalidad de la melodía. Algunos participantes desarrollan la habilidad de reconocer las jerarquías de las notas, dentro de la tonalidad, en los esquemas que han aprendido y consolidado a través de la práctica. Un ejemplo de estos esquemas sería la sucesión 3-2-1, de grados de la escala, como un final prototípico que puede denotar la resolución melódica hacia una final de frase. El código para este caso es *esquemas tonales*. El participante reconoció las notas a partir del esquema de conducción que tiene la melodía en Si menor en su primer motivo: “según yo era como [cantado] un-tres-dos-un” y aseveró: “Por lo menos, aquí (en el dictado melódico) siempre pienso en grados melódicos”. En el mismo sentido el participante O señaló: “con la tónica o conducción a la tónica es con lo que me guío”. Un caso diferente ejemplo es el participante J quién reconoció de inmediato la tonalidad al escuchar la melodía por primera vez, en este caso, el código del participante es *memoria de alturas* ya que menciona reconocer, de inmediato, el nombre algunas notas y tonalidades.

Respecto a participantes que no tienen estrategias enfocadas a reconocer la tonalidad podemos encontrar ejemplos como Ñ y Z que, aunque pueden reconocer alturas con cierta

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

facilidad no están comprendidas en el contexto de la tonalidad. Por ejemplo, el participante Ñ menciona que usualmente piensa en alteraciones en sostenidos, aunque la tónica fue dada desde el principio no pensó en las notas en bemoles correspondientes a la tonalidad de do menor. Este aspecto fue codificado como *teoría tonal carente*. Otro hecho importante a señalar es que en su mayoría los participantes señalaron que, por lo general, no desarrollan la práctica de reconocer la tonalidad pues esta les es dada antes del realizar el ejercicio.

La siguiente categoría por describir es *alturas*, en esta hay una relación directa con la categoría de *tonalidad*. Por ejemplo, los participantes R y O quienes describieron la forma en que reconocían la tonalidad a través de esquemas melódicos y de conducción a la tónica, conservan el mismo código de *funciones tonales* para esta categoría. Otro ejemplo es el participante D quién reconoció la tonalidad a través de identificar los intervalos, debido a que reconoció el primer intervalo entre la primera nota, que era la tónica, y la segunda nota a distancia de tercera menor, además, describe su proceso para encontrar las notas teniendo como referencia los intervalos: “a partir de la nota de inicio, a veces las canto cuando sí se me dificulta alguna parte, empiezo a cantar los intervalos, o sea, empiezo a cantar la escala y ya me fijo qué intervalo hay entre nota y nota”, al ver esto se puede señalar que las relaciones interválicas son el referente para encontrar las notas por lo que se ha asignado el código de *intervalos* para esta situación.

El participante G señaló que tiene memorizado el do 5 de un piano por lo que fue el punto de referencia para las alturas y se le asignó el código de *memoria de alturas*. Dentro de este mismo código está el participante Ñ quien mencionó: “Lo que pasa es que estaba más sencillo porque ya estaba en el do central para mí o sea yo lo escuchaba, entonces a mí se me hace más fácil a partir de ahí”.

En el código *afinidad con instrumento* está el participante H quien tienen relacionadas las alturas con el nombre de las notas de su instrumento, el corno francés. Señaló en la entrevista que en clase primero transcribían el ejercicio en la tonalidad del corno y después hacían la transposición a las notas debidas. En relación con esto menciona y H que, aunque comenzó cantando en un coro en seguida se cambió al corno. Estos casos demuestran la conexión que han creado entre el sonido de su instrumento y las notas de transporte de este, podemos notarlo en lo que señala H: “Ah, es que no sé por qué, has de cuenta que las

notas que escucho, las escucho en fa no las escucho en do, entonces a mí se me hace más fácil, por ejemplo, ahorita en el dictado, escribirlo en fa y luego ya lo transporto a do”

En la categoría de *forma* se señala el código de *estructura motivica* para aquellos que encuentran relaciones entre los motivos melódicos como el participante O que señaló: “se repetía el mismo ritmo en tres compases, bueno, en seis... Y también había similitudes melódicas, o sea, los intervalos eran los mismos, aunque empezara en otra nota”. En el mismo sentido el participante Ñ señaló: “sí, a mí sí me facilita mucho los patrones, por ejemplo, cuando una melodía algo es repetitivo yo lo noto al instante o intento buscarlo porque es más fácil percibirlo desde el inicio y ya nada más guiarte de ahí”.

La categoría de *memoria* tiene relación con la anterior, por ejemplo, la segmentación y comprensión de los esquemas melódicos facilita la memorización de las melodías, a manera de estrategias nemotécnica. El código de *secciones* se designó para participantes como R que necesitaban dividir las partes de la melodía para transcribirlas, ya que le costaba trabajo recordar todo el fragmento. El código *esquemas* es para aquellos que reconocían las similitudes entre algunas partes de la melodía y, en función de eso, obtienen un esquema de la melodía para reducir la información en bloques y facilitar la memorización, por ejemplo, G señaló en función de cómo percibió las partes de la melodía: “primero el primer compás, segundo compás, tercer compás y el último escuché [que] se repetía... entonces, la frase acaba con el silencio y pues ahí acaba un compás. Ya la siguiente... El siguiente compás o frase empieza en otra nota”.

El participante C mencionó que no tiene un control claro de su proceso de memorización, aunque esto no indica que no puede memorizar melodías si da señales de sus estrategias de autorregulación y por esto se codificó esta situación como *memorización desregulada*. Podemos ver su respuesta enseguida:

“creo que hay melodías que sí logró memorizarlas, pero hay otros que se me hacen muy difíciles la verdad no he identificado qué tienen que ver unas u otras, pero hay unas melodías que a lo mejor las puedo escuchar una o 2 veces y ya las puedo repetir, pero hay otras que las puedo escuchar 10 o 15 veces y no puedo mantenerlas, pero sí, no he

identificado que tiene una melodía de otra de diferencia que una sí puedo y otras no”.

Respecto a la categoría de *notación* se señala el código de *protonotación* para participantes como R, Y y O que utilizaron sistemas de notación alternativos para representar diferentes dimensiones como el ritmo, la métrica o las alturas. Estos sistemas tienden ser gráficos y funcionan como puente entre la forma en que representan estos elementos y la notación tradicional. El código *notación tradicional parcial* es para las estrategias de los participantes Y y Z que usaron, en ambos casos, la escritura del ritmo primero para tener referencia de la melodía y luego reconocer las notas por separado. El código *esquema visual* es para la estrategia del participante O que dibujó las líneas de compases para tener una referencia mental de la melodía completa y escribir el número de compases, antes de poner ritmos o alturas, le sirve para visualizar la estructura de la melodía.

Las formas de representación encontradas en las entrevistas fueron muy variadas. El participante J, por ejemplo, señaló que hace una relación entre el sonido y el “color” que percibe de esa nota, esta relación tan peculiar fue codificada como *transversalidad*. Una forma de representar el esquema métrico a través de la marcación del compás se presentó en repetidas ocasiones por lo cual se asignó el código *kinésica*, dentro de este mismo código entran aquellos estudiantes que relacionan el sonido con el movimiento realizado al interpretar su instrumento y la relación con el sonido de las notas. Algunos alumnos como O, R y Y necesitaron una referencia visual para representar algunos elementos musicales como antesala a la notación musical y esta característica se señala con el código *gráfica*.

La categoría de *metacognición* es el principal punto de referencia para comprender las habilidades y estrategias que poseen los alumnos, en términos generales se puede señalar que las estrategias de los participantes están dentro de uno de los 4 códigos que se señalaron en esta categoría: *autorreguladas*, *analíticas*, *intuitivas* y *desreguladas*. Las habilidades y estrategias anteriores fueron reconocidas en cuanto a su condición de autorregulación para poder describirlas en función de la metacognición. Los códigos quedan relacionados de esta manera: C y A como *desreguladas*; J, H y Z, *intuitivas*; G, D y Ñ, *analíticas*; y Y, R y O, *autorreguladas*.



En este orden, las categorías son sumatorias; por ejemplo, los intuitivos son desregulados, pero cuentan con habilidades que les permiten ser más eficientes, aunque no sean conscientes de cómo o porque lo hacen así. Así mismo, las estrategias analíticas comprenden la habilidad intuitiva de reconocer elementos a través de conocimientos teóricos y, en ese mismo sentido, las estrategias autorreguladas son intuitivas y analíticas. En seguida la descripción de los códigos para la categoría de *metacognición* permite una visión general de las estrategias globales de los transcriutores y de la forma en que se fueron construyendo los códigos más generales del análisis con ejemplos de algunos casos.

*Cognición Desregulada.* Estos participantes cuentan con pocos esquemas formados y pocas estrategias para reconocer los elementos musicales, lo intentan de manera intuitiva, pero suelen hacerlo sin éxito. Incluso mencionan con conciencia que no cuentan con estrategias para reconocer ciertos elementos, son intuitivos por que se guían más por su memoria de alturas, que también puede estar relacionada con el instrumento. Señalaré el caso del participante A y como fue el análisis de sus estrategias las cuales llevaron a la codificación de estas en *Desreguladas*.

Por ejemplo, veremos el caso del participante A, primero, en su ejercicio de transcripción podemos notar que los compases no corresponden al número total del original, están todos los motivos, aunque incompletos. Luego como menciona no pudo reconocer la tónica en el ejercicio por lo que consideró la primera nota como la tónica dada: do. “Es que realmente creo que le puse como nombre a la melodía sin quizá haber hecho el análisis antes de cantar como la tónica o encontrar la tónica”. Por otro lado, aunque parece haber cierta lógica en la composición melódica de las frases, estas no corresponden al ritmo original, aunque en la entrevista menciona haber aprendido bien el ritmo y en la grabación se escucha que canta correctamente la melodía no pudo traducir correctamente esta. Entonces al observar estos elementos y la falta de estrategias para identificar diversos elementos se asignó el código mencionado.

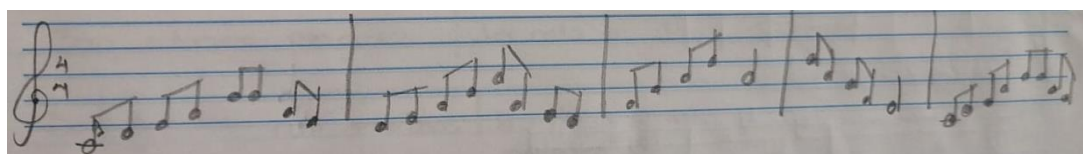


Imagen 3. Ejercicio de transcripción de A

*Cognición Intuitiva.* Estos participantes han formado esquemas gracias a su práctica, pero no suelen ser muy conscientes de su propio conocimiento, es por esto por lo que se denominaron intuitivos. Comprenden los esquemas de una forma básica y efectiva pero no hacen un análisis de los elementos y los reconocen de manera práctica. El participante J, quien resolvió correctamente todo su ejercicio, se puede observar que tiene buen reconocimiento de algunas alturas pues identificó de inmediato la tonalidad y las primeras notas o quizá tenga oído absoluto como se menciona en la entrevista, sin embargo, fue buscando cada nota intervalo por intervalo de una manera lenta y, aunque memorizó bien la melodía y le tomó tiempo resolver el dictado. Esto quizá fue causa de su dificultad para retener la melodía completa como lo menciona en la entrevista: “no estaba seguro de la melodía no podía retener la información de la segunda parte”.

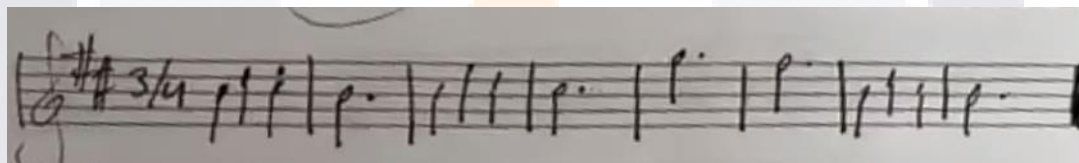


Imagen 4. Ejercicio de transcripción de J

*Cognición Analítica.* Estos participantes tienen un método más consistente para resolver la tarea y está basado en su mayoría en el análisis teórico y el reconocimiento de los esquemas que tiene formados. El participante G relacionó los motivos con su contexto armónico: “La primera escalita es una mayor, entonces digo... Bueno, está abajo del Do, entonces es una escala de dominante, totalmente. Y luego ya llega el... Es una escala de la tónica, regresa y suena que no aterriza el Do cuando baja”. Aunque también se apoya en su memoria para reconocer algunas alturas: “luego el Do lo tengo más de memoria”. Entonces combina elementos de análisis e intuitivos para resolver la tarea del dictado, pero no señala estrategias elegidas para resolver el reconocimiento de los elementos, el aún depende de ciertas referencias como el teclado para reconocer las alturas, por ejemplo.

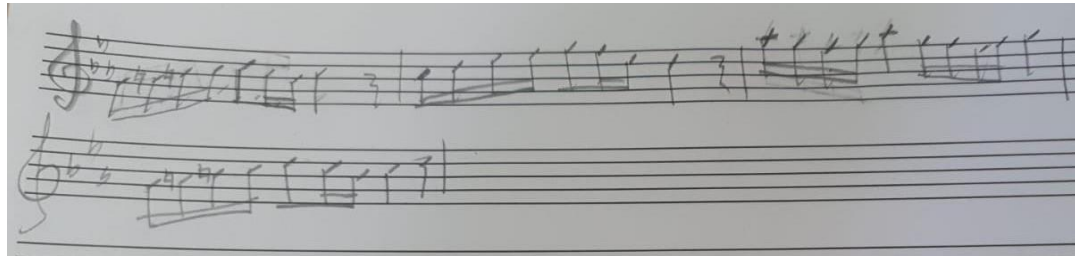


Imagen 5. Ejercicio de transcripción de G

*Cognición Autorregulada.* Los participantes cuentan con estrategias específicas para resolver el dictado de acuerdo con sus habilidades, es decir, conocen sus procesos cognitivos, eligen la mejor para la tarea en específico y se autorregulan durante el proceso de transcripción. El participante R señaló su proceso de transcripción donde se puede notar que las decisiones son tomadas a conciencia para resolver el problema mejor más eficientemente de acuerdo con sus habilidades, la elección de la melodía fue consciente de acuerdo con su registro de voz e hizo un esquema de protonotación que adecuo para resolver la tarea con mayor facilidad.

<b>Categorías</b>	<b>Códigos</b>			
Timbre y registro	<i>Afinidad sin regulación</i>	<i>Afinidad regulada</i>	<i>Memorización del registro</i>	
Métrica	<i>Jerarquización kinésica</i>	<i>Jerarquización esquemática</i>	<i>Carencia de esquemas</i>	
Duraciones	<i>Visualización del esquema</i>	<i>Visualización del ritmo</i>		
Tonalidad	<i>Esquemas tonales</i>	<i>Memoria de alturas</i>	<i>Teoría tonal carente</i>	
Alturas	<i>Funciones tonales</i>	<i>Relaciones interválicas</i>	<i>Memoria de alturas</i>	<i>Afinidad con instrumento</i>
Forma	<i>Estructura motívica</i>			
Memoria	<i>Secciones</i>	<i>Esquema</i>	<i>Memorización desregulada</i>	
Notación	<i>Protonotación</i>	<i>Notación tradicional parcial</i>		
Representación	<i>Transversalidad</i>	<i>Kinésica</i>	<i>Gráfica</i>	
Cognición	<i>Autorregulada</i>	<i>Analítica</i>	<i>Intuitiva</i>	<i>Desregulada</i>

**Tabla 2.** Categorías y códigos relacionados. Elaboración propia.

En seguida se señalarán algunas relaciones en los resultados, principalmente tendencias que las categorías de metacognición, *autorregulado*, *analítico*, *intuitivo* y *desregulado*, tienen con ciertos códigos.

Las estrategias autorreguladas se tienden a utilizar para resolver los aspectos de la métrica y ritmo, en específico. Se observa el uso de sistemas de *protonotación* que les permiten resolver dificultades como la memorización de las melodías, la visualización del ritmo y la composición estructural de la melodía. La autorregulación los conduce a ser esquemáticos, conscientes de su percepción y del uso de la mejor estrategia para resolver el problema de acuerdo con su forma de percibir los elementos musicales.

Las estrategias *analíticas* son *esquemáticas* y tienden a utilizar los conceptos teóricos para reconocer los elementos estructurales de las melodías, debido a esto las jerarquías dentro del sistema tonal son el principal punto de partida, por ejemplo, la conducción a la tónica e incluso la armonía. Estos elementos analíticos probablemente tengan relación con su habilidad para memorizar la melodía, a través de reconocer su estructura.

En general las estrategias analíticas y autorreguladas hacen un análisis de las melodías, pero en estos casos no se encontró quien hablara en términos de análisis formal de la melodía, señalando, por ejemplo, idea básica - idea de contraste o inicio - desarrollo – reiteración, hecho que era esperado en la categoría de *forma*.

Las estrategias intuitivas son bastante *kinésicas*, tienden a ser *esquemáticos*, pero no tan consientes y autorregulados, como causa tienden a ser menos eficientes. Por ejemplo, J usa relaciones de *transversalidad* como relacionar el sonido con percepciones de otros sentidos o relaciones abstractas como un “color de las notas”.

Los transcriptors *desregulados* tienden a tener pocos esquemas formados y a ser intuitivos, es decir, no cuentan con estrategias específicas para reconocer los elementos musicales dentro de la melodía. En general, tienden a ser menos eficientes y eficaces en la resolución del dictado.

Estas clasificaciones buscan describir las habilidades de transcripción en relación con la metacognición, sin embargo, se necesitan más participantes que aporten más información al fenómeno. Y, por otro lado, clasificar a los participantes en una sola categoría puede no describir todas sus habilidades, se habla de estrategias globales de transcripción, es decir, constructos y que las conductas de transcripción de los participantes no se ajustan perfectamente a estas categorías. Sin embargo, brindan un marco de referencia para pensar en los procesos de aprendizaje que llevaron y podrían llevar los estudiantes para conseguir mejores acercamientos a la práctica del dictado melódico tonal.

Este análisis no pretende jerarquizar las estrategias de transcriptores, aunque las estrategias están analizadas en función de la metacognición. Existen diversos procesos de aprendizaje que son muy útiles para la ejecución y el análisis, sin embargo, se espera que con un aprendizaje aperceptivo y autorregulado la eficacia y eficiencia mejoren considerablemente.

## **4. Intervenciones educativas**

### **4.1 Introducción**

El objetivo de estas intervenciones fue implementar actividades y estrategias para desarrollar habilidades para la percepción, reconocimiento, memorización y transcripción de melodías tonales, con el fin de desarrollar habilidades de metacognición para que los participantes conozcan su proceso de percepción, ahonden en diversas estrategias y autorregulen su aprendizaje en la toma de dictados. De manera conjunta con este objetivo también se buscó atender las necesidades de los participantes para crear una situación de enseñanza-aprendizaje situada. Se realizaron tres cursos en las mismas instituciones donde se realizaron las entrevistas de diagnóstico.

### **4.2 Metodología**

En esta sección se desarrollan las aproximaciones metodológicas para fundamentar el proceso de acción y análisis de este trabajo. Las perspectivas y el contexto de este proyecto brindan la posibilidad de situarnos epistemológicamente en un conocimiento situado de prácticas de educación musical que permiten acercarse a un objeto de estudio, como lo es el proceso de enseñanza y aprendizaje en la práctica del dictado melódico tonal.

Por lo tanto, como principal agente de cambio se pensó en la intervención educativa para desarrollar las hipótesis planteadas en este proyecto.

“La intervención dentro del ámbito educativo es un proceso complejo que debe ser realizado por el docente a partir de la investigación de la práctica educativa. Las intencionalidades de la investigación de las acciones educativas tienen como primera finalidad establecer significaciones de las acciones del proceso, resignificar la práctica docente y sistematizar la profesionalización del docente”. (Gómez & Martínez, 2010)

Con la mirada en esta resignificación y la necesidad de aclarar la problemática en la práctica se hará un recorrido por las necesidades contextualizadas del proyecto y sus implicaciones epistemológicas y metodológicas.

En la necesidad de un cambio de paradigma educativo para la práctica del solfeo y entrenamiento auditivo se buscan abordar diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje para centrar la mirada no en los objetos o resultados a producir sino en los procesos de percepción, representación y aprendizaje de los estudiantes. Con este objetivo se pretende abordar estos elementos a través de teorías como la cognición y metacognición que nos permitan conocer la forma en que percibimos el mundo y como aprehendemos y damos sentido a la realidad que nos rodea.

Por esto para este trabajo seleccionado un enfoque cualitativo para su desarrollo, en esta mirada podemos acercarnos en conjunto con la cognición a las formas de percibir los elementos musicales y a la par de la metacognición la subjetividad será reconocido en los procesos de aperccepción y autorregulación del aprendizaje.

Con el objetivo de medir los efectos de diversas estrategias en estudiantes de educación musical pre y universitaria se plantea la problemática de este trabajo, dónde el educador tiene un papel de facilitador de cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las herramientas para analizar los resultados de las intervenciones nos permitirán conocer las diversas percepciones y reflexiones de los alumnos. Por esto se ha seleccionado la entrevista como herramienta principal para acercarnos a estas experiencias, además de las

metáforas el profesor, también algunos ejercicios realizados en clase y un par de ejercicios dictado melódico tonal como evaluación para poder tener una referencia de cómo resuelven esta tarea.

Por lo tanto, el valor de realizar un análisis de la información cualitativa reside en reconocer el mayor número de formas de aprendizaje posibles para acercarnos a las necesidades de cada estudiante, esto mediante los procesos de aprendizaje metacognitivo y permitiendo una visión más holística de la práctica del dictado melódico tonal que no solo persiga la resolución de esta tarea, sino que fomente el desarrollo de habilidades que se reflejen en la práctica musical.

#### *4.2.1 Diseño de las intervenciones*

Para el diseño de las intervenciones se tomaron en cuenta dos factores principales, la revisión de literatura y el diagnóstico. La revisión de literatura permitió formular hipótesis de respuesta frente a la respuesta a expectativas, capacidad de la memoria, análisis, corporeización y autorregulación, estas ideas ayudaron a definir el enfoque del curso.

El objetivo fue plantear estrategias para ayudar a adquirir habilidades de reconocimiento de los elementos musicales y de autorregulación. Se observaron los fallos con más frecuencia y se buscó reconocer si las estrategias, que a la vista eran utilizadas frecuencia, estaban siendo usadas a consciencia o si podían servirles de manera más amplia o efectiva.

Un ejemplo de esto último fue la marcación del pulso que apareció como un hecho constante en los ejercicios de dictado, pero al revisar los ejercicios este no estaba siendo escrito correcto o elementos subyacentes como la métrica no eran reconocidos correctamente. A partir de esta observación se pensó en integrar el reconocimiento del pulso con un enfoque más amplio en la cognición corporeizada, que permitiera hacer conexiones entre el movimiento y la representación de los elementos musicales y hacer un análisis de los factores que dotan de sentido a los esquemas de pulso, ritmo y métrica.

Los materiales recopilados en los ejercicios sirvieron como punto de partida para reconocer la capacidad de transcripción frente a cierto tipo de melodías, con variaciones en duración o giros melódicos, para seleccionar los materiales adecuadamente, sin embargo, esa

referencia también estuvo sujeta a cambio frente a la primera evaluación en los grupos de las intervenciones.

#### *4.2.2 Participantes*

La convocatoria para asistir al curso se abrió para los alumnos de las instituciones seleccionadas que cursaran la materia de solfeo. En el caso de una de las instituciones también asistieron miembros del coro de la comunidad que, aunque no estaban cursando en la escuela, eran miembros de la comunidad musical de la institución.

#### *4.2.3 Materiales*

Las intervenciones se desarrollaron en las instalaciones de cada una de las instituciones. Se utilizó un salón con piano, pizarrón pautado, un equipo de audio para reproducción de música, pelotas de plástico para realizar ejercicios y una hoja preparada para reunir los resultados de evaluación del curso. En esta se registraron dos pruebas de dictado melódico, una al inicio y otra al final. La primera sirvió como parte de las actividades de evaluación diagnóstica y la segunda como parte de las actividades de evaluación de aprendizajes. Las melodías de diagnóstico y evaluación fueron creadas para cada curso. Adicionalmente, se realizó una entrevista a dos a alumnos de cada institución con el fin de profundizar en la evaluación de los resultados de las intervenciones.

Las entrevistas fueron realizadas vía zoom. El objetivo de estas fue recopilar información sobre cómo fue su proceso para transcribir la primera melodía y conocer como había cambiado su forma de resolver el dictado. Para esto último se usaron como referencia las transcripciones de las melodías de cada entrevistado. Las entrevistas fueron videograbadas para su posterior transcripción y análisis.

#### *4.2.4 Diagnóstico y elementos de resultados*

Después de la presentación ante el grupo se realizó un ejercicio de dictado como diagnóstico y parte de la evaluación. Este ejercicio fue seleccionado para cada aplicación y sirvió como punto de partida para seleccionar los contenidos a trabajar. Otro elemento importante para la elección de los contenidos fue la pregunta a los alumnos sobre qué cosas creían que necesitaban trabajar, en función de estos resultados se ponía cierto énfasis en los elementos indicados. El ejercicio fue grabado con un instrumento virtual y reproducido en una



grabadora, las audiciones para transcripción fueron libres y solo se daba como referencia la nota de la tónica.

Los elementos de resultados del curso, usados para posterior análisis, serán dos ejercicios de dictado, las entrevistas realizadas a 2 participantes de cada institución y las experiencias recolectadas en la aplicación de las intervenciones.

### **4.3 Análisis de resultados**

Este análisis se desarrolla a través de la descripción y relación del contenido de las entrevistas, de los ejercicios de evaluación y de las actividades observadas en las intervenciones, de manera descriptiva se irán analizando los fragmentos de las entrevistas. Este análisis se desarrolló en dos apartados, antes de la intervención y al termino de esta. Los códigos señalan primero el número de intervención, después de la letra A el número de participante y después de la letra C el número de comentario de la transcripción.

#### **4.3.1 Antes de la aplicación**

1A1C1

Motivo como métrica. La comprensión de la métrica parece basarse en los motivos rítmicos ya que le sirven como referencia. En el primer dictado el participante A1 escribe la melodía con los motivos agrupados en la estructura del compás, se puede notar la comprensión del motivo rítmico como unidad estructural de la melodía.

“Pues, yo lo que siempre hago primero es las figuras rítmicas, como sí ir reconociendo las figuras rítmicas y ya después, el compás e ir metiéndolas según el compás.”

Motivo rítmico como unidad de medida. El participante A1 escribió los ritmos de su primer ejercicio sin silencios, estos le pueden dar la sensación de suceso continuo (pulso) pero no está utilizando un pulso que de referencia a partir de sonido y silencio.

Esquema rítmico. El participante escribe la notación rítmica primero, es una estrategia que divide la carga de trabajo de memorización del ejercicio. Dando un esquema visual de la estructura de la melodía.

1A1C2

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Tónica. No tiene alguna percepción que le ayude a reconocer la tonalidad o la tónica, señala solo designar por intuición cual es la nota que cree que es. Después en una reflexión menciona que le habían enseñado una estrategia para reconocer la tónica: “es un pequeño truquillo que me habían dicho que usualmente en los dictados pues se empieza y se termina con la tónica”. Esta estrategia regulada no puede ser efectiva en todos los casos.

#### 1A1C3

Alturas. El participante reconoce las alturas de las notas a través del esquema de la escala mayor ascendente. Señala que es laborioso realizarlo de esta manera, es una estrategia que considera no tan eficiente, pero es su referente para el reconocimiento de este elemento.

“lo que hago es cantar la escala, o sea, cantar la escala hacia arriba y según lo que escuche mientras la voy cantando digo: -¡Ah! Bueno, pues es esto- ...y así voy buscando, pero sí es un proceso bastante tardado”

#### 1A1C4

Pulso. El asunto de definir el pulso fuerte fue complicado para este participante ya que dudaba de la sensación de la anacrusa, incluso pensó en poner la melodía con un inicio sin anacrusa. La sensación del pulso no pudo ser asimilada con facilidad.

“sí fue la sensación de la anacrusa porque pues aparte también no me daban en el tiempo y sí desde el principio sí era la sensación de anacrusa, pero no estaba 100% seguro de que era una anacrusa”

#### 1A1C5

Memoria, Esquemas y expectativa. La expectativa juega también un rol importante en la forma en que las melodías son percibidas. Por ejemplo, A1 menciona que cuando no puede memorizar una melodía termina por “inventar” o “componer” la sección que le falta por memorizar, en este caso, podríamos pensar en que los esquemas conocidos del participante entran en juego para cumplir con la expectativa de los movimientos melódicos.

“pero no la memorizo del todo bien como que de repente le cambio algunas cosas y es por rapidez como de: “¡Ah! Ya me la tengo que aprender y ta, ta, ta” y me invento, le compongo”

Forma. El análisis de la estructura melódica o la forma podría tener relación con la capacidad de memorizar. Por ejemplo, A1 mencionó no haber encontrado alguna relación de similitud entre las partes de la melodía. Esto también puede dar pistas de que el estudiante no está seccionando la melodía y trata de pensar en una unidad completa la misma.

1A2C1

Ritmo y métrica. El participante A2 menciona que su estrategia es buscar reconocer los ritmos primero para después darles sentido dentro de una métrica. Sin embargo, no resolvió la tarea con facilidad según comenta: “Pues...en el primer ejercicio lo primero que hice fue tratar de cachar la rítmica, y tratar de ver pues como repartir las notas en algunos compases, la verdad no sabía muy bien cómo encontrar el compás”. Esta estrategia pudo dar pie a un resultado ambiguo en la métrica, ya que si no existen parámetros de reconocimiento jerárquicos en la melodía las agrupaciones pueden conducirnos a compases métricos diferentes.

1A2C2

Pulso. El hecho de no tener de referencia el pulso, puede notarse en el ejercicio ya que escribe cada nota con el mismo valor. En el primer ejercicio A2 señala que no buscó reconocer el pulso: “Entrevistador: ¿pudiste reconocer el pulso? ¿recuerdas si tenías claro el pulso? A2: No, la verdad solo me estaba fijando en las notas no busqué el pulso”.

Alturas. Los principales referentes fueron intervalos y pensar en los movimientos melódicos para tener referencia del registro;

“Para reconocer las alturas, tratando como de cantar la melodía y pensar: “¡Ah! Esto fue más agudo, esto fue más grave”, y reconocer esos intervalos, que podrían ser, partir de lo anterior, ascendentes o descendientes. Aunado a esto el trabajo de reconocer las alturas de las notas a través de los intervalos no le fue tan útil para reconocerlas:

“y tratar de encontrar un intervalo, pero como con los intervalos tampoco soy tan buena no me dio tan buenos resultados”.

Es importante considerar la utilidad del reconocimiento de las alturas por intervalos en el contexto del dictado melódico tonal. Puede resultar en un proceso más tardado al tener siempre un referente diferente en cada intervalo, a diferencia de reconocer a través de funciones tonales donde la tónica siempre es el referente, probablemente se reduzca la carga cognitiva con este sistema, pero tampoco se debe descartar la utilidad de reconocer intervalos en las transcripciones.

1A2C3

Tónica

Para el reconocimiento de la tónica se guió de una manera intuitiva, quizá en la misma lógica que A1 donde considera que en su mayoría las melodías inician y comienzan en la tónica, o probablemente haya relacionado la sensación de las notas; “Pues, la verdad como termina...como empieza y termina en la misma nota pensé que...dije: “Esta va a ser la tónica” y por eso la agarré así”.

1A2C4

Ritmo. En su primer ejercicio de transcripción podemos notar que pensó en el valor de negra como referencia para las notas, es decir, las primeras notas duraban una negra y a partir de eso las otras tomaban un valor en función de si eran más largas o más cortas que las primeras. En relación con el ritmo A2 menciona la forma en que escribir los ritmos de la melodía: “Fui contando, agarré el primero como si fuera una negra y todo lo que tuviera una duración similar era negra, lo que fuera el doble pues blanca y así, la primera la tomé en cuenta como si fuera una negra”.

2A3C1

Este participante es consciente del proceso que realizaba antes de la aplicación del curso y lo describe con claridad. Señala que después de la aplicación del curso su proceso fue cambiando, podemos notar que el orden en reconocimiento de los elementos musicales fue

el del pulso, compás y ritmo; este fue más útil para él y coincide en su mayoría con los demás participantes.

2A3C2

Ritmo y métrica. En el proceso del participante A3 se puede notar que primero piensa en figuras rítmicas para después darle sentido al compás. Aunque no menciona que tiene un pulso de referencia podemos intuir que está usando estas figuras como referencia del pulso y así va dotando de sentido a las jerarquías métricas.

“lo que yo hacía primero era identificar primero como el ritmo porque es lo que casi siempre batallé un poquito más. Ya que identificaba el ritmo, o sea, como que hacía las bolitas de las notas y ya después encontraba el compás, dividía los compases y ya lo último dejaba la altura porque depende de las notas hacía la altura. Así era como hice el primer ejercicio”

2A3C3

Alturas. Para reconocer las alturas A3 usó la intuición de los movimientos melódicos y de la referencia la tónica que también fue intuita como la primera nota. En este caso también estaba en la lógica de que las melodías comenzaban en su mayoría con la tónica se dio por hecho eso, sin embargo, en el primer ejercicio de transcripción no puso la armadura correcta, aunque ya había decidido cuál era la tónica y conocía su nombre, esto nos hace pensar en que sólo utilizaba movimientos melódicos y quizá intervalos para reconocer las alturas, pero no la percepción de las funciones tonales.

2A4C1

Métrica. De igual manera el participante A4 tenía como referencia a las figuras métricas para distinguir un pulso que le diera referencia con el cual pudiera agrupar las notas. En este caso le iba dando sentido el pulso y la métrica a través de relacionar las figuras rítmicas entre sí, como menciona hacía de manera comparativa de la primera con la segunda y así sucesivamente.

“nada más para ver el valor de las figuras tomé como de referencia cómo iba la melodía y como que del primero al segundo tomaba una figura y ya con base en ese ver si era como una..., que cada pulso pues fuera una negra y después ya si se dividía y así”

Pulso. Para el reconocimiento del compás A4 asumió que iba a ser el compás de 4/4, con el cual está familiarizado y suele practicar durante los dictados. Se puede notar que es un elemento con el cual no estaba familiarizado para reconocer y que la práctica que ha realizado durante los dictados no le ha permitido explorar la habilidad de reconocer diferentes compases.

“E: ¿cómo fue que llegaste a la conclusión para el compás?”

A4: Solamente lo puse porque es el que casi siempre he manejado.

E: ¡Ah, ok! Y no encontraste como tal una lógica o una sensación.

A4: En el primero ejercicio sí fue difícil porque no tenía consciencia de eso”.

2A4C2

Alturas. El proceso para reconocer las alturas fue principalmente a través de la memoria del esquema melódico de la escala, con el cual el participante tenía referencia para reconocer las notas; “por la escala, repasaba en mi mente cómo sonaba la escala de "do" y ya a partir de esa checaba como qué notas seguían o qué notas se estaban tocando, como cuál coincidía y así”. Este proceso puede no incluir el reconocimiento de las funciones tonales de las notas, lo cual nos da a entender que principalmente está utilizando la memoria para resolver esta acción.

Funciones tonales. En el primer ejercicio de transcripción de A4 hubo una confusión al resolver el ejercicio respecto a la tonalidad y la tónica. En la entrevista mencionan que cuando practican el dictado solamente utilizan la tonalidad de do. Esta situación condiciona que se pensara todo a partir de do, es por esto que se inició el dictado con la nota mi pero con la tonalidad de do mayor, cuando debió haber sido la tonalidad de mi mayor.

“E: No sé cómo lo hayas pensado tú o..., si en ese momento yo les dije que la tónica era "mi" de todos modos sí tenías en cuenta que la primera nota era la tónica o no, ¿cómo fue ahí?

A4: Ah.... No entendí esa instrucción.

E: ¡Ok! Entonces, no entendiste la instrucción, pero ¿cuál fue la lógica de la que te agarraste para definir?

A4: Si, pues con la escala de "do", o sea, creo que por la experiencia siempre había trabajado con esa escala de "do" y siempre había escrito en "do" los dictados, entonces cuando dices que la tónica es "mi", yo dije "no pues yo creo que la primera nota es mi" y ya puse esa y ya después estuve comparando contra la escala que yo siempre había hecho, pero tampoco me tomé como el tiempo de saber en qué armadura poner y eso.

E: ¡Ah, ok! Entonces, de alguna forma sí estabas consciente en tu lógica con lo que tú estabas pensando, que empezaba en la tercera, digamos, o solo dijiste "parte de mí y ya".

A4: Solamente dije: parte de mi".

2A4C3

Memoria y forma. La habilidad de reconocer similitudes entre las melodías puede ayudar a reducir la carga cognitiva que implica la tarea del dictado. En este caso el participante A4 pudo reconocer la forma de la melodía y con ello memorizarla con más facilidad. Aquí lo menciona A4: “E: ¿Te costó memorizar esa melodía? A4: Mmm, no, era familiar porque algunas partes se repetían, bueno, más o menos en figuras”. Al reconocer partes iguales o similares entre las melodías los participantes reducen la cantidad de información con la que tienen que trabajar y por ende resulta la tarea más fácil.

3A5C1

Dibujo melódico. En el ejercicio el participante A5 también hubo una confusión con respecto a la instrucción del ejercicio. En su proceso pudimos ver que la estrategia que utilizó fue de

utilidad, aunque escribió el ejercicio en otra tonalidad, si se transportan todas las notas estas son correctas al igual que el ritmo.

“Bueno, en el primer ejercicio trate de encontrar las notas, como tratar de pensar qué estaba sonando. Ah..., esa que fue mi confusión de que según yo empezaba en un "la" y entonces ahí tratar de ver y algo que me llamó la atención eran los grados conjuntos y luego encontrar los altos. Y ya después de varias escuchas pues ya empecé a tratar de averiguar cuál era la rítmica y luego después como que lo hice al revés porque empecé con notas, los grados, después la rítmica y luego ya empecé a tratar de ver los compases, mmm, dónde se dividían, como que eso fue lo que traté de encontrar”.

Pero al igual que en otros participantes parece permanecer la idea que en general los dictados inician con la tónica, en esta ocasión parece haber sido el mismo razonamiento por lo cual se resolvió el ejercicio de esta manera.

Alturas. A5 parece reconocer que el hecho de reconocer las alturas a través de intervalos es un proceso más laborioso, aunque resolvió el ejercicio correctamente puede ser que la dinámica de la clase donde sólo cuenta con tres o cuatro repeticiones del ejercicio sea una estrategia más ineficiente e ineficaz.

“Pues como que traté de encontrar nota por nota, entonces como que..., no tanto en..., como la conducción a la tónica sino como trataba de pensar los intervalos, entonces era más complicado para mí porque me tardaba mucho de aquí a que me acordaba cuál era la siguiente parte. Y entonces..., bueno, la que era la misma nota bueno pues es sí, las tres, ¿verdad?, pero los demás como que trataba de ver la distancia que había entre cada uno en vez de pensar en grados”.

También esta forma de transcripción se dificulta debido a que el proceso se vuelve más largo y la retención de la melodía es más complicada mientras pasa el tiempo. Por lo tanto, debe considerarse una estrategia que integre el reconocimiento de esquemas en el dictado.



3A5C2

Memoria y forma. El proceso de transcripción de A5 ha sido reconociendo intervalo por intervalo en las notas. Su habilidad de transcripción podría mejorar con una manera ordenada de memorizar la melodía. Sin embargo, se ve en la necesidad de transcribir por secciones la melodía, como menciona en seguida: “E: En general la melodía, ¿te costó memorizarla? A5: Sí, porque no la estaba viendo como un conjunto sino como que empezaba a ver como cachito por cachito y como que eso me llevó más tiempo”.

Métrica. El proceso para reconocer la métrica del participante A5 se basaba en darle sentido a los ritmos a través de agruparlos, como armando un rompecabezas, sin tener tanta consciencia del pulso como referencia para los ritmos. El ejercicio fue resuelto correctamente, que tenía la ventaja de que el número de audiciones era ilimitado, en ese sentido no podemos saber si es tan útil ese proceso, por lo que se esperaría un enfoque en el reconocimiento del pulso más consciente puede ayudar a hacer más eficiente el proceso de transcripción.

“E: ¿te costó encontrar la métrica, el compás?

P5: Sí, eso me costó mucho, como que no..., como le digo, no empecé como para encontrar el pulso, sino que trataba de..., no sé, ir pedazo por pedazo y tratar de encajarlo, de alguna manera darle sentido, pero no tenía como un proceso bien organizado y entonces como que ya más o menos dije "ay bueno, quizá este es el pulso, cuántas notas cabían aquí", eso fue más o menos lo que hice”.

Parece haber una relación entre la habilidad de reconocer el pulso, la métrica y el ritmo, con la capacidad de memorizar los fragmentos. Reconocer estos elementos de una forma organizada podría permitirles crear un esquema de la melodía y reconocer sus elementos formales. En este sentido parece que aquellos que buscan reconocer estos elementos podrían tener una mayor facilidad para memorizar las melodías.

3A6C1

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Carga cognitiva. Para A6 el hecho de contar con un proceso de transcripción desregulado le generaba dificultades, por esto aumentaba la carga cognitiva para resolver la tarea y dificultaba el enfoque de la atención.

“estaba buscando las notas, o sea, el nombre de la..., pues sí, de la nota, ¿no?, y también como que las figuras, pero no me concentraba ni en una ni en otra porque pues sino pensaba en el nombre o hacía la rítmica total..., o sea, no hacía ni una ni (otra)”.

Pulso y Métrica. En el primer ejercicio A6 no consiguió reconocer un pulso, esto fue porque no logró sentir esa referencia en la melodía, a causa de esto tampoco pudo reconocer la métrica.

“E: ¿Y respecto al ritmo?”

A6: Al ritmo, pues, así como..., o sea, lo único que sí sabía era que estaba en anacrusa..., ah, no es cierto, no, hasta la tuve mal, lo puse en 3/4.

E: ¿Identificaste la anacrusa?

A6: ¡Ajá! bueno, sabía que había algo cortito antes y después me hacía bolas porque..., o sea, como que no..., pues sí, no cachaba bien el pulso sentía que..., o sea, como que yo misma no lo marcaba bien”

#### 4.3.2 Después de la aplicación

1A1C6

Pulso y métrica. El participante señaló la utilidad de las herramientas trabajadas en el curso para reconocer el pulso y compás métrico. “Entonces, ahí ya con las herramientas que nos dieron de que sentir el pulso, marcar el compás, ya se hizo como que más fácil reconocerlo y fue lo que hice al principio fue el compás y el pulso”. También podemos notar en el ejercicio final que utilizó el pulso como referencia para el compás y los ritmos, en el ejercicio se puede observar los aciertos que tuvo en el esquema métrico y los silencios del ritmo, aunque algunos motivos rítmicos aún fueron comprendidos como pulso.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Esquema rítmico. El escogió no utilizar el sistema de protonotación trabajado en clase ya que le causaba confusión y en su lugar siguió anotando un esquema rítmico de notación tradicional como referencia para transcribir la melodía. “El que yo uso, es que el esquema como que de repente me confundo o sea el estar haciendo las líneas así horizontales, se me hace más fácil o más rápido como que el estar como pues anotando el ritmo”

Esquemas melódicos. Los motivos melódicos que fueron trabajados en el curso con el objetivo de desarrollar la comprensión de las funciones tonales de los grados de la escala sirvieron como referente para que A1 prestara atención a estos elementos y comenzará a desarrollar la habilidad de reconocer las alturas, en este sentido el mencionó: “los motivitos que estuvimos estudiando de que: “el tres, dos, un...”; de que “cinco, cuatro, dos, un...”; el “seis, un...”, sí fue como que ya más consciente el proceso de descifrar la melodía”.

La autorregulación del participante entró en juego al adquirir nuevas herramientas y con la oportunidad de experimentarlas pudo tomar decisión de cual le era más útil para resolver el ejercicio final. Por otro lado, el trabajo el esquema de protonotación pareció no ser tan útil para el participante y quizá no pudo llegar a comprenderlo para que fuera de su utilidad, probablemente el esquema de protonotación de Karpinski no ayude a todos a resolver un ejercicio de dictado como este, pero podría ser útil como un proceso para comprender la estructura métrica y el ritmo en el inicio del proceso de práctica de la transcripción. Además, el dominio de convertir las duraciones a notación musical puede variar la utilidad de este sistema para ciertos estudiantes.

1A1C7

Funciones tonales. El enfoque en la búsqueda de las notas empezando en la tónica fue hecha de manera consciente por el participante, “No, aquí ya fue más consciente de que: ¡Ah! Okay, sí está empezando en la tónica”. Él también señala reconocer las sensaciones de tensión o estabilidad en la identificación de las alturas y logró adquirir memoria de la sensación de algunas notas como señala: “De que si era tensa o si era estable o algo así ¿no? y también eso me ayudó bastante a identificar: “¡Ah! Pues esta nota es esta nota porque me está provocando esta sensación”. En este caso la percepción de la estabilidad o tendencia de tenso a estable fue el punto de partida para reconocer las funciones de los grados melódicos en la tonalidad.

1A1C8

Memoria. El participante memorizó la melodía por partes, la seccionó en dos frases para transcribirlas en orden. Esto puede hacer pensar en que está reconociendo la forma de la melodía, sin embargo, la carga cognitiva superó su capacidad de memorizar por lo cual utilizó esa estrategia.

1A1C9

Autorregulación. En el contexto de los aprendizajes del curso el participante menciona que las estrategias aprendidas se convierten en herramientas para resolver el dictado. En ese sentido aclara: “la primera (transcripción) fue como que ir a la guerra sin armas... y ya en la segunda sí fue como que: “¡Ah! ya tengo varias herramientas que puedo utilizar para ir descifrando la melodía”. El comenzó a desarrollar un propio proceso seleccionado y descartando las estrategias que le fueron más útiles, de esta manera desarrollando su autorregulación.

Esquemas melódicos. Es importante señalar las estrategias que son efectivas para los participantes ya que dan un marco de referencia de la utilidad que tienen. Por ejemplo, los esquemas melódicos o patrones melódicos son unos de los puntos que A1 ha trabajado para la transcripción y los cuales siguió desarrollando en el curso.

“¡Eh! Yo también lo que hago bastante, bueno, es como que identificar de que: “¡Ah! Pues es una escala descendente ¿A qué nota llega? ¡Ah! Okay es una escala de cuatro notas y llega a la tónica ¡Ah! Entonces, ya de ahí da pues la tónica, y luego ya da cuatro notas hacia arriba” ¿no? son como que esos pequeños sí como truquitos de que: “Pues, ¡Ah! es una escala o es un arpeggio” y ya lo voy construyendo según la nota que yo creo que son”

1A1C10

Reflexiones. En la construcción de un proceso metacognitivo de aprendizaje es importante apuntar las reflexiones que los participantes hacen en torno a lo trabajado en el curso. En este sentido estas reflexiones cobran relevancia ya que son el producto de un proceso de

autorregulación de los estudiantes frente a su proceso de resolución de tarea y los aprendizajes adquiridos en el curso.

“yo siento que fue bueno porque se da por hecho ¿no? de que: “No, pues, ya estudiamos dictados, ya sabemos cómo hacerlo ¿no?” pero realmente, no, bueno en mi caso no sabía cómo que realmente decir: “¡Ah! Este es el proceso que sigo para resolver un dictado”

En esta reflexión cabe resaltar el hecho de que se da por sentado que algunos conocimientos teóricos o prácticos son dominados y comprendidos por los alumnos. Es labor del docente reconocer ese desconocimiento y asegurarse del logro de estos objetivos.

“y ya con este curso fue como que darle como que saber realmente qué es lo que hacemos al momento de resolver un dictado, o sea, ya tenerlo como que...no, así como que físico, sino que darte cuenta de que realmente qué son las cosas que haces ¿no? porque antes era inconsciente de que: “el pulso, o esto, o hago esto” pero pues son cosas que haces meramente porque las haces y ya es como que realmente te das cuenta de que haces estas herramientas”.

Esta última reflexión da cuenta de la importancia de la metacognición en los procesos de aprendizaje donde los estudiantes deben de hacer reflexiones acerca de su proceso de aprendizaje y con ello estar conscientes de que las prácticas que realizan están siendo útiles y que además están desarrollando habilidades de manera consciente para que se conviertan en herramientas que estén disponibles a la hora de resolver alguna tarea.

1A2C5

Surge la reflexión de que en ocasiones los alumnos trabajen con estrategias en clases, pero no tienen la conciencia de la utilidad de estas en otras actividades fuera de ese ejercicio, por ejemplo, A2 menciona que había trabajado con estrategias para reconocer ciertos elementos musicales, sin embargo, no los habría podido aplicar hasta ahora al dictado:

“Yo tenía una maestra con la que hacíamos mucho esto, pero en realidad nunca lo supe aplicar a cuando nos pedían hacer dictados o cosas por el estilo... tocaba melodías y nos pedía encontrar los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tiempos fuertes y los débiles, encontrar el pulso, sobre todo, y también con la maestra de coro nos ponía las grabaciones y nos pedía ir marcando el pulso”.

Por esto es importante dirigir las actividades con objetivos que se puedan utilizar en la práctica y que sean trabajados con el foco en que pueden ser utilizados para esto.

1A2C6

Tónica. El participante A2 ha mejorado su proceso para reconocer la tónica, ya no con la lógica de que pueda terminar e iniciar en ella sino por reconocer las tensiones tonales de la melodía y también por el componente probabilístico de la aparición de la tónica en la melodía.

“pues, para encontrarla sí me tomó un rato más no fue tan automático como con el pulso o el compás, pero sí pude identificarla esta vez, no solo porque comienza y termina en eso... pues por cómo se escucha porque es la que más se repite y por los ejercicios que estuvimos haciendo de conducción a la tónica ya fue más fácil encontrarla”.

Funciones tonales. A2 reconoce que hubo grados melódicos que pudo conducir con facilidad por ejemplo las segundas y las séptimas, en este caso son intervalos que en probabilidad se espera resuelvan a la tónica por su cercanía y por la tensión con respecto a la tónica.

“E: ¿Recuerdas si hubo algún intervalo que hayas conducido que haya sido como clave? que hayas dicho: “¡Ah! este intervalo rápido lo pude conducir y ya”.

A2: Pues, como conducirlo yo creo que fueron las segunda y séptima, las que estaban más cerca de la tónica, las que fue en automático. La otra fue la tercera con esa me tardé más, pero con las demás, con la cuarta, la quinta y la sexta fue con lo que más me tardé con los intervalos más largos, pero no tan largos”.

1A2C7

Pulso y subdivisión. Como resultado del curso podemos notar que A2 ha comenzado a utilizar el pulso como un referente para los sucesos rítmicos y señala que piensa en la división de este pulso un referente para encontrar los ritmos: “E: ¿Cómo hiciste para encontrar los ritmos? A2: Ahora sí que, con fracciones, ir marcando el pulso y subdividir”. Este ha sido un resultado del trabajo de diversas estrategias que el participante ha hecho que ha elegido para resolver la tarea porque le es más fácil de esta manera.

Memoria y Forma. El hecho de no encontrar relaciones en la forma de la melodía pudo haber dificultado al participante A2 para el proceso de memorización:

“Esa melodía sí me costó trabajo memorizar, no encontré tantos patrones que se repitieran o bueno que yo asimilara y creo que al final nunca me lo memoricé, siempre estaba escuchando al de alado o al que creo que lo tenía mejor o más claro que yo, pero fue solo darme una idea de las alturas, a lo mejor no lo cantaba tan exacto, pero me daba una idea de a qué altura iban las notas”.

Puede ser que el análisis la forma o estructura de una melodía puede ser determinante para su memorización, por lo tanto, es importante considerar esta actividad para el desarrollo que la memorización de las melodías.

1A2C8

Autorregulación. Las reflexiones que A2 acerca de las estrategias que le fueron útiles son importantes para demostrar los resultados actividades del curso:

“E: ¿Algo que quieras mencionar que recuerdes que fue importante en este ejercicio, en este último?

A2: Pues, yo creo que principalmente encontrar el pulso, los patrones porque comienza en anacrusa y eso es algo que no tenía ni idea de que lo pudiera detectar. Y, la conducción en la tónica, nunca la supe utilizar para los dictados melódicos y ya es mucho más fácil hacerlo.

En estos comentarios podríamos notar que el hecho de explorar las estrategias ayudó al participante a mejorar su proceso de percepción y transcripción del dictado, además denotar que conocía algunas estrategias pero no las había podido aplicar para resolver dicha tarea.

2A3C4

Pulso y Métrica. A3 menciona el proceso memorización y transcripción el segundo ejercicio con una secuencia se presenta común en los demás participantes: pulso, métrica, ritmo, tonalidad y alturas. Señala la importancia reconocer las jerarquías entre los pulsos que son el punto de referencia para realizar las agrupaciones necesarias el compás.

“Ah bueno, ya después de que tuvimos el curso sí fue de mucha referencia encontrar un pulso, yo si encontré el pulso y ya sabiendo el pulso que llevaba, el tiempo fuerte..., ya después que tuve el tiempo fuerte ya encontré como un compás, ¿no?, para saber cómo escribir y ya. Yo creo que de ahí ya fue fácil saber qué figuras eran y ya por último dejé la entonación, la última de las notas”.

2A3C5

Tónica. Respecto al reconocimiento de la tónica permaneció la intuición y la idea de que las melodías comienzan por lo general con la tónica, sin embargo, si hubo un momento de reflexión para asegurarse que no era otra nota, y fue a partir tengo los ejercicios de conducción a la tónica que el participante sea seguro de reconocer esas relaciones e identificar las notas correctamente.

“pues sí fue un poco más fácil hallar otra vez la tónica porque ya haces “sol - si” y ya solamente conté..., escuchando el "si" y ya dije "bueno, para dónde resuelve ¿hacia abajo o hacia arriba?" y ya resolví hacia abajo y pues ya solamente había que pasar tres notas”

En esta ocasión la melodía iniciaba con la tónica, pero sería interesante probar con una melodía que empezara en otra altura para conocer como reaccionarían los participantes en el momento de resolver el dictado melódico.



“A3: Ah, eso fue lo mismo del otro, de que pues tú dijiste que empezaba..., la tónica era "sol" y pues yo dije "pues va a empezar en sol", ¿no?, pues sí, sí empezaba.

E: Hubiera sido interesante hacer una melodía que no empezara en sol, ¿verdad?

A3: ... tal vez sí, eso sí lo pensé, sí dije "que tal que no empiece en sol y empiece en do", pero pues no, escuchando pues no era un "do" o en otra nota, pues”.

#### 2A3C6

Pulso y Métrica. El participante A3 menciona que se enfocó en la sensación de la métrica a través del pulso fuerte: “mmm, en el pulso no tanto, pero sí en el..., bueno, sí en el pulso, pero no en los consecutivos sino en el más fuerte”. Esta es una referencia que se puede utilizar para memorizar fragmentos y reconocer la forma de las melodías, la discriminación de la sensación entre los pulsos permite comprender la regularidad que el compás métrico contiene.

#### 2A3C7

Autorregulación. Dentro de las reflexiones que el participante A3 realizó es importante señalar las estrategias que fueron más significativas para él, estas dan cuenta del proceso de transcripción que se fue desarrollando a lo largo del curso, también podemos ver cómo es que el reconocimiento de estos elementos les ayuda para resolver la tarea del dictado, en este sentido podemos notar a lo largo de estos resultados cómo es que cada participante utilice desarrollar diversas estrategias.

“tener la referencia de la tónica sí es también muy bueno porque, por ejemplo, a veces como el ejercicio haz hecho y cantado en la..., por ejemplo, para encontrar la última nota pues me fijaba con cuál empezaba y con cuál acababa y me la pasaba cantando la tónica toda la melodía para ver si sí acababa en la tónica porque capaz que si no acaba en la tónica y lo tenía mal. Entonces, también eso me sirvió

mucho, ¿no?, de estar cantando la tónica todo el ejercicio y hasta que acabe”.

2A4C4

Pulso y métrica. En la reflexión del proceso de transcripción después del curso A4 menciona que ahora se enfoca más en reconocer el pulso, en agruparlo y en tenerlo de referencia para el ritmo. “Ahora sí el pulso, el pulso como tal ya lo estaba reconociendo un poco más y saber cómo cuáles eran los tiempos fuertes y después de eso ver como con qué figuras podría representar el ritmo dentro de ese pulso”.

2A4C5

Tonalidad. Para A5 cambió el proceso del reconocimiento de las funciones tonales, ahora considera los aspectos teóricos de la tonalidad y las sensaciones que le generan las funciones de los grados melódicos en la tonalidad.

“A4: Sí, identificar el compás y la tónica también y entonces ahora sí ya puse atención en las armaduras y ya fui comparado, ya no nada más con la escala de do, sino con la escala de la tónica.

E: Y después, ¿cómo supiste cuál era la tónica?

A4: Eh..., era como una sensación de relajación.

E: La encontraste..., ¿recuerdas más o menos en qué parte o con cuál nota?

A4: Con el final”.

Esquemas melódicos. A4, en su proceso de reconocer las alturas comenzaba por encontrar patrones melódicos en la melodía que dieran sentido a la forma en que estaba construido, también el reconocimiento de las funciones tonales fue un punto de apoyo, el cual no había sido utilizado con anterioridad. En este sentido, el dominio de esta habilidad está en proceso ya que hubo algunos errores en las alturas en el segundo ejercicio de transcripción, aunque en general el dibujo melódico guardo mayor coherencia como con respecto al primero.

“E: ¿y las demás alturas? ¿cómo comenzaste a escribirlas?

A4: Pues ahí como..., pues trataba de ver como los patrones que podían repetirse y también veía o más bien se sentía como si era una nota como con tensión o no”

A4C6

Reflexiones. El participante señala que la comprensión del esquema métrico no era del todo clara para él, solo en un plano teórico lo entendía, pero en la práctica percibía ambigüedad entre los distintos compases.

“creo que algo bueno fue que a mí en el tiempo que tengo de estudiar y así siempre veía como compases y todo y me costaba mucho trabajo identificar a qué hacían referencia, o sea, sí lo entendía teóricamente, pero ya en la práctica sí decía -ay, pero si eso puede ser lo mismo que esto- o así”

Pero después del curso y la experiencia ganada en el reconocimiento de los elementos musicales y sus relaciones señala la utilidad de las actividades realizadas. “Mmm como encontrarle la razón lógica era como lo único que tenía y ahora ya siento cómo se percibe cada uno y eso creo que fue algo de lo que más valor me dejó el taller”.

3A5C3

Esquema formal y memoria. La utilidad de reconocer las estructuras métricas y sus componentes de forma facilitan la memorización de las melodías, este participante llevó una secuencia de análisis que le permitió retener la melodía con facilidad. Este procedimiento da cuenta de un proceso analítico de transcripción.

“Ese (el segundo dictado) sí inició con los pulsos, lo primero que traté de definir era el pulso y memorizar la melodía, como verla como un todo. Ahí me di cuenta luego luego que el primer motivo se volvía a repetir a la mitad y entonces cantarla en mi cabeza una y otra vez ya fue más fácil, no requería tantas veces repetir, sino que ya en base a lo que yo había memorizado iba dividiendo los compases, me sonó "ah ok, es un compás binario" y entonces ya empecé a ver..., tratar de ver los pulsos fuertes dónde caía”.

3A5C4

Memoria. Por otro lado, podemos ver el proceso contrario al anterior donde la transcripción se va haciendo por partes de la melodía sin memorizarla por completo o analizarla en un esquema formal, lo que dificulta el proceso de memorización y puede ocasionar un proceso de transcripción más lento.

“A5: es que ni siquiera lo intentaba, o sea, como que trataba de hacer parte por parte y no memorizaba como un todo, entonces pues sí era más difícil, requería de más escuchas.

E: Ibas como escribiendo en tiempo real, digamos, dices que antes...

A5: Sí

E: ...ibas como armando de a poquito, ibas escribiendo como en tiempo real, haciendo como anotaciones o algo así?.

A5: Tratando como de hacer como algo simultaneo porque yo creía que eso era más rápido, pero lógicamente pues ya se me olvidaba la siguiente parte y pues ya no tenía ni qué escribir, no tenía en qué basarme, ¿no?, y no era como que después iba corrigiendo, sino que iba pedazo por pedazo tratando de completar algo que ni siquiera estaba en mi mente”

Autorregulación. En este caso A5 menciona la diferencia en el proceso de transcripción antes y después del curso, donde pudo adquirir estrategias y regular su proceso para comprender las estructuras melódicas.

“A5: Este..., eso trataba, pero me costaba como el inicio, como pensar..., porque no tomaba como que podía ser un motivo, ¿no?, "hasta aquí llega la primera frase" sino como le digo, las distancias y cuánto era de aquí a acá, si iba grado conjunto. Bueno, eso ayuda, pero también como que no era..., los grados melódicos no estaban en mi mente, entonces no podía como saber "ah sí, este motivo, aquí termina" y así.

E: Entonces, en ese sentido podrías decir que ahora eres un poco más consciente de cómo están compuestas las melodías en este aspecto del dictado.

A5: Sí, definitivamente como que me da como más orden, como que estoy más organizada a la hora de pensar [[risa]] y de ya plasmarlo en el papel”

### 3A5C5

Funciones tonales. Los ejercicios de reconocimiento de la tónica han sido útiles para los participantes, en este caso A5 no ha sistematizado su uso para que se vuelva una habilidad más desarrollada el reconocer las alturas con las funciones tonales.

“Ah, pues lo que empezaba a hacer como que empezaba a tener esta idea de utilizar..., era la conducción a la tónica, pero no lo hacía muy seguido, cuando lo hacía las cosas resultaban mejor [[risa]], entonces..., pero empezaba como a usar esta herramienta apenas”.

### 3A5C6

Protonotación y carga cognitiva. A5 señala la utilidad del esquema de protonotación de Karpinski para representar el pulso y compases, también menciona que le ayudó a tener idea del número de compases que componen a la melodía, esto puede verse como un esquema de análisis que le permite entender la estructura de la melodía.

“Me gustó mucho el método para encontrar el pulso y marcarlo en el papel, yo recuerdo que en prácticas de solfeo todo mundo sabía cuántos compases había y yo no tenía ni la menor idea [[risa]], entonces, ahora tengo una noción más clara, porque era demasiada información”.

Enseguida se puede notar la relación que tuvo el sistema de protonotación de Karpinski para reducir la carga cognitiva en la transcripción del dictado para este participante, ya que era mucha información para ser procesada por él, el

hecho de tener un esquema visual le ayudó para tener una referencia a manera de esquema.

“A la hora de escuchar, creo que sí lograba mi oído reconocer muchas cosas, pero al mismo tiempo no las tenía, o sea, era demasiada información, entonces..., yo soy muy visual, entonces algo que a mí me ayuda es ver las cosas, no nada más que me las digan sino observar algo, entonces para mí marcar esos pulsos y todo como que era mucho más fácil, ese método yo no lo conocía”.

Cognición corporeizada. La corporeización y representación de los elementos musicales ayuda a monitorear la percepción y a ajustar o identificar con más facilidad el compás. La marcación de compás en este caso ayuda a percibir, coordinar y representar lo que se escucha.

“E: Y, por ejemplo, dices que te ayuda más lo visual, te acuerdas que también les hacía énfasis en que también hicieran visible, por ejemplo, su compás métrico, o sea, que tanto sientes que te haya hecho...

A5: Creo que sí me ayuda porque hasta ese como sentir como que "ay, te estás equivocando" como que "ay, sí es cierto, no era eso" y corriges en el momento, creo que ayuda muchísimo, a mí me ayudó mucho”.

3A6C7

Funciones tonales. A6 señala la utilidad de pensar en grados tonales y que tenía consciencia de esta estrategia, pero no la estaba utilizando de manera constante en su proceso de transcripción. Una referencia de la estructura de las escalas permite reconocer las alturas de manera general y facilita el proceso de transcripción.

“Pues más bien como que recordé que existen los grados [[risa]], o sea, como que los recordaba nada más de que..., pues no, ni para cantar porque aun así como que lo pensaba con el nombre de las notas y me costaba más trabajo, no sé yo creo por lo mismo, ¿no?

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y ya con los grados siento que..., pues sí, como que independientemente de la tonalidad como que ya puedo sacar más fácil”.

El cúmulo de experiencias y reflexiones de estas intervenciones permiten generar un análisis sumatorio de las estrategias y resultados para ver los resultados de la investigación. En seguida se hará el desarrollo de los mismo para concluir con los aportes y resultados de este proyecto práctico.

## **5. Conclusiones**

El objetivo principal de este proyecto fue desarrollar principios didácticos a través del desarrollo de teorías de la cognición y metacognición, basados en los resultados de intervenciones educativas dentro del contexto de educación musical en Aguascalientes, este proyecto exploró la inferencia de estrategias de autorregulación, representación y percepción musicales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del dictado melódico tonal.

Se realizaron 13 entrevistas de diagnóstico a 13 estudiantes de las tres instituciones donde se llevarían a cabo las intervenciones educativas. Las intervenciones posteriores consistieron en cursos de una semana dentro de las instalaciones de cada institución. Se realizó un análisis cualitativo descriptivo para reconocer las habilidades y estrategias utilizadas por los participantes antes y después de las intervenciones educativas.

En este capítulo final se expondrán los hallazgos finales y contribuciones del proyecto práctico, recomendaciones y limitaciones en la práctica y metodología, además, el objetivo principal los principios didácticos que servirán como una guía pedagógica para futuras investigaciones y planeaciones educativas en las materias de solfeo y entrenamiento auditivo.

### **5.1 Principales hallazgos**

Una ruta didáctica ideal comenzó a cobrar sentido en la práctica: la conexión de lo abstracto con lo concreto. Considerando la dificultad planteada con el sistema de notación tradicional y la abstracción frente al sonido real que esta representa, se planteó la conexión con representaciones más concretas. El punto clave fue identificar que el primer canal de percepción: el oído, se podía conectar con representaciones corporales de una manera simple y práctica, de la cual poseemos elementos de referencia como la espacialidad, la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sincronización del movimiento y las sensaciones de tensión y reposo. De esta manera, la ruta se dibuja en la secuencia de escucha, percepción, corporeización, representación y notación.

La complejidad de la notación musical debe ser considerada por los educadores en el proceso de aprendizaje. Uno de los enfoques planteados en el curso fueron los sistemas de notación alternativos, por ejemplo, el sistema de protonotación de Karpinski para el ritmo, esta estrategia de dictado tuvo un nivel de comprensión no muy alta entre los participantes, aunada a la dificultad que tenían para reconocer los elementos del pulso, ritmo y métrica, generando cierta dificultad para aprender a utilizar este sistema en los dictados rítmicos. Por ende, la utilidad para la realización del dictado melódico tonal no fue muy alta. Sin embargo, un número no tan grande de participantes ya utilizaban esta estrategia y afianzaron su uso, hecho que reafirma la necesidad de ampliar en estrategias para la resolución del dictado.

Es importante la cognición corporeizada como mediador entre el mundo externo, la percepción y las representaciones. En el reconocimiento del pulso fue notorio que es reconocido con facilidad y que el mecanismo de activación sensorial y kinésica se activa con este elemento. Sin embargo, hubo poca conciencia de los alumnos frente a la utilidad de involucrar al cuerpo y estar atentos a su percepción.

La expectativa musical es otro elemento determinado por la cultura que resulta esencial para la representación. Por ejemplo, algunos entrevistados señalaban su conocimiento a partir de la música popular que practican. La construcción de esquemas musicales es un punto importante en la formación, pero también es importante la conexión entre lo ya conocido y lo nuevo, para llevar la construcción de esquemas a un nivel de comprensión analítico que permita comprender las estructuras musicales con mayor facilidad.

Existe una relación entre los estudiantes que analizan las melodías en estructuras formales y una mayor habilidad para memorizar. Este hecho tiene relación con la carga cognitiva que supone memorizar una melodía, elemento por elemento, frente a analizar por bloques de motivos melódicos. En las intervenciones educativas algunos alumnos que resolvían los dictados con cierta soltura mencionaron un proceso de análisis y memorización de las melodías similar al mencionado, lo que demuestra la importancia de esta estrategia y de un proceso de resolución de tarea controlado por los alumnos.



La autorregulación es un punto clave para la resolución de los dictados. Aquellos alumnos que vieron mejorías en esta actividad desarrollaron un sentido crítico para reconocer las estrategias, que les eran más útiles, y para elegir un método para transcribir los dictados. Las habilidades de autorregulación entran en juego cuando existe la posibilidad de la reflexión entre el grupo y el profesor, la dinámica de la clase debe permitir el autoanálisis y la descripción constante.

Esta ruta didáctica se plantea como un ideal para los estudiantes principiantes, sin embargo, para niveles superiores debería evitarse dar por hecho que estas conexiones han sido trabajadas a conciencia, ya que se reduce el aprendizaje a la comprensión de los conceptos teóricos y la capacidad de aplicación a la práctica puede verse reducida si no se involucran todos estos elementos.

## **5.2 Principales contribuciones**

El objetivo principal de este proyecto consistió en desarrollar unos principios didácticos que permitan a los educadores desarrollar estrategias para conseguir habilidades metacognitivas en los alumnos y que mejoren sus habilidades en el dictado melódico tonal. La planeación de estos programas de clase permitirá la propia autoevaluación por parte de los alumnos, es decir, en el transcurso de su aplicación estos realizarán reflexiones que les permitan mejorar sus procesos de aprendizaje y autorregular su proceso de transcripción.

Este trabajo abre la posibilidad de generar un modelo cognitivo que permita conocer los procesos de aprendizaje del dictado, incluyendo la memorización, representación, conceptualización, análisis y corporeización de los elementos musicales. De acuerdo con esto la práctica del entrenamiento auditivo permitirá tener mayor impacto en la práctica musical de los estudiantes, ayudando a desarrollar habilidades de audición y de análisis más integradas a la percepción y corporeización.

La contribución al enfoque de investigación educativo es el componente práctico de este proyecto. La oportunidad de medir intervenciones educativas musicales, en procesos enfocados hacia la autorregulación permite formar habilidades de enseñanza y aprendizaje. Además, abre la posibilidad de medir procesos largos como los que se llevan a cabo en las matrículas de las carreras universitarias, donde existen objetivos de dominio de habilidades complejas en un sentido cognitivo e intelectual. Aunado a esto, la metodología cualitativa

utilizada permite acercarse a las reflexiones de los alumnos y ayuda a poner el proceso de aprendizaje en el ojo de la investigación.

### **5.3 Principios didácticos**

Estos principios generalizados y la lectura de este trabajo serán necesarios para comprender el contexto de la propuesta educativa, donde se busca cambiar el paradigma de la práctica del proceso de enseñanza y aprendizaje del dictado melódico tonal. En el ideal se propone evitar usar el dictado como una actividad evaluativa y de carácter repetitivo, sin objetivos pedagógicos que permitan desarrollar habilidades en un proceso controlado y consciente, por lo tanto, evitar el paradigma imitativo como única manera de aprendizaje.

Principios didácticos:

- Proponer actividades metacognitivas que promuevan la reflexión sobre el propio aprendizaje de la notación musical.
- Promover la autorregulación en los alumnos, es decir, conducir al conocimiento de sus propias habilidades, representaciones y formas de percepción.
- Planear la práctica atendiendo las diferentes dimensiones cognitivas del aprendizaje de los elementos musicales. Las problemáticas pueden ser focalizadas para después integrarlas al dictado.
- Valerse de estrategias que promuevan el vínculo entre los conceptos teóricos y la experiencia musical corporeizada.
- Poner en valor otras representaciones musicales para que los estudiantes utilicen durante el aprendizaje de la notación musical, ya sea notaciones analógicas, gráficos, cifrados, o las que resulten más próximas. Conducir a los conceptos teóricos a través de la percepción y el análisis de los elementos y formas musicales.
- Vincular los conceptos teóricos con sus correspondencias sonoras, promoviendo la relación entre la notación y la audición.
- Promover la escritura de las propias ideas musicales.

- Las habilidades de autorregulación entran en juego cuando existe la posibilidad de la reflexión entre el grupo y el profesor, la dinámica de la clase debe permitir el autoanálisis y la descripción constante.

#### **5.4 Limitaciones**

Es importante reconocer las limitaciones del presente proyecto para tener una vista del alcance de este tipo de investigación y de los resultados obtenidos en las intervenciones.

El tiempo de aplicación de las intervenciones condiciona los resultados ya que no se puede dar seguimiento a largo plazo de la aplicación de las estrategias para que los alumnos desarrollen habilidades de transcripción y sean monitoreados en la práctica y sus evaluaciones. El proceso de aprendizaje debe mantener una constante de pruebas, evaluaciones y autoevaluaciones. Además, es difícil conocer el impacto en la práctica instrumental o vocal de estas intervenciones.

Se ve reducida la comprensión del proceso de aprendizaje de los participantes debido a la complejidad del fenómeno cognitivo musical. Analizar la experiencia de aprendizaje a través de los materiales del curso y las entrevistas es limitado para comprender la experiencia de los participantes.

#### **5.5 Implicaciones para futuros proyectos**

Al inicio de la planeación de este proyecto se planteó la posibilidad de desarrollar el proyecto con un enfoque mixto, se diseñaron unas pruebas de dictado para medir esos resultados de manera cuantitativa, se esperaba tener un grupo de control y uno experimental para medir los resultados entre ambos. También se planeaba la aplicación de entrevistas semiestructuradas para analizarlas bajo el enfoque cualitativo. Se considera necesario generar experimentos controlados con mayor duración y con grupos más numerosos bajo el enfoque mixto de investigación.

Se recomienda ampliar el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en otro tipo de dictados como el melódico atonal, armónico y a varias voces.

#### **5.6 Implicaciones para la practica**

Se debe buscar la utilidad del desarrollo de habilidades en el dictado para las demás prácticas musicales. En el campo de la interpretación se esperan diversos beneficios como la

memorización del repertorio, la habilidad de conectar la escucha con la corporeización y las sensaciones que podría reflejarse en ejecuciones expresivas.

Se espera la utilidad de la práctica del dictado melódico tonal en actividades como la transcripción, composición, memorización y análisis, ya que se utiliza el dictado como herramienta de análisis, esto puede ayudar a la creatividad al tener conocimiento de los esquemas y su composición.



## Referencias

- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: A Proposed System and its Control Processes. En K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 2, pp. 89-195). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)
- Baddeley, A. (1986). *Working Memory*. Clarendon Press.
- Baddeley, A. (2007). *Working Memory, Thought, and Action*. OUP Oxford.
- Bland, L. D. (1984). *Sight singing through melodic analysis: A guide to the study of sight singing and an aid to ear training instruction*. Scarecrow Press.
- Blix, H. (2014). Learning strategies in ear training.
- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other More Mysterious Mechanisms. En F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, 65-116. Hillsdale, NJ: Erlba
- Buonviri, N. O. (2014). An Exploration of Undergraduate Music Majors' Melodic Dictation Strategies. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(1), 21–30.
- Burcet, M. I. (2018). Notación musical: ¿código o sistema de representación?. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega"*, 32
- Arthur, C. (2017). Taking Harmony Into Account. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 3 no. 4.
- Cleland, K. D., & Dobra-Grindahl, M. (2014). *Developing Musicianship Through Aural Skills: A Holistic Approach to Sight Singing and Ear Training*. Routledge.
- Covington, K. (2005). The Mind's Ear: I Hear Music and No One Is Performing. *College Music Symposium*, 45, 25–41.
- Delgado, V. M. L., & Correa, J. P. (2021). Análisis de factores que influyen en la memorización del dictado melódico tonal. *DOCERE*, (24), 13-17.
- Deutsch, D. (1973). Octave generalization of specific interference effects in memory for tonal pitch. *Perception & Psychophysics*, 13(2), 271-275. <https://doi.org/10.3758/BF03214138>

- Dunmire, C. (2019). Audiating and Vocalizing Voice-Leading in Seventh Chords: Harmonic Recognition in Freshman Ear-Training Courses. Masters Theses. <https://digitalcommons.liberty.edu/masters/592>
- Gaeta, M., Teruel, M., & Orejudo, S. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 73-94.
- Gómez, S. L. C., & Martínez, V. D. L. Á. C. (2010). Metodología de la intervención educativa en la práctica del docente del Nivel Medio Superior.
- Halpern, A. R., & Müllensiefen, D. (2008). Effects of timbre and tempo change on memory for music. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(9), 1371–1384. <https://doi.org/10.1080/17470210701508038>
- Horvit, M., Koozin, T., & Nelson, R. (2012). Music for Ear Training. Cengage Learning.
- Howes, M. B., & O'Shea, G. (2013). *Human Memory: A Constructivist View*. Elsevier.
- Huron, D. (2006). *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation*. MIT Press.
- Huron, D., & Margulis, E. H. (2010). Musical expectancy and thrills. En P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotions: Theory, Research and Applications* (pp. 575–604).
- Jäncke, L. (2019). The Oxford Handbook of Music and the Brain. En *The Oxford Handbook of Music and the Brain*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198804123.001.0001>
- Joyce, B., y Weil, M. (2006). Modelos de enseñanza. Barcelona: Gedisa.
- Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-level Musicians*. Oxford University Press.
- Karpinski, G. S. (2007a). Manual for ear training and sight singing. Norton.
- Karpinski, G. S. (2007b). Instructor's Dictation Manual to Accompany the Manual for Ear Training and Sight Singing. Norton.
- Klonoski, E. (2006). Improving Dictation as an Aural-Skills Instructional Tool. *Music Educators Journal*, 93(1), 54–59. <https://doi.org/10.1177/002743210609300124>
- Korenman, L. M., & Peynircioğlu, Z. F. (2004). The Role of Familiarity in Episodic Memory and Metamemory for Music. *Journal of Experimental Psychology: Learning*,

- Memory, and Cognition*, 30(4), 917–922. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.30.4.917>
- Large, E. W., & Palmer, C. (2002). Perceiving temporal regularity in music. *Cognitive science*, 26(1), 1–37.
- Mar Galera-Núñez. (2016). Contornos melódicos en la música escuchada. *Eufonía didáctica*, No. 69, 77-78.
- Margulis, E. H. (2005). A Model of Melodic Expectation. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 22(4), 663–714. <https://doi.org/10.1525/mp.2005.22.4.663>
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. University of Chicago Press.
- Morrison, S. J., & Demorest, S. M. (2009). Cultural constraints on music perception and cognition. En J. Y. Chiao (Ed.), *Cultural Neuroscience: Cultural Influences on Brain Function* (Vol. 178, pp. 67–77). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0079-6123\(09\)17805-6](https://doi.org/10.1016/S0079-6123(09)17805-6)
- Ortmann, O. (1933). Some tonal determinants of melodic memory. *Journal of Educational Psychology*, 24(6), 454-467. <https://doi.org/10.1037/h0075218>
- Paney, A. S., & Buonviri, N. O. (2014). Article Teaching Melodic Dictation in Advanced Placement Music Theory. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 396–414. <https://doi.org/10.1177/0022429413508411>
- Patel, A. D., & Iversen, J. R. (2014). The evolutionary neuroscience of musical beat perception: The Action Simulation for Auditory Prediction (ASAP) hypothesis. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 8. <https://doi.org/10.3389/fnsys.2014.00057>
- Pembrook, R. (1986). Interference of the Transcription Process and Other Selected Variables on Perception and Memory During Melodic Dictation. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3345259>
- Pereira Ghiena, Alejandro y Jacquier, María de la Paz (2015). La Corporalidad en la Adquisición del Lenguaje Musical. Una Explicación desde la Perspectiva de la Cognición Corporeizada. En *El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos. Teoría e Investigación*. La Plata (Argentina): GITEV.

- Salazar, G., & Piñeros, M. (2007). Estrategias para resolver dificultades de entonación en jóvenes que inician procesos de lectura y dictado melódico. Informe de investigación. Bogotá: Universidad Distrital.
- Segalerba, M. (2008). Construcción de la representación simbólica en la lectura a primera vista. *Actas de la VII Reunión de SACCoM*, 229-242.
- Siegelman, N., & Frost, R. (2015). Statistical learning as an individual ability: Theoretical perspectives and empirical evidence. *Journal of Memory and Language*, 81, 105–120. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2015.02.001>
- Shifres F., Wagner V., Matrtínez G. y Capponi R. (2011). Transformaciones melódicas en las representaciones cantadas y escritas de estudiantes iniciales de música. *Musicalidad Humana: Debates actuales en Evolución, Desarrollo y cognición e Implicancias socioculturales*. Facultad de Bellas Artes UNLP-UAI-SACCoM, Buenos Aires.
- Sierra-Fitzgerald, O. (2010). Memoria y metamemoria: relaciones funcionales y estabilidad de las mismas. *Universitas Psychologica*, 9(1), 213-227.
- Snyder, B. (2016). Memory for music. En S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Handbook of Music Psychology* (2nd ed., Vol. 1). Oxford University Press.
- Taube, G. G. (2006, febrero 1). *El timbre musical y su incidencia en la decodificación de secuencias melódicas. Una herramienta útil para el docente de música*. Revista Iberoamericana de Educación; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://doaj.org>
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En E. Tulving & W. Donaldson, *Organization of memory*. Academic Press.
- Urista, D. J. (2016). *The Moving Body in the Aural Skills Classroom: A Eurythmics Based Approach*. Oxford University Press.
- VandenBos, G. R. (2007). *APA Dictionary of Psychology* (pp. xvi, 1024). American Psychological Association.
- Vogel, J. (2020). *Music Theory Metacognition: How Thinking About Thinking Improves Music Learning*.



- Wee Hun Lim, S., & Goh, W. D. (2013). Articulation Effects in Melody Recognition Memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 66(9), 1774–1792. <https://doi.org/10.1080/17470218.2013.766758>
- Ward, J. (2006). *The Student's Guide to Cognitive Neuroscience* (3rd edition). Psychology Press.
- Zurschmitten, G. (2011). El camino para la transcripción musical. En A. Pereira, P. Jacquier, & M. Valles (Eds.), *Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 885–892). Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM).



**Anexos**

**Planeaciones de clase**

**Universidad Autónoma de Aguascalientes  
Maestría en Arte**

**El dictado melódico tonal a través de estrategias metacognitivas: principios didácticos  
Planeaciones para intervención educativa  
Lic. en música Vitalis Missael López Delgado**

Diagnóstico			
Tema:	Dictado melódico tonal	No. 1 Sesión:	Fecha:
<p>Objetivos: Tener un marco de referencia para las siguientes sesiones a través de un ejercicio de dictado melódico tonal. Que los alumnos describan sus necesidad y experiencias en este ejercicio.</p>			
Actividades	Recursos	Tiempo	Objetivos
Presentación		10 min	Dar una visión general del curso
Dictado melódico tonal	Reproductor de música, pauta	15 min.	Obtener un punto de referencia para la evaluación de pre y post aplicación
Reflexión acerca del proceso realizado para transcribir		15 min.	Que los alumnos describan su experiencia y comiencen a reconocer
Planeación del trabajo para las siguientes sesiones		10 min	De acuerdo con las necesidades de los participantes elegir el módulo y los contenidos a trabajar en las siguientes sesiones

Sesión: Pulso, métrica y ritmo

Tema: Pulso y Métrica No. 1 Fecha: \_\_\_\_\_  
 Sesión: \_\_\_\_\_

Subtemas: Corporeización del pulso y de los esquemas métricos

Objetivos: Interiorizar el sentido del pulso y reconocer las agrupaciones de este en los compases métricos.

Actividades	Recursos	Tiempo	Indicaciones y/o aprendizaje esperado
Reconocer el pulso de una obra a través de una caminata	Reproductor de música	10 min.	Que los alumnos reconozcan como reconocen o sienten el pulso e interiorizar el pulso a través del rebote de la pelota
En parejas crear patrones de rebote para el pulso	Pelotas, reproductor de música	10 min.	Corporeizar el pulso con la sensación del rebote
En parejas crear patrones de rebote para reconocer los esquemas de las distintas piezas	Pelotas, reproductor de música	10 min	Reconocer y dominar el esquema métrico corporeizándolo con el rebote en distintos compases, que los alumnos reconozcan que elementos musicales dotan de jerarquía a los pulsos
Imitar la métrica de los compañeros	Reproductor de música, pelotas	10 min	Reconocer esquemas métricos a través de la imitación y sincronización
Patrones de marcación imitando la sensación rebote	Reproductor de música	10 min	Dotar de una sensación de referencia a la marcación

Sesión: Representación del pulso, métrica y alturas

Tema: Pulso, Métrica y alturas No. 2 Fecha: \_\_\_\_\_  
 Sesión: \_\_\_\_\_

Subtemas: Corporeización del pulso y de los esquemas métricos y el reconocimiento de la conducción melódica en el contexto tonal.

Objetivos: Reconocer el sentido del pulso y su agrupación a través de la representación gráfica. Reconocer los esquemas melódicos tonales a través de la expectativa.

Actividades	Recursos	Tiempo	Indicaciones y/o aprendizaje esperado
Marcar los movimientos gruesos del pulso y la marcación de compás, la sensación de referencia es el rebote.	Reproductor de música	15 min.	Que los alumnos reconozcan como reconocen o sienten el pulso e interiorizar el pulso a través del rebote.
Marcar los pulsos con protonotación y jerarquías	Lápiz y papel	20 min.	Representar los pulsos para identificar las jerarquías como introducción al esquema métrico
Cantar melodías y reconocer como representan las alturas	Reproductor de música	20 min	Reconocer la forma en que representan las alturas
Melodías rotas	Reproductor de música	20 min	Reconocer esquemas melódicos tonales a través de la expectativa
Conducción a la tónica	Reproductor de música	10 min	Dotar de una sensación de referencia al reconocimiento de la tónica

Sesión: Representación del pulso, métrica y alturas

Tema: Pulso, Métrica y alturas No. 3 Fecha: \_\_\_\_\_  
 Sesión: \_\_\_\_\_

Subtemas: Corporeización del pulso y de los esquemas métricos y el reconocimiento de la conducción melódica en el contexto tonal.

Objetivos: Reconocer el sentido del pulso y su agrupación a través de la representación gráfica y la marcación del compás. Reconocer los esquemas melódicos tonales a través de la expectativa y de giros melódicos.

Actividades	Recursos	Tiempo	Indicaciones y/o aprendizaje esperado
Discriminar entre dos transcripciones de protonotación para saber cuál describe el pulso	Reproductor de música	15 min.	Diferenciar entre pulso y ritmo para tener el pulso como referencia de los sucesos
Marcar los pulsos y ritmos con protonotación y jerarquías	Lápiz y papel	20 min.	Representar los pulsos para identificar las jerarquías como introducción al esquema métrico (de acuerdo con el avance iniciar con marcación de compás)
Marcaje del compás	Reproductor de música	15 min	Relacionar la representación de la protonotación con el marcaje
Reconocer la forma de la melodía (memorizar)	Reproductor de música	20 min	Reconocer la estructura para crear una imagen de la melodía y como ayuda a memorizarla
Cantar giros melódicos en distintas tonalidades	Reproductor de música	20 min	Afirmar la sensación de conducción a la tónica
Triadas y bordados	Reproductor de música	20 min	Reconocer esquemas melódicos tonales

Sesión: Análisis de melodías y elementos musicales

Tema: Esquemas musicales No. 4  
 Sesión: \_\_\_\_\_

Subtemas: Análisis del pulso y de los esquemas métricos y el reconocimiento de la conducción melódica en el contexto tonal.

Objetivos: Reconocer los esquemas melódicos tonales a través de la expectativa y de giros melódicos.

Actividades	Recursos	Tiempo	Indicaciones y/o aprendizaje esperado
Reconocimiento de alturas	Reproductor de música	15 min.	Reconocer alturas con una referencia de la tónica, ejercicio de práctica.
Marcar los pulsos y ritmos con protonotación y jerarquías	Lápiz y papel	20 min.	Representar los pulsos para identificar las jerarquías como introducción al esquema métrico (de acuerdo con el avance iniciar con marcación de compás)
Reconocer las sensaciones de tensión relajación	Reproductor de música	15 min	Sentir las relaciones tonales con un sonido pedal como referencia de tónica
Reconocer la forma de la melodía (memorizar)	Reproductor de música	20 min	Reconocer la estructura para crear una imagen de la melodía y como ayuda a memorizarla. Práctica de dictados
Revisión del primer ejercicio de dictado	Reproductor de música	20 min	Proceso de análisis de su transcripción y planteamiento de análisis y soluciones

Sesión: Análisis y reflexiones del proceso de transcripción

Tema:     Autorregulación          No.     5          Fecha: \_\_\_\_\_  
 Sesión: \_\_\_\_\_

Subtemas: Reflexiones del proceso de transcripción y resolución de tarea de evaluación.  
 Objetivos: Realizar un proceso de reflexión rumbo al cierre del curso y llevar a cabo un ejercicio de evaluación a consciencia con las herramientas adquiridas.

Actividades	Recursos	Tiempo	Indicaciones y/o aprendizaje esperado
Recapitulación de los elementos a reconocer en el dictado	Reproductor de música	15 min.	Dinámica reflexiva y analítica para mejorar el proceso de transcripción
Repaso de esquemas tonales	Lápiz y papel	20 min.	Conducción a la tónica y giros melódicos trabajados.
Ejercicio de evaluación	Reproductor de música	30 min	Misma dinámica que el primer ejercicio de evaluación
Sección de dudas y reflexiones	Reproductor de música	20 min	Reconocer los avances y dificultades en torno a la tarea
Cierre del curso		10 min	