



**VNIVERSIDAD
D SALAMANCA**



**TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO EDUCACIÓN
PRIMARIA**

PORTADA

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE ZAMORA

TRABAJO FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**RITMO Y LENGUAJE COMO ELEMENTO DE AYUDA EN LA CORRECTA
ADQUISICIÓN LECTORA**

AUTOR: Hugo Rodríguez Rodríguez

TUTOR: Javier Cruz Rodríguez

Zamora, 11 de Junio de 2015

RESUMEN

La velocidad lectora junto con la comprensión y la exactitud lectora forman tres aspectos fundamentales que determinan el nivel lector y, por lo tanto, éstas deben ser trabajadas y desarrolladas con el fin de contribuir a una mejor lectura, ameritando que forma parte fundamental del aprendizaje, al ser la acción que proporciona a los alumnos un mayor acceso a los conocimientos. La música, gracias a su carácter interdisciplinar, junto con el trabajo de los planes lectores, tiene en sus manos la llave para coadyuvar a la mejora de la lectura. Con tal propósito, se han construido una serie de actividades lecto-musicales basadas en la reconversión de los objetivos musicales de la metodología Orff. En una de sus partes, dicha metodología se fundamenta en la relación lengua-música, que siguen una estructura musical rítmica vinculando a las figuras (notas musicales) con la puntuación y las sílabas que modelan las palabras, con el apoyo de las sílabas rítmicas de la metodología Kodaly. Siguiendo toda esta construcción, se ha realizado una investigación, con alumnos de edades comprendidas entre 11 y 12 años, con el fin de comprobar la eficacia de la aplicación de estas tareas obteniendo unos resultados que destacan por el aumento de la velocidad lectora, sobre todo, y de la comprensión y la exactitud lectora, en menor medida.

PALABRAS CLAVE: música, lectura, plan lector, velocidad lectora, comprensión lectora, exactitud lectora, Orff, Kodaly, interdisciplinaridad.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	1
INTRODUCCIÓN.....	1
OBJETIVOS.....	3
METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN.....	4
LA LECTURA: HABILIDADES, TRABAS, COMPRENSIÓN Y FLUIDEZ.....	5
ORFF Y KODALY: ALTERNATIVA AL PLAN LECTOR TRADICIONAL.....	7
FASE DE APLICACIÓN.....	9
Actividades: fundamentación.....	9
Ejemplo 1: actividad y desarrollo.....	9
Ejemplo 2: actividad y desarrollo.....	12
Los test: aplicación.....	13
Fundamentación y temporalización.....	13
Pautas de evaluación.....	15
Resultados.....	17
CONCLUSIÓN.....	21
BIBLIOGRAFÍA.....	24
ANEXOS.....	26
Anexo I.....	26
Anexo II.....	26
Anexo III.....	26
Anexo IV.....	27
Anexo V: cuestionario comprensión lectora.....	28
Anexo VI.....	30

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer a toda la plantilla y al equipo directivo del Colegio San José de Zamora, la gran acogida, consideración y ayuda que me brindaron para realizar este Trabajo de Fin de Grado. Especialmente, a D. José Luis, especialista en audición y lenguaje, que me escuchó, me ayudó y me contestó a infinidad de preguntas, así como al maestro tutor de 6º de primaria, D. Enrique, quien desde el primer momento puso a mi disposición todos los recursos disponibles a su alcance, y a sus alumnos, a pesar del poco tiempo disponible debido a la extensión del currículo.

Por supuesto, quiero aprovechar estas líneas para mostrar mi más sincero agradecimiento a todos los maestros, profesores, compañeros, amigos y familiares que me han enseñado, sin pedir nada a cambio, y apoyado incondicionalmente durante el camino que me ha llevado a este punto, es decir ser ya casi un maestro.

Por último, y no menos importante, a D. Javier Cruz por su labor como tutor académico mostrando, desde el primer instante, un gran interés por este trabajo y, por supuesto, por marcarme los verdaderos senderos para alcanzar los objetivos.

INTRODUCCIÓN

Con toda seguridad, de todas las capacidades que se obtienen en la escuela, la lectoescritura es una de las más importantes, por ser la encargada de abrir el mayor número de puertas hacia el conocimiento. “La lectura es un instrumento, un medio indispensable para obtener una información, un placer, un conocimiento, etc. Porque leer no es un fin en sí mismo, sino un medio. Siempre se lee para algo” (Cruz, 2014, p. 37). Ésta se aprende desde edades muy tempranas, lo que repercute en una mejor comunicación oral a través de la adquisición de más vocabulario, una gramática más compleja y una capacidad para utilizar distintos registros, entre otras. Dada la trascendencia de la buena lectura, la alfabetización es el carácter básico de las sociedades desarrolladas. Como norma general, el aprendizaje de esta disciplina debería seguir tres fases: una globalizadora encargada de fomentar la actitud positiva hacia lo escrito, favorecer la percepción general y, a su vez, la percepción del significado, una analítica centrada en los elementos lingüísticos y, por último, una fase sintetizadora que

proporcione un acceso rápido y directo al léxico, permitiendo una lectura presurosa y comprensiva.

La nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación muestra que la comprensión lectora, entre otras, se debe desenvolver en todas las etapas educativas; promoviendo el incremento de hábitos de lectura junto con la iniciación en el estudio de la literatura obteniendo un rendimiento más óptimo del aprendizaje (Cruz, 2014)¹. El actual reglamento educativo insta que los centros educativos, en todos los cursos, tienen que poseer un Plan Lector que debe certificar con al menos treinta minutos diarios el trabajo de la lectura. Actualmente, este tipo de planes persiguen entender la lectura, en sus aspectos de velocidad, entonación y comprensión, como una fachada imprescindible para incrementar las competencias básicas posibilitando así notoriamente la autonomía. Por consiguiente, la finalidad que se rastrea es la obtención de estrategias lectoras ágiles, rápidas y comprensivas, con buena entonación, con ausencia de errores, y, naturalmente, el fomento de la autonomía real de los alumnos (aprender a aprender) a través de técnicas de estudio y el gozo por la lectura.

Es bien cierto que “la velocidad lectora junto con la comprensión y la exactitud constituyen las tres dimensiones de la lectura que le confieren la calidad necesaria para conseguir buenos lectores” (Vallés, 1998, p. 3). Debido a la elevada proporción de problemas o dificultades en la lectura que los alumnos pueden padecer, este trabajo tiene como ambición desarrollar la lectura como proceso de comunicación escrita a través de una estrategia didáctica e interdisciplinar entre la enseñanza de la lectura y la educación musical.

Son muchos los que han trabajado la música en relación con la lectura, “el primer trabajo centrado en la analogía entre lectura musical y lingüística fue realizado por Edwin Ara Movsesian” (Palacios, 2005, p. 134). A éste, le siguieron otros muchos entre los que destacan: un estudio realizado en Texas por Doris Hutton que destapó un reducido paralelismo entre la lectura de textos y la lectura de la música (Zinar, 1976). Otro, que estudió la eficacia lectora de dos grupos de niños de primaria tras aplicar, en uno de los grupos, una programación de música basada en la metodología Kodaly,

¹ Recuperado de la página 38 del citado libro.

obtuvieron mejores resultado que el grupo de control (Hurwitz, Wolff, Bortinick y Kokas, 1975). Linda Lousie Kelley (1981) publicó un estudio con el que demostró que la optimización de lectura y el lenguaje está estrechamente relacionada con el trabajo de la música, a través de la metodología Orff. Por último, y no menos importante, Linda Gan y Sylvia Chon (1998) enunciaron las bases, la elaboración y la evolución de la aplicación conjunta, en niños de edad preescolar, de las metodologías Orff y Kodaly en un proyecto interdisciplinar, desarrollado en Singapur, entre la lengua y la música que logró aumentar la competencia lingüística oral en Inglés, así como el nivel musical y las habilidades sociales. Actualmente, el uso y aplicación de las metodologías Orff y Kodaly en el aula está al orden del día pero, a pesar de la globalidad de ambas, solo se están enfocando hacia aspectos musicales, descuidando, por lo tanto, otros cuestiones importantes como la lectura, a pesar de las palabras del mismo Orff, quien afirmaba que: “Antes de cualquier ejercicio musical, ya sea melódico o rítmico, existe el ejercicio de hablar” (Orff, Keetman, Sanuy, y González, 1969, p. 12). Teniendo en cuenta todo ello, se llevarán a cabo diferentes praxis en un curso de 6° de Primaria mediante actividades en las que se asociarán silabas, palabras, frases y oraciones a esquemas musicales con el fin de agilizar, fundamentalmente, la velocidad lectora sin olvidar, por supuesto, la comprensión y la exactitud, que discurren tan unidas de la mano.

Debido a lo anterior, esta experiencia plantea interrogantes como: ¿realmente gracias a estas actividades se incrementará la velocidad lectora?, ¿el aumento de la velocidad lectora afectará a la comprensión y exactitud lectora? y, por supuesto, ¿se podrá aplicar una metodología musical a otros aspectos, como es el caso de la lectura?

OBJETIVOS

Se pretende:

1. Identificar todos los aspectos lectores que se pueden trabajar con esta metodología lecto-musical.
2. Analizar y destacar la importancia de las tres dimensiones fundamentales de la lectura: velocidad, comprensión y exactitud lectora.
3. Enumerar los puntos fundamentales de las sesiones música-lectura.
4. Comprobar la eficacia de las metodologías musicales Orff y Kodaly con respecto al incremento de la velocidad.

5. Evaluar los pros y contras del incremento de la velocidad lectora en relación con la comprensión y exactitud.
6. Expresar los resultados de la práctica música-lectura en el aula.
7. Reconocer algunas carencias del procedimiento.
8. Valorar el uso de la música como materia interdisciplinar.

METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN

El diseño de una investigación se entiende como “la estructura en la que las variables y los sujetos han sido organizados con el fin de recoger los datos para responder a las preguntas de la investigación” (Nieto, 2010, p. 110). Siguiendo estas líneas, en este apartado van a ser abordados todos los aspectos metodológicos y organizativos que se han seguido con la finalidad de alcanzar los objetivos de la investigación.

Esta investigación se puede catalogar como aplicada, ameritando que persigue el empleo práctico de los saberes, respaldados por un marco teórico, que se obtienen gracias a la propia indagación permitiendo así observar sus consecuencias. Para evaluar sus frutos, hemos optado, en cuanto a los medios utilizados para obtener los datos, por un diseño de investigación pre-experimental de un solo grupo con pre-test y post-test debido a que la muestra está compuesta por el total de la población a razón de los límites temporales del “Prácticum II”. Teniendo en cuenta que la finalidad de este estudio es conocer la utilidad de la música, como materia interdisciplinar a través de las metodologías Orff y Kodaly con actividades globales y usualmente lúdicas, en el incremento de la velocidad lectora, las características a estudiar son consideradas variables cuantitativas continuas puesto que pueden “asumir cualquier valor dentro de un intervalo” (Nieto, 2010, p. 253). Asimismo, los resultados de dicha indagación se presentarán a través de la estadística descriptiva² ya que los datos que se obtendrán de la muestra no llegarán a ser lo suficientemente representativos de la población educativa global en la que se aplicaría una estadística inferencial³.

Por último, es necesario enumerar los principales aspectos y materiales de las metodologías Orff y Kodaly y, a su vez, resaltar los que se han utilizado en la

² Hace referencia a “la parte de la Estadística relacionada con la descripción y clasificación de los datos (generalmente, reducidos)” (Nieto, 2010, p. 250).

³ Es “la parte de la Estadística relacionada con la extracción de conclusiones a partir de los datos obtenidos de una muestra perteneciente a la población” (Nieto, 2010, p. 250).

investigación. De entre los apartados más relevantes de la pedagogía de Carl Orff destacan: el cuerpo como instrumento, el ritmo y la palabra, las canciones populares, el eco, el ostinato, el canon, la improvisación musical y, por supuesto, sus materiales como la pequeña percusión⁴ y el “instrumental Orff”⁵. A la par, la metodología de Zoltan Kodaly se fundamenta en los siguientes puntos: la importancia del canto y la canción popular, el solfeo silábico, el solfeo relativo, la fononimia y la pentafonía; todo ello, trabajado con materiales como la pizarra con pentagrama magnético, instrumentos de percusión indeterminados e instrumentos melódicos. Por lo tanto, de todos los puntos anteriormente tratados, las actividades realizadas en esta investigación se basan en la utilización del propio cuerpo como instrumento, el ritmo y la palabra, el ostinato, y el solfeo silábico.

LA LECTURA: HABILIDADES, TRABAS, COMPRENSIÓN Y FLUIDEZ

No es necesario volver a destacar la importancia de la lectura, pero si es oportuno descollar que se lee con la intención de comprender algo, informarse sobre asuntos de diferente índole, solventar problemas, aprender cosas nuevas, etc. (Alonso, 2005)⁶. Debido a ello, de estos puntos se engendran todos los alicientes por los que el nuevo lector se sentirá atraído hacia el texto impreso que será el encargado de proporcionar la información visual que le llegará al cerebro con el fin de descifrarlo y comprenderlo, siempre y cuando se conozca el lenguaje. Quintero (1987)⁷ concluye que las habilidades implicadas en el proceso lector están formadas principalmente por la distinción de estímulos visuales, la asociación de éstos con sus sonidos y el significado de los signos representados, es decir que las destrezas básicas son tres: las perceptivas, el reconocimiento y las semánticas. El problema surge cuando alguna de estas aptitudes no se desarrolla debido a diferentes causas, destacando, entre otras, las dificultades en el reconocimiento de palabras por la vía fonológica o léxica. La primera de ellas, llamada dislexia fonológica, hace difícil la transformación de los símbolos gráficos que

⁴ De sonido indeterminado.

⁵ Formado por metalófono, xilófono y carrillón como “instrumentos de láminas o de placas” (Pascual, 2008, p. 225).

⁶ Recuperado de la página 79 del citado artículo.

⁷ Recuperado de las páginas 21, 24, 38, 40 y 43 del citado libro.

componen las palabras escritas en fonemas, impidiendo el acceso al significado, debido a la dificultad para encontrar algunas correspondencias entre los elementos ortográficos y sus sonidos. Y, en segundo lugar, la dislexia de superficie que proporciona un atolladero a la vía léxica que “supone un reconocimiento inmediato de la palabra escrita [...] mucho más rápido que por la vía fonológica” (Rueda y Sánchez, 1998, p. 4). Por estas razones, entre otras, la comprensión lectora es uno de los personajes estrella de las evaluaciones ya que hace referencia a los sentidos implícitos y explícitos de los textos, gracias a estar formada por “el acto de asociar e integrar los elementos del significado y del significante codificado por el escritor” (Quintero, 1987, p. 75). Además, la comprensión lectora se puede situar en tres etapas o niveles: literal, refiriéndose a lo que explícitamente está en el texto, interpretativo, en cuanto a lo que el lector deriva de la información no contenida manifiestamente en el texto y valorativo, según el juicio del lector sobre lo leído. Pero, a pesar de la importancia de estos tres niveles para ser un buen lector, como norma general, las tareas de comprensión lectora habituales suelen centrarse en la comprensión lectora literal.

En virtud de lo señalado, es obvio que la fluidez lectora se considere muy importante a consecuencia de que totaliza tres elementos estrechamente relacionados con la comprensión lectora. Dichos componentes son: la precisión fonética, la expresividad gradual y, por supuesto, la velocidad lectora. Este último término, es una insignia del rendimiento escolar definido por el diccionario de términos clave de ELE como: “la cantidad de palabras que una persona consigue leer por minuto durante una lectura natural, en silencio y con la intención de comprender el contenido del texto” (Martín y Atienza, 2008, p. 599), siendo expresado el resultado en palabras leídas por minuto (p.p.m.) mostrando el nivel de fluidez lectora. Por lo que no es de extrañar que “la velocidad con la que se lee condiciona la duración de determinadas actividades de aprendizaje” (Vallés, 1998, p. 3). A razón de los factores anteriores, es natural que los planes de lectura centran su esfuerzo en la velocidad lectora pero esto no debe llevar al olvido a la comprensión y exactitud lectora.

ORFF Y KODALY: ALTERNATIVA AL PLAN LECTOR TRADICIONAL

Muy acertadamente Cruz (2014)⁸ señala que los docentes no tienen asignada la labor de hacer que los niños cojan libros pero sí, mostrarles la lectura como herramienta para descubrir el mundo con todos los recursos que les proporcionan. Lo verdaderamente trascendente es leer bien y no leer mucho y mal; por eso, las actividades encaminadas hacia la fluidez y la comprensión lectora no solo deben centrarse en exponer a los alumnos el modo de lectura eficaz ya sea gracias al modulado (ejemplo) del profesor o a las lecturas a viva voz de los alumnos. A pesar de la gran eficacia de las actividades citadas anteriormente, otro tipo de actividades lúdicas también tienen que tener cabida en este tipos de ejercicios porque definitivamente la mejor manera para atraer la atención de los alumnos es mostrándoles lo atractivas y gratificantes que pueden ser.

Entonces, ¿por qué no aprovechar la música para trabajar la lectura? Es totalmente cierto que “siempre nos hemos preocupado [...] del contenido de la palabra, del “qué” hablar, olvidando la forma externa de expresión, “cómo” hablar. Las palabras poseen no solo una gran riqueza rítmica, sino también dinámica, en cuanto a la expresión se refiere” (Orff, et al., 1969, p. 12). Entonces, queda claro que “la motivación y los procesos son los dos pilares sobre los que se apoya la comprensión” (Alonso, 2005, p. 64), razón por la cual todos los planes lectores deben incrementar y apoyar más la motivación para así conseguir alcanzar los objetivos, descontando que si ésta no tiene lugar, con toda seguridad, la lectura será poco eficaz y, por consecuente, el lector sentirá un gran rechazo hacia la actividad al no desarrollarla eficientemente. Por lo tanto, gracias a que la música se labra en la escuela se puede exprimir su pequeño jugo, temporalmente hablando, para dedicarlo en una pequeña porción a la lectura siguiendo las pautas marcadas por Orff, et al. (1969)⁹ en las que se apuesta por explorar todos los vínculos entre la música y el resto de disciplinas trabajadas en el sistema escolar, para alcanzar un método interdisciplinar.

⁸ Recuperado de la página 38 del citado artículo.

⁹ Recuperado de la página 13 del citado libro.

Como señalábamos al principio de este documento, parte de las bases de la educación musical en la escuela se asientan sobre las metodologías denominadas Orff y Kodaly pero ambas se pueden aplicar a otros aspectos como la lectura.

Carl Orff fue un compositor alemán que elaboró un sistema de educación musical basado en el ritmo que desde sus orígenes tuvo un fuerte carácter interdisciplinar, insistiendo en tres elementos básicos: palabra, música y movimiento. Haciendo hincapié en la palabra como uno de los cimientos que sostienen la fórmula de Orff, se puede llevar la música a la lectura puesto que según Orff, et al. (1969)¹⁰ el acto de dialogar o leer es como hacer música con pausas, sosiego y respiración que no son más que signos de puntuación comunes a las dos disciplinas. Una correcta pronunciación incide en un mejor desarrollo del oído, del ritmo y, naturalmente, del canto, que es la prolongación del habla. Además, “muchos alumnos experimentan las dificultades de sentir rítmicamente una línea de un discurso o frase. Los profesores de música con las actividades rítmicas le dan medios para que el alumno progrese” (Pascual, 2008, p. 209).

A la par que Orff, Zoltan Kodaly se conoce por haber sido un gran pedagogo, musicólogo y folclorista húngaro. Su método, desde el punto de vista pedagógico, está basado en la lectoescritura, en las sílabas rítmicas (método que utilizaremos en las actividades de nuestra investigación), la fononimia y el solfeo relativo. Los fines perseguidos por el método son:

- Considerar la música tan necesaria como el aire.
- Sopesar lo auténticamente artístico como valioso para los niños.
- Lograr una educación musical para todos, tomándola en el mismo plano igualitario que el resto de las materias del currículo.

Bajo estas directrices, Kodaly afirmaba que “todos los niños deben aprender primero su lengua materna musical y por esta vía acceder al lenguaje universal de la música. Acceder a lo último sin el conocimiento de la lengua materna, es equivocar el verdadero valor pedagógico de la música: educarse como persona” (Pascual, 2008, p. 122).

¹⁰ Recuperado de la página 12 del citado libro.

FASE DE APLICACIÓN

Actividades: fundamentación

Centrándonos en la aplicación práctica de la unión música-lengua en cuanto a la mejora de la fluidez lectora y más concretamente en la velocidad lectora que directa e indirectamente afecta al modo lector, a la exactitud lectora, al procesamiento sintáctico, a la comprensión lectora y a la eficacia lectora, a continuación, presentamos dos ejemplos desglosados de los modelos de actividades que se han trabajado con un grupo de 23 alumnos de 6º de Primaria con el fin de comprobar la eficacia de la música para mejorar la adquisición lectora durante cuatro semanas de prácticas, en sesiones de entre diez y quince minutos aproximadamente.

Consiguientemente, las actividades que se han trabajado siguiendo este esquema beben de la reestructuración del recurso de la palabra como ayuda para la comprensión de los valores rítmicos, proporcionado por la metodología Orff, facilitando así la captación lectora a través de los signos musicales. Y, a su vez, ayudándose de la metodología Kodaly a través de las sílabas rítmicas.

Ejemplo 1: actividad y desarrollo

La primera actividad presenta tres frases lecto-rítmicas que persiguen demostrar al alumnado que ritmo nace del lenguaje hablado, basándonos en los puntos clave marcados por Orff así como de la relación ritmo-lenguaje que parte de la palabra para llegar a la frase y conseguir transmitirla al cuerpo mediante la percusión corporal. Por esta razón, el ejercicio, partiendo de la agrupación de las ya citadas tres líneas (véase Figura 1), descompone cada una de ellas para trabajarlas de manera individual, consiguiendo así la interiorización necesaria para poder volver a desarrollarlas en conjunto.

Figure 1 shows three musical staves for different groups, all in 2/4 time. Group 1 has a single note per syllable: 'Al', 'Rey', 'tras', 'él'. Group 2 has two notes per syllable: 'Rue - da', 'Tu - na', 'Lu - na', 'Lle - na'. Group 3 has four notes per syllable: 'Fi - nal - men - te', 'To - tal - men - te', 'So - la - men - te', 'Vi - va - men - te'. Each staff starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#).

Figura 1. Ejemplo de actividad 1

Nota Fuente: elaboración propia.

¿Cómo se ha trabajado? Siguiendo el desglose de cada grupo rítmico. En primer lugar, se trabajó cada conjunto con las sílabas rítmicas Kodaly. Esta metodología consiste en relacionar cada figura y su valor con una sílaba, obteniendo sensaciones fonéticas que dan lugar a una relativa agilidad o lentitud en el desarrollo de las diferentes fórmulas rítmicas. Las equivalencias que se han utilizado en las actividades son las siguientes:

- Blanca (♩) = To
- Negra (♪) = Ta
- Corcheas (♫) = Ti Ti

Una vez que los alumnos ya habían asimilado los diferentes ostinatos¹¹ rítmicos, se pasó al trabajo con las respectivas palabras¹², en función de la línea rítmica trabajada. Posteriormente, se regresó al punto de partida del grupo de las tres líneas rítmicas para ejecutarlas conjuntamente, a través de tres grupos, y así trabajar simultáneamente aspectos lingüísticos como: la acentuación, las pausas y la descomposición silábica de palabras y musicales como: el valor de las figuras, los signos de repetición, los compases y la percusión corporal, ya que para Orff el cuerpo es un instrumento musical, dando lugar a la polirritmia¹³. Además, tomando como usufructo el cuadro de valores de la notación musical (blanca, negra y corchea) y la clasificación de las palabras en función de sus sílabas (monosílabo, bisílabo y cuatr sílabo) se consigue representar más gráficamente dicha categorización¹⁴, trabajando de esta forma otros aspectos de la lengua como la fonología.

Véase a continuación la explicación teórica de cada una de las líneas lecto-rítmicas que trabajan este tipo de actividades:

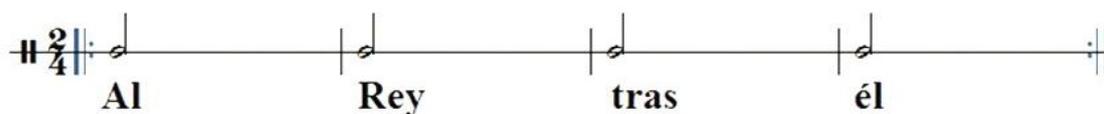


Figura 2. Línea rítmica 1, perteneciente al ejemplo de actividad 1

Nota Fuente: elaboración propia.

¹¹ “Ostinato (it.: “obstinate”) término que se suele usar para referirse a la repetición de un modelo musical sucesivo mientras otros elementos musicales generalmente cambian” (Sadie y Tyrrell, 2002, p. 782).

¹² Las palabras utilizadas en los respectivos ejercicios están contenidas en el texto utilizado en los diferentes test.

¹³ “Combinación simultánea de ritmos distintos entre diferentes partes de la textura musical” (Latham, 2008, p. 1201).

¹⁴ Véase Anexo I.

La línea rítmica 1, correspondiente al desglose de la primera actividad, fue con la que inicialmente se sumergió a los alumnos en la fase práctica de esta investigación y al mismo tiempo en la actividad en sí. A partir de un compás¹⁵ binario, formado por dos pulsos¹⁶ representados por dos negras, se introducen palabras monosílabas haciendo coincidir cada una de ellas con la blanca, aprovechando que esta figura corresponde con la duración completa del compás. Seguidamente, con la conciencia de que el pulso natural e intuitivo que el ser humano tiene asimilado es la negra, se introduce el segundo grupo rítmico (Figura 3) que se muestra a continuación.

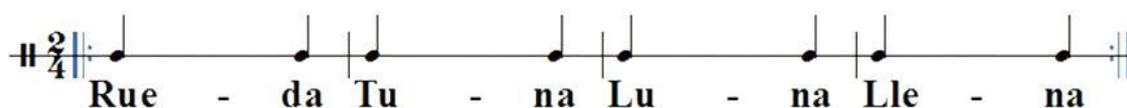


Figura 3. Línea rítmica 2, perteneciente al ejemplo de actividad 1

Nota Fuente: elaboración propia.

“Las palabras, y más aún las sílabas, son fonéticamente esquemas musicales” (Orff, et al., 1969, p. 13). Por lo tanto, este segundo pentagrama introduce cuatro vocablos bisílabos repartidos por los compases en los que se representan, como cabe esperar, dos negras que descomponen de esta forma dichas palabras. Asimismo, al tratarse de términos bisílabos, la acentuación fonética recae con el acento rítmico del compás binario (fuerte-débil).

Terminada esta segunda introducción rítmica, nos adentramos en la tercera y última línea (véase Figura 4) de este ejemplo representativo de las actividades trabajadas.

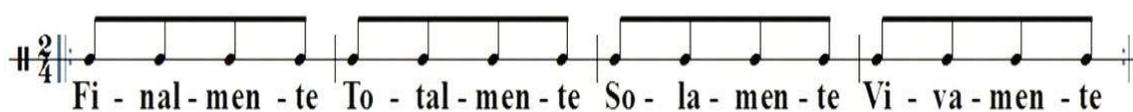


Figura 4. Línea rítmica 3, perteneciente al ejemplo de actividad 1

Nota Fuente: elaboración propia.

Continuando con la vertiente estilística del ejercicio, la última frase rítmica introduce a los estudiantes en la corchea, figura resultante de la descomposición de la negra, engendrándose de esta forma cuatro corcheas repartidas a la largo de cada compás simbolizando gráficamente palabras cuatrisílabas.

¹⁵ “Unidad de pulsos entorno a un acento” (Mayor y de Pedro, 1989, p. 9).

¹⁶ “Unidad básica que sirve en música para dividir el tiempo en partes iguales” (Mayor y de Pedro, 1989, p. 6).

Ejemplo 2: actividad y desarrollo

Orff, et al. (1969)¹⁷ expresa que los silencios o pausas musicales son prácticamente idénticos a las pausas del lenguaje, al tener las mismas características de duración y sonoridad. Siguiendo las similitudes entre los silencios musicales y los signos de puntuación, estas actividades persiguen repercutir positivamente en la importancia de las pautas de respiración, interpretación y pronunciación, representadas en los textos a través de los signos de puntuación, con el fin de perseguir una mejor adquisición lectora. Este tipo de actividades han sido trabajadas en el aula, genéricamente, a través de diferentes ostinatos ilustrados en tres líneas rítmicas. Asimismo se trabaja la anacrusa¹⁸ como aspecto musical que debe ser introducido a los alumnos.

Véase a continuación la explicación teórica de cada uno de los puntos que trabajan este tipo de actividades, aprovechando el recurso de las palabras llanas trisílabas que, por la disposición de sus sílabas tónicas, son muy adecuadas para trabajar ejercicios musicales como los que se muestran a continuación:

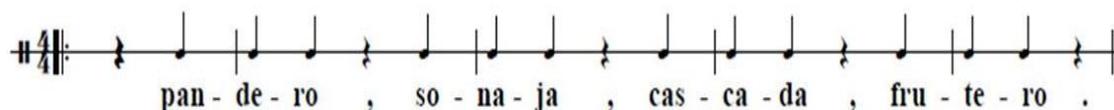


Figura 5. Línea rítmica 4

Nota Fuente: elaboración propia.

Siguiendo el rumbo de las palabras anteriores, este primer ejemplo (línea rítmica 4) utiliza el recurso del silencio y de la figura negra aprovechando que es la figura que vale un tiempo del compás de 4/4¹⁹ elegido por el tipo de acentuación que posee, fuerte-débil-menos fuerte-más débil, para representar las palabras trisílabas llanas. De esta forma, se consigue marcar las sílabas tónicas y, a su vez, representar y señalar las pausas prosódicas representadas lingüísticamente por la coma y musicalmente por el silencio de negra. Por lo tanto, se consigue un efecto fonético muy característico y similar al de cada palabra a través de la acentuación de este tipo de compás consiguiendo así un efecto sonoro auténtico y similar a la prosódica de las palabras. A su vez, se trabaja el silencio musical como parte fundamental de una lectura fluida y comprensiva que se persigue con los signos de puntuación.

¹⁷ Recuperado de la página 18 del citado libro.

¹⁸ “Nota o notas iniciales de una frase musical, que preceden al tiempo fuerte o acentuado” (Latham, 2008, p. 75).

¹⁹ Véase Anexo III.

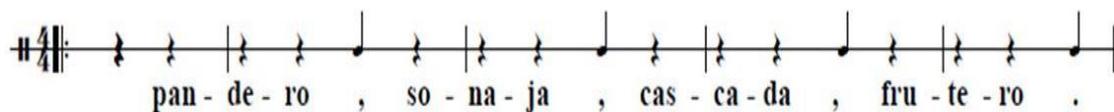


Figura 6. Línea rítmica 5
 Nota Fuente: elaboración propia.

El ejemplo representado (Figura 6) nace, simplemente, de la inversión del ejemplo anterior para cultivar en silencio las palabras y aplicar más ímpetu en las pausas prosódicas con el objetivo de que los lectores tomen conciencia de la importancia de las pautas para una correcta adquisición lectora.

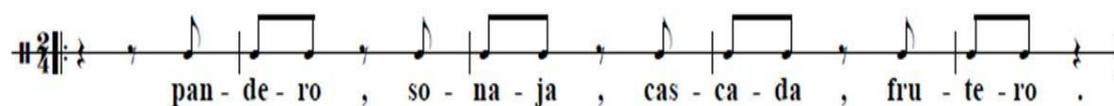


Figura 7. Línea rítmica 6
 Nota Fuente: elaboración propia.

Este último ejemplo está representado en un compás de 2/4 con la pretensión de ser el resultado de la transformación de los dos ejemplos anteriores para conseguir reproducir más fielmente la lectura eficaz de cualquier texto. Por estas razones, utiliza la corchea para representar gráficamente las sílabas de las palabras y los silencios de negra y corchea para las pausas. De esta forma, se mantiene la acentuación de la sílaba tónica de las palabras a la vez que se consigue realzar la duración de los puntos frente a las comas, ameritando que, musicalmente hablando, el silencio de corchea surge del desdoble²⁰ del silencio de negra, por lo que se consigue que los lectores trabajen contundentemente el respeto de los signos de puntuación a la vez que la pronunciación de las palabras y, por supuesto, la música como materia interdisciplinar.

Los test: aplicación

Fundamentación y temporalización

Está claro que “una fuente valiosa de información puede ser proporcionada por el profesor, pero cuanto su observación día a día del alumno puede ser testigo de excepción de la evolución de los alumnos” (Quintero, 1987, p. 9). Aun así, no cabe duda de que los test o pruebas individuales son una excelente forma de examinar y analizar diferentes aspectos curriculares de los tutorados. La lectura no es ajena a este tipo de métodos de control, ya que pueden facilitar enormemente el trabajo de los

²⁰ Véase Anexo II.

docentes que, a su vez, en función de los resultados obtenidos deben reflexionar sobre la acción de reorientar el plan lector u otros enfoques pedagógicos.

Los test aplicados en la investigación buscan, como todos los test de comprensión lectora, evaluar diversos aspectos lectores mencionados anteriormente pero, fundamentalmente, este estudio se centra en el modo lector, el procesamiento sintáctico, la comprensión lectora, la eficacia lectora y, esencialmente, en la velocidad lectora.

Dicha prueba, con la finalidad de comprobar la validez de las hipótesis planteadas por esta investigación, se ha realizado de forma individual en un espacio silencioso y tranquilo una semana antes de la aplicación de las actividades desarrolladas con los alumnos durante las cuatro semanas correspondientes al mes de marzo, y otra a posteriori. En ella, a los estudiantes se les presentó un texto²¹ (de elaboración propia) completamente desconocido y con una comprensibilidad adapta al nivel de 6º de Primaria. Tuvieron que leerlo con el fin de que el evaluador, a través de una hoja de corrección²² en la que se incluía el texto, fuese apuntando los errores correspondientes así como el resto de factores a analizar.

Para aplicar la prueba de la forma más optimizada posible, se dividió en tres partes bien diferenciadas. La primera de ellas era una introducción al examen para romper la frialdad del momento en la que se sumergió a los alumnos, a través de unas directrices precisas sobre la prueba. Ya en la segunda parte, centrada en la lectura, el estudiante tuvo que leer mientras el examinador medía con un cronómetro el tiempo necesario para efectuar la lectura, a la vez que inventariaba en la hoja de corrección: el modo lector, la exactitud lectora y los errores de procesamiento sintáctico. Por último, tras haber terminado de leer, al alumno se le retiró el texto y, seguidamente, se le presentó un cuestionario²³ de diez ítems, con cuatro respuestas posibles por ítem, para así valorar la comprensión lectora. Esta prueba se corrigió a posteriori anotando en la misma hoja el número de aciertos, de errores y la diferencia entre estos dos.

²¹ Para ver el contenido del texto véase Anexo IV.

²² Véase Anexo IV.

²³ Véase Anexo V.

Pautas de evaluación

Para la elaboración de los baremos de evaluación de la prueba, reflejados a continuación, nos hemos basado en el documento Junta de Andalucía (2010)²⁴. A pesar de ello, creemos importante y necesario reseñar los patrones de evaluación que se han utilizado para la obtención de los resultados de los cuestionarios de adquisición lectora. Son varios los aspectos que aborda, por eso hemos creído conveniente recogerlos en una hoja de resultados²⁵ para facilitar el posterior análisis de esos datos.

El primer punto analizado ha sido el modo lector centrado en valorar el control sobre el pensamiento léxico y sintáctico. A tal efecto se le establecieron cuatro divisiones al modo lector que se centra en valorar el control sobre el procesamiento léxico y sintáctico. Para la valoración del procesamiento se han seguido cuatro rangos: lectura expresiva: respeto de los signos de puntuación, de la entonación y de los matices, lectura corriente: respeto de los signos de puntuación, lectura vacilante: realización de paradas no asignadas y lectura silábica: realización de paradas en cada sílaba.

El segundo aspecto analizado es la velocidad lectora, uno de los puntos en los que se centra esta investigación. El cómputo utilizado para hallar la velocidad lectora está formado por la siguiente fórmula:

$$\frac{\text{Número de palabras del texto} \times 60}{\text{Segundos que se ha tardado en leer el texto}} = \text{palabras por minuto}$$

En tercer lugar, la hoja de resultados recoge los aspectos de exactitud lectora que los test han recogido y que posteriormente se han analizado y evaluado siguiendo el siguiente baremo:

- Inversión: se fundamenta en la alteración del orden de las grafías.
- Omisión: consiste en omitir la lectura de letras, sílabas hasta incluso palabras, siendo muy habitual la omisión de sonidos vocálicos.
- Adición: se forma al añadir sonidos de vocales, consonantes o sílabas a las palabras.
- Sustitución: estriba en el cambio de sonidos vocálicos y consonánticos por otros no correspondientes con la grafía.

²⁴ Enmarcado entre las páginas 15-23 de dicho documento.

²⁵ Véase Anexo VI.

- *Invencción*: consiste en la sustitución de palabras por otras con las que tiene algún pequeño parentesco.

Para inventariar estos puntos, una vez efectuado el test, se trasladaban los resultados a la hoja correspondiente simplemente contabilizando cada uno de ellos, para, en última instancia, realizar una suma y, seguidamente, el porcentaje de exactitud lectora a través de la siguiente ecuación:

$$100 - \left(\frac{\text{Número de errores}}{\text{Número de palabras del texto}} \times 100 \right) = \% \text{ de exactitud lectora}$$

La cuarta cuestión analizada es el procesamiento sintáctico centrado en el “uso de pausas respetando los signos de puntuación y entonación” (Junta de Andalucía, 2010, p.21). Para obtener el porcentaje de procesamiento sintáctico se utilizó la siguiente expresión:

$$\frac{\text{Número de signos de puntuación respetados}}{\text{Total de signos de puntuación del texto}} \times 100 = \% \text{ de dominio sintáctico}$$

Para evaluar la comprensión lectora se ha utilizado el test de comprensión, mencionado ya anteriormente, y se han representado los resultados en tanto por ciento, calculándolo de la siguiente forma:

$$\left(\text{Aciertos} - \left(\frac{\text{Errores}}{3} \right) \right) \times 10 = \% \text{ de comprensión lectora}$$

Por último, siguiendo la siguiente ecuación, también se han recogido los datos referentes a la eficiencia lectora siendo “un buen indicador que combina [...] dos aspectos claves de la lectura: velocidad y comprensión” (Junta de Andalucía, 2010, p. 23), de ahí la importancia de este aspecto en la investigación.

$$\frac{\text{Velocidad lectora} \times \text{Porcentaje comprensión lectora}}{100} = \% \text{ eficiencia lectora}$$

Resultados

Modo lector pre-intervención

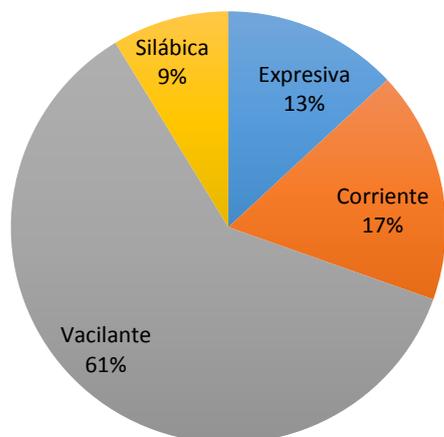


Figura 7. Porcentaje de alumnos en cuanto al modo lector antes de la intervención

Nota Fuente: elaboración propia.

Modo lector post-intervención

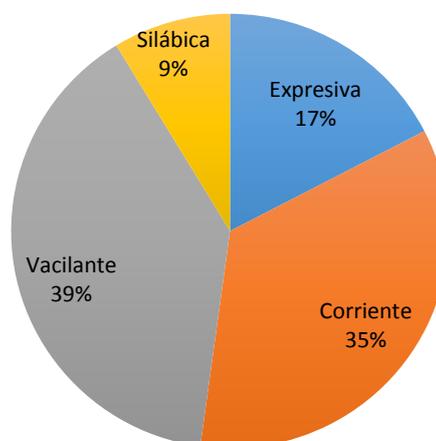


Figura 8: Porcentaje de alumnos en cuanto al modo lector después de la intervención

Nota Fuente: elaboración propia.

El primer factor analizado por los test fue el modo lector, en sus cuatro vertientes. Tal y como se puede observar en los diagramas de sector, los aspectos del modo lector se han modificado considerablemente tras las actividades aplicadas en la intervención. Principalmente, se reduce el número de alumnos con una lectura vacilante en un 22%; siendo trasladada esta cuantía al modo lector corriente con un incremento del 18% y la lectura expresiva con un 4%. A pesar de esta evolución de entorno a un 44% de mejora del modo lector, los dos escolares que poseen un modo lector silábico no presentan ninguna mejoría, ameritando que el porcentaje sigue estancado en un 9%. Sin embargo, todas estas modificaciones han podido ser causadas por aspectos externos a la investigación siendo el ejemplo más evidente el estado de nerviosismo de los alumnos al realizar el test la primera vez, ya que en la segunda ya sabían en qué consistía la prueba así como ya tenían el hábito de realizarla. A su vez, al tratarse del mismo texto, es muy probable que lo recordaran, de tal forma que puede que aportaran un mejor resultado. Todos estos factores alteran los resultados reales de la investigación al no poder haber sido aplicado otro modelo de investigación, por culpa de la temporalización, aunque si es cierto que nos pueden dar una idea de la influencia de metodologías musicales en la lectura.

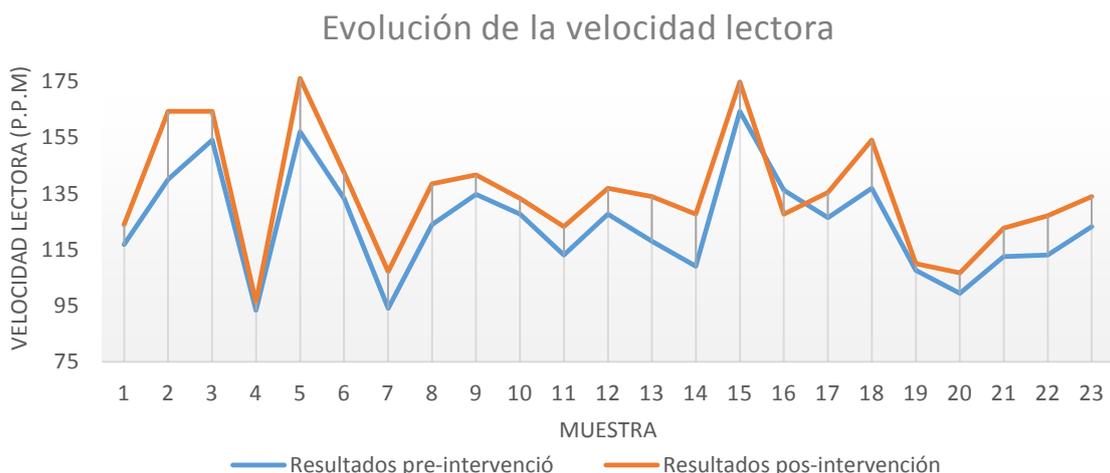


Figura 9. Evolución de la velocidad lectora antes y después de la intervención

Nota Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la velocidad lectora se incrementa de media un 8,38% tras la intervención, como advierte el polígono de frecuencias. Se observa que hay un solo caso en el que la velocidad disminuye y otros dos en los que el aumento es mínimo, incluso plano. En cuanto a la mediana, como valor central entre los diferentes resultados, en el pre-test se sitúa en 123,92 y en el posterior en un 134,02, indicando con su aumento que el número de palabras leídas por los alumnos en un minuto, en su término medio, aumentó tras la intervención en un 8,15%. A su vez, la varianza de ambos test refleja que los valores están muy dispersos, lo que se entiende que los resultados entre unos lectores y otros son muy diferentes. Este mismo aspecto también lo refleja el rango que tras la intervención se incrementa en 9 puntos.

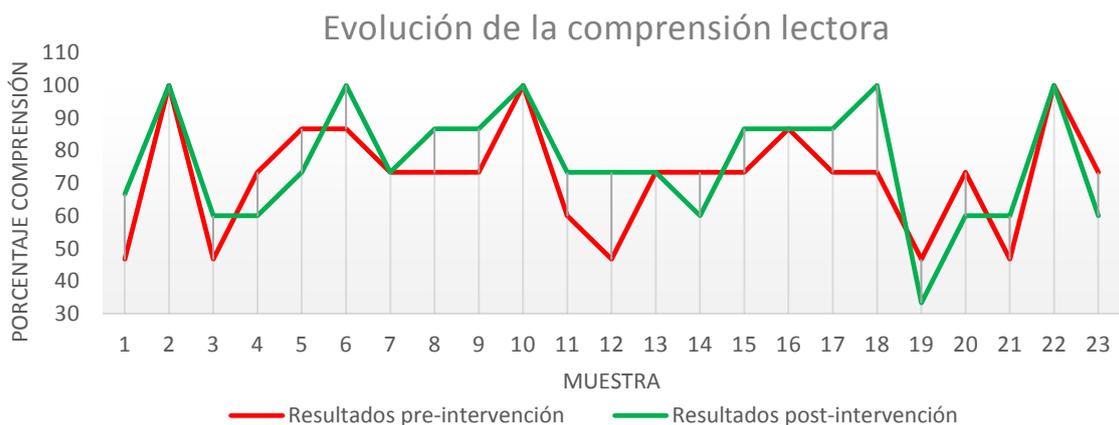


Figura 10. Evolución de la comprensión lectora antes y después de la intervención

Nota Fuente: elaboración propia.

En contraposición con la velocidad lectora, la comprensión lectora de la muestra aumenta un 6,02% de media. Analizando los datos que se reflejan visualmente en el gráfico, el 47,82% de los alumnos incrementan su comprensión lectora, posiblemente

influenciados por los dos test realizados, ya que se han basado en el mismo texto y preguntas. Sin embargo, en contraposición del incremento y de la fundamentación de los test, un 26,09% se mantiene en el mismo nivel y, a su vez, la misma cantidad de alumnos disminuye su comprensión. Unánimemente, la mediana antes y después de la intervención se estanca en un 73,3 de porcentaje de comprensión lectora, pudiéndose observar este fenómeno en la zona media del polígono de frecuencias donde se observa una evolución totalmente plana. Por otra parte, los valores están muy dispersos según la varianza y, a su vez, la gráfica nos muestra como algunos de los resultados provocan grandes saltos en los porcentajes de comprensión individuales.



Figura 11. Evolución de la eficacia lectora antes y después de la intervención

Nota Fuente: elaboración propia.

La eficacia lectora, por combinar la velocidad y la comprensión, nos va a resultar muy útil para determinar la eficacia de la intervención aplicada en este estudio. De media, ésta se ve mejorada un 13,3% a pesar de que cinco sujetos, que representan un 27,74% de la muestra, la disminuyen. No obstante estos resultados, como ya hemos señalado anteriormente y en lo que profundizaremos más adelante, no se puede garantizar que los resultados obtenidos son solo consecuencia de la intervención, ameritando que otros aspectos exteriores a las actividades realizadas pueden influir en los resultados. La mediana en este aspecto aumenta en 10,05, puesto que se sitúa inicialmente en 90,42 y posteriormente en 100,47, incrementándose de esta forma el término medio de eficacia lectora. A su vez, la varianza sigue situando a los valores de forma dispersa en los dos resultados de los test, lo que implica unos resultados poco igualitarios entre los tutorados, siendo muy evidente esta objeción si se observa el polígono de frecuencias (Figura 11) con unos puntos de inflexión bastante considerables. Este último aspecto

está confirmado por la variación del rango que inicialmente tiene un valor de 89,96 y posteriormente pasa a gozar de un 127,7.

Tabla 1
Resultados investigación

	MEDIA		MEDIANA		VARIACIÓN		DESVIACIÓN TÍPICA		RANGO	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Velocidad lectora	124,51	134,94	123,92	134,02	355,28	443,91	18,85	21,07	70,99	79,81
Exactitud lectora	97,98	98,15	98,30	98,30	95,00	1,11	0,97	1,05	3,65	3,41
Dominio sintáctico	91,30	93,68	92,73	96,36	28,24	41,13	5,31	6,41	18,18	21,82
Comprensión lectora	72,17	76,52	73,33	73,33	289,50	314,62	17,01	17,74	53,33	66,67
Eficacia lectora	90,36	104,85	90,42	100,47	747,79	1118,38	27,35	33,44	89,86	127,70

Nota Fuente: elaboración propia.

Otros aspectos de la investigación como la exactitud lectora y el dominio sintáctico también han sido evaluados, reflejándose los resultados de los mismos en la Tabla 1. La media de cada uno de ellos se ha visto incrementada en un 0,17% y un 2,6%, respectivamente. En el caso de la exactitud lectora, como ya se ha mencionado anteriormente, la intervención que han sufrido los alumnos no tenía el fin de incrementar este aspecto, de ahí los resultados. Por lo contrario, el dominio sintáctico sí que ha sufrido una ligera mejora gracias a las actividades realizadas que han matizado la importancia de los signos de puntuación²⁶. Con la mediana, ocurre exactamente lo mismo: la de la exactitud lectora permanece estancada en 98,3 mientras que la del dominio sintáctico pasa de 92,73 a 96,36. En el caso de la exactitud lectora, la varianza confirma que los valores están menos dispersos que si los comparamos con la del dominio sintáctico.

²⁶ Véase el ejemplo de Actividad 2.

Es necesario destacar que el tipo de diseño pre-experimental elegido para esta investigación tiene un bajo nivel de control y una baja validez interna y externa por la falta de un grupo de control. En ellos, “el investigador no puede garantizar que los efectos producidos [...] se deben exclusivamente a la variable independiente o tratamiento (Nieto, 2010, p. 113). Asimismo, verifica que estos diseños son los únicos que se pueden aplicar en determinadas investigaciones educativas, como en este caso debido a la disposición temporal limitada de la investigación. Para una investigación de esta envergadura, si se gozara de una dedicación más exclusiva y una temporalización más larga, lo apropiado sería la aplicación de un diseño de pretest-postest con un grupo de control que facilitaría una mayor validez interna al aplicar solamente el tratamiento al grupo experimental. Además, es necesario destacar que los alumnos que tienen la costumbre de practicar el acto lector en casa manifiestan unos mejores resultados en el test y este tipo de sujetos con el diseño de investigación que se ha aplicado no pueden ser descartados, por lo cual, los resultados reflejados en este apartado no pueden ser certificados completamente como producto de la intervención aplicada. A pesar de ello, al observar los resultados, se percibe claramente que la metodología trabajada mejora claramente la velocidad lectora y, a su vez, la exactitud, gracias al trabajo de la dicción y la respiración musical ligada a la lectura. En cuanto a la comprensión lectora, es probable que gracias a los aspectos lingüísticos de la música, como la letra de las canciones, se pueda reforzar el enriquecimiento de la semántica de los alumnos, resaltando la importancia de lo auditivo y vocal como apoyo al habitual aprendizaje basado en el refuerzo visual.

CONCLUSIÓN

No cabe duda que un buen proceso lector desemboca en una correcta comprensión de textos pero, no se puede navegar por un buen cauce sin buenas fuentes de información, una correcta selección de contenidos y, por supuesto, a través de una buena motivación que lleve al alumno, como futuro lector maduro, a ser autónomo, ameritando que “si la motivación o la forma de proceder no son las adecuadas, el lector no consigue comprender el texto” (Alonso, 2005, p. 64). Todo ello requiere una fuerte implicación no solo por parte de los docentes sino también de los padres o tutores con el fin de

incrementar la temporalización dedicada a la lectura, así como de las instituciones que deben proporcionar los recursos suficientes para desenvolver la lectura eficientemente.

Durante esta investigación, todo lo que hemos trabajado nos ha servido para profundizar y analizar los pros y contras de la aplicación de la disciplina musical como materia interdisciplinar. Si bien es cierto que “se puede utilizar para trabajar la relación palabra y ritmo” (Pascual, 2008, p. 211), también es necesario destacar que, aunque la relación palabra-ritmo es muy fascinante para los estudiantes gracias al gancho que les proporciona hacia el acto lector, la intervención, que se ha desarrollado basándose en este principio, no es sustitutoria de otras actividades complementarias a la lectura como juegos de cartas con juegos de rimas y sílabas, contar sílabas a base de palmadas y golpes, etc. A pesar de ello, es muy interesante matizar la importancia de la música en la escuela puesto que “esta breve exposición nos lleva incluso a poder utilizar la notación rítmica de la música en la clase de lectura” (Orff, et al., 1969, p. 19). y esto es lo que se ha trabajado en las diferentes actuaciones tratando de identificar todos los aspectos lectores que se pueden trabajar con dicha metodología y, fundamentalmente, analizar la repercusión sobre las tres dimensiones fundamentales de la lectura como son la velocidad, la comprensión, y la exactitud lectora.

Como ya indicábamos al principio, debido al uso de un diseño de investigación pretest-postest, con un solo grupo de muestra, no se puede garantizar que la totalidad de los resultados obtenidos estén completamente causados por la investigación, ya que al usar este tipo de planteamiento surge la limitación de no poder comparar los resultados con un grupo de control (Nieto, 2010)²⁷. Aun así, es cierto que la velocidad lectora en las cuatro semanas de intervención sufrió un incremento medio de un 8,38% lo que podría dejar pensar que la aplicación de las metodologías Orff y Kodaly ayuda a engrosar la velocidad lectora y, a su vez, la comprensión y la exactitud. En vista de todo ello y de las polígonos de frecuencias que ilustran los resultados más gráficamente, es evidente que la comprensión lectora, por lo general, ha aumentado considerablemente en, aproximadamente, la mitad de los casos, mientras que otros tantos se ha estancado o disminuido a partes iguales, siendo verdaderamente complicado afirmar que el motivo del estancamiento y del incremento negativo haya sido causado por el aumento de la

²⁷ Recuperado de la página 114 del citado libro.

velocidad lectora, ya que “es evidente, que la comprensión lectora no es una suma de significados individuales, [...], sino que exige procesos mentales mucho más complejos, exige establecer las asociaciones correctas, relacionarlas e integrar los significados en un todo coherente” (Quintero, 1987, p. 75), así como por las trabas encontradas a la hora de escoger una muestra que represente a toda la población y la temporalización que ha limitado tanto el “Prácticum” como el currículo de Educación Primaria. Prácticamente, con la exactitud lectora se han obtenido resultados similares debido a que no deja de ser la combinación entre la velocidad y la comprensión lectora, y, por lo tanto, siguiendo la fórmula matemática que determina el porcentaje de exactitud lectora, resulta manifiestamente obvio que cuanto más alta sea la velocidad lectora y, a su vez, el porcentaje de comprensión, mayor será el porcentaje de exactitud lectora. Esto reafirma contundentemente la idea de Vallés (1998)²⁸ por la que enfatiza que debe evitarse la velocidad lectora mecánica que lleva al lector a cometer numerosos errores de decodificación y, en esta tarea, las actividades aplicadas en la investigación pueden jugar en el bando opuesto debido a la redundancia de las notaciones rítmicas utilizadas como los ostinatos.

Aun a pesar de todas las contras que tiene la aplicación de la metodología musical en el área de la lectura, si se analiza, se reflexiona y se matiza cada punto de la investigación y sus resultados, se puede afirmar que la música, durante largos periodos de tiempo, puede contribuir positivamente en la mejora de la adquisición lectora, aunque también es verdad que sería necesario realizar un estudio con una muestra más grande que busque los resultados a medio y largo plazo, en el que se obtendrían seguramente unos resultados más completos y contrastables que en esta pequeña y no por eso menos significativa investigación. Además, si se realizara la intervención de esa futura indagación podría ser ampliada con un mayor número de actividades proporcionadas tanto por el investigador como por los alumnos que formen la muestra. Dichas actividades podrían ser según Orff, et al. (1969)²⁹ hallar palabras o frases rítmicamente idénticas, buscar palabras esdrújulas, llanas y agudas y construir infinidad de combinaciones o, en su caso, actividades totalmente híbridas entre el canto como actividad musical y la lectura, mediante “recitados en los que se realizan rimas y

²⁸ Recuperado de la página 114 del citado libro.

²⁹ Recuperado de la página 13 del citado libro.

estrofas muy útiles para emplear vocabulario, entonación y distintas estructuras rítmicas (Pascual, 2008, p. 209).

En cuanto a las actividades, han supuesto una verdadera revolución para los alumnos. Muchos de ellos reaccionaban durante el transcurso de éstas con frases como: “¡qué guay!” o “¡qué divertido!” mostrando el entusiasmo y la atracción que sentían hacia las mismas. Se podía observar en ellos que querían hacer las cosas bien y que, por supuesto, tenían ganas de mejorar y aprender con una fuente de motivación basada en la diversión sin darse cuenta realmente de que indirectamente estaban trabajando la lectura.

No en vano, es totalmente necesario finalizar este trabajo aludiendo a las propias palabras del pedagogo Zoltan Kodaly mediante las que afirma que “el papel de la música en la educación debería ser [...] tan importante como lo fue en la antigua Grecia” (Pascual, 2008, p. 213), pudiendo ser trasladada, sin lugar a duda, a los diferentes sistemas educativos de todos los países, ya que la finalidad de la música no es otra más que transmitir un mensaje mediante un código, que en el caso de la investigación ha sido el lenguaje escrito tanto musical como lectográfico, un canal, representado tanto por el papel de los libros como por la escucha del habla, del canto o de las melodías, y, desde luego, a través de un emisor, encargado de transmitir el mensaje y un receptor, que lo recibe.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista De Educación*, (1), 63-93.
- Cruz Gimeno, M. J. (2014). La lectura al amparo de la LOMCE: El plan lector. *Forum Aragón: Revista Digital De FEAE-Aragón Sobre Organización y Gestión Educativa*, (12), 37-41.
- Gan, L., & Chong, S. (1998). The rhythm of language: Fostering oral and listening skills in singapore Pre-School children through an integrated music and language arts program. *Early Child Development and Care*, 144(1), 39-45.
- Hurwitz, I., Wolff, P. H., Bortnick, B. D., & Kokas, K. (1975). Nonmusical effects of the kodaly music curriculum in primary grade children. *Journal of Learning Disabilities*, 8(3), 167-174.

- Junta de Andalucía. (2010). *Guía de destrezas lectoras educación primaria*. Camas, Madrid: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.
- Kelley, L. L. (1981). A combined experimental and descriptive study of the effect of music on reading and language.
- Latham, A. (2008). *Diccionario enciclopédico de la música*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martín Peris, E., y Atienza Cerezo, E. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE* (1a ed.). Alcobendas: Sgel.
- Mayor Ibáñez, A., y de Pedro Cursá, D. (1989). *Cuadernos de teoría 1º*. Madrid: Real Musical.
- Montanero Fernández, M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: Alternativas y limitaciones. *Revista De Educación*, (335), 415-428.
- Nieto Martín, S. (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (1a reimpr ed.). Madrid: Dykinson.
- Orff, C., Keetman, G., Sanuy, M., y González Sarmiento, L. (1969). *Orff-schulwerk: Música para niños. introducción*. Madrid: Unión Musical Española.
- Palacios Sanz, J. I. (2005). La universidad y la investigación musical: De la teoría a la praxis. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (52), 123-158.
- Pascual Mejía, P. (2008). *Didáctica de la música para primaria* (Última reimp ed.). Madrid etc.: Pearson Prentice Hall.
- Quintero Gallego, A. (1987). *Madurez y comprensión lectora*. Salamanca: Amarú.
- Rueda, M. I., y Sánchez, E. (1998). Las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Dificultats d'aprenentatge* (pp. 23). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Sadie, S., y Tyrrell, J. (2002). *The new grove dictionary of music and musicians* (2 , repr with minor corr ed.). London: Grove.
- Vallés Arándiga, A. (1998). *Programa para mejorar la velocidad lectora - 2: Educación primaria, 2o. y 3er. ciclos*. Madrid: Escuela Española.
- Zinar, R. (1976). Reading language and reading music: Is there a connection? *Music Educators Journal*, 70-74.

ANEXOS

Anexo I

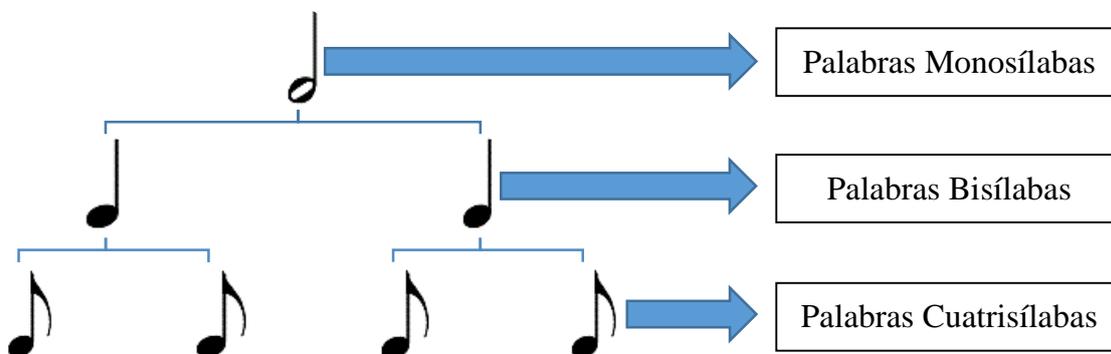


Figura 12. Música y lengua: relación figuras-sílabas
Nota Fuente: elaboración propia.

Anexo II



Figura 13. Música y lengua: relación silencios-signos de puntuación
Nota Fuente: elaboración propia.

Anexo III

Los compases se pueden especificar de dos formas:

A través de un número quebrado o con un número y una figura:

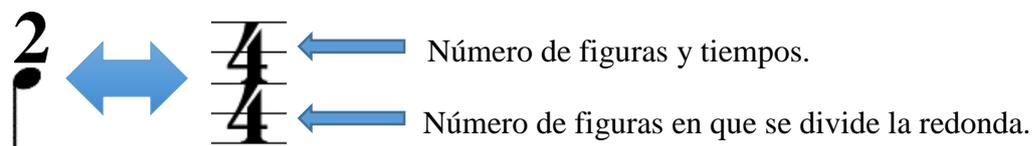


Figura 14. Forma con la que en música se indican los compases
Nota Fuente: elaboración propia.

Anexo IV

Tabla 2

Texto y hoja de corrección

Hace quinientos años, 1 en un lejano castillo de Bretaña (Francia) vivía la	12
	exactitud signos
princesa Lletemi heredera de una gran fortuna pero, 2 para poder recibir el legado	13
	exactitud signos
la princesa necesitaría formar una familia. 3 Con el fin de conocer a un caballero	14
	exactitud signos
con el que casarse, 4 decidió organizar solamente un baile. 5 Sabiamente, 6 ella	11
	exactitud signos
decidió poner una serie de obstáculos, 7 a modo de filtro, 8 para que solo	13
	exactitud signos
consiguiesen llegar los hombres verdaderamente nobles y no los patanes y	11
	exactitud signos
zánganos que buscaban hacerse reyes. 9 Para hacer llegar la noticia al pueblo, 10	12
	exactitud signos
Lletemi mandó a los juglares cantar “Aserrín, 11 Aserrán, 12 San Andrés y San Juan; 13	13
	exactitud signos
mañana de luna llena, 14 baile de casar”. 15 Tras la noticia, 16 los habitantes y posibles	14
	exactitud signos
herederos permanecieron vivamente expectantes durante todo el día a expensas	10
	exactitud signos
de quién sería el próximo rey. 17	6
	exactitud signos
Llegada la noche, 18 Nobles, 19 Zánganos, 20 Cabalgantes, 21 Caminantes, 22 Navegantes	8
	exactitud signos
y unos pocos más habitantes, 23 emprendieron el camino hacia el castillo pensando	12
	exactitud signos
que uno de ellos sería recibido como rey, 24 bajo la música de la Tuna real. 25 Cuando	16
	exactitud signos
llegaron al castillo, 26 se encontraron la pasarela totalmente destrozada. 27	9
	exactitud signos
Obviamente, 28 tendrían que buscar la manera de entrar si querían llegar al baile. 29	13
	exactitud signos
Muchos de ellos, 30 al ver que el castillo estaba rodeado por un pantano, 31 lleno de	15
	exactitud signos
agua procedente de una cascada que alimentaba un torrente, 32 temieron ser	11
	exactitud signos
arrastrados por la riada o devorados por un tiburón, 33 muy juguetón y comilón, 34 por	14
	exactitud signos
lo que decidieron abandonar la marcha y regresar a su casa. 35 Sin embargo, 36 cuatro	14
	exactitud signos
saltaron y consiguieron pasar la primera prueba, 37 que tan astutamente había	11
	exactitud signos
preparado Lletemi. 38	2
	exactitud signos
Tras saltar, 39 una bola gorda, 40 que ocupaba toda la entrada, 41 empezó como una	13
	exactitud signos
gran rueda a moverse sola por el lugar llevándose junto a ella, 42 de un solo golpe, 43	16
	exactitud signos
a la mitad de los hombres al fondo del pantano. 44 De repente, 45 empezaron a percibir un	16
	exactitud signos
fuerte olor que procedía de una fuente llena de caracoles al calabacín, 46 siendo	13
	exactitud signos
arrastrado hacia ella uno de ellos por culpa del hambre, 47 a pesar de que ya había	16
	exactitud signos
un buen rato que se escuchaba a la banda real interpretar pasodobles y	14
	exactitud signos
tarantelas al ritmo de sonajas y panderos. 48	7

		exactitud	signos
Finalmente, 49	al gran salón del baile solo consiguió llegar el hijo del frutero, 50 un	14	
	joven trabajador y humilde que ayudaba a su padre en la recolecta de los perales	15	
	y el melocotón. 51 Allí, 52 le esperaba la princesa Lletemi con la que bailó un pasodoble	15	
	extraordinariamente y, 53 por supuesto, 54 con la que se casó al día siguiente con el	14	
	fin de formar una familia. 55	5	
		exactitud	signos
Total de signos de puntuación:		55	Palabras del texto:
			411
,	38	.	16
		;	1
Total errores de exactitud lectora:			
Total errores signos de puntuación:			Modo lector:
Velocidad lectora (p.p.m.):			

Nota Fuente: Adaptado de (Junta de Andalucía, 2010, p. 41).

Anexo V: cuestionario comprensión lectora

1. Finalmente, ¿quién se convirtió en rey?

- A** El hijo del pescadero.
- B** El hijo del carnicero.
- C** El hijo del ganadero.
- D** El hijo del frutero.

2. ¿Cuánto tiempo hace que pasó la historia?

- A** Quinientos años.
- B** Veinticuatro años.
- C** Cincuenta años.
- D** Trescientos años.

3. ¿Para qué organizó el baile la princesa?

- A** Con el fin de pasárselo bien bailando.
- B** Con el fin de conocer a un caballero con el que casarse y tener hijos.
- C** Para no aburrirse en su castillo.
- D** Con el fin de bailar y escuchar buena música en directo.

4. ¿Qué agrupación musical interpretaba la música del baile?

- A** La orquesta clásica real.
- B** La tuna real.
- C** La banda real.
- D** El cuarteto de cuerda real.

5. ¿Para qué cantaban los juglares “*Aserrín, Aserrán, San Andres y San Juan; mañana de luna llena, baile de casar?*”

- A** Para ganar dinero.
- B** Para que los habitantes del pueblo bailasen.
- C** Para hacer llegar la noticia del baile al pueblo.
- D** Para divertir a los habitantes del pueblo.

6. ¿Qué rodeaba al castillo con el fin de protegerlo?

- A** Un pantano.
- B** Un río.
- C** Un foso.
- D** Una charca.

7. ¿Cuántos personajes consiguieron llegar a la última prueba?

- A** Uno.
- B** Cuatro.
- C** Cinco.
- D** Dos.

8. ¿Cómo ayudaba a su padre el hijo del frutero?

- A** Vendiendo fruta.
- B** Trabajando.
- C** Cultivando el campo.
- D** Recolectando los perales y el melocotón.

9. ¿Qué pretendían hacer los personajes?

- A** Casarse con la princesa.
- B** Casarse con la reina y formar una familia.
- C** Casarse con la princesa para convertirse en rey y formar una familia.
- D** Casarse con la reina y convertirse en rey.

10. ¿Se comió el tiburón a algún personaje?

- A** Sí, se comió a cinco de ellos.
- B** No, no se comió a nadie.
- C** Sí, se comió a dos personajes.
- D** Sí, a uno de ellos.

Tabla 3

Hoja de resultados del test

Número de aciertos	
Número de errores	
Aciertos – Errores	

Nota Fuente: elaboración propia

Anexo VI

Tabla 4

Hoja de resultados

MODO LECTOR			
Lectura expresiva	Lectura corriente	Lectura vacilante	Lectura silábica
VELOCIDAD LECTORA			
Palabras por minuto			
EXACTITUD LECTORA			
OMISIÓN		Errores no puntuables	
ADICIÓN		SALTO DE LINEA	
SUSTITUCIÓN		REPETICIÓN	
INVERSIÓN		AUTOCORRECCIÓN	
INVENCIÓN			
TOTAL		% EXACTITUD LECTORA	
PROCESAMIENTO SINTÁCTICO			
.		:	!;
,		¿?	;
TOTAL		% PROCESAMIENTO SINTÁCTICO	
COMPRENSIÓN LECTORA			
% COMPRENSIÓN LECTORA			
EFICACIA LECTORA			
% EFICIENCIA LECTORA			

Nota Fuente: Adaptado de (Junta de Andalucía, 2010, p. 43).