



IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una publicación seriada, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.eus/ikastorratza/>

Características inherentes al diseño de la lectura a primera vista cantada en las clases de lenguaje musical de conservatorios profesionales

Ana Laucirica¹  & Imma Ponsatí² 

¹Universidad Pública de Navarra-Nafarroako Unibertsitate Publikoa (UPNA-NUP)

laucirica@unavarra.es

²Conservatorio Profesional de Música Isaac Albéniz de Girona (CMG)

immaponsati@gream.cat

To cite this article:

Laucirica, A. & Ponsatí, I. (2025). Características inherentes al diseño de la lectura a primera vista cantada en las clases de lenguaje musical de conservatorios profesionales. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 34, 59-83. DOI: 10.37261/34_alea/3

To link to this article:

https://doi.org/10.37261/34_alea/3

Published online: 31 Mar 2025

Características inherentes al diseño de la lectura a primera vista cantada en las clases de lenguaje musical de conservatorios profesionales

Characteristics inherent to the design of sight-singing in music theory classes in professional conservatories

Ana Laucirica¹  & Imma Ponsati² 

¹Universidad Pública de Navarra-Nafarroako Unibertsitate Publikoa (UPNA-NUP)

laucirica@unavarra.es

²Conservatorio Profesional de Música Isaac Albéniz de Girona (CMG)

immaponsati@gream.cat

Resumen

La lectura a primera vista cantada es una actividad presente en la práctica de músicos profesionales y aficionados, en especial cuando pertenecen a agrupaciones corales. En el ámbito educativo, aunque en general se muestra como un medio de evaluación de la lectura, se percibe también la importancia de incidir en su aprendizaje. Este trabajo tiene por objeto presentar y analizar los principales elementos inherentes a esta actividad en el ejercicio docente de lenguaje musical en conservatorios profesionales de música. Para ello se analizan las observaciones realizadas por 14 profesionales en el proceso de validación de un cuestionario al efecto. En los resultados destaca la relevancia de su temporalización, las características de su preparación, las modalidades que habitualmente se practican, los componentes metodológicos más frecuentes y el repertorio susceptible de ser elegido.

Palabras clave: Lectura musical, lenguaje musical, lectura a primera vista, educación musical, estrategias de aprendizaje

Abstract

Sight-singing is an activity present in the practice of professional and amateur musicians, especially when they belong to choral ensembles. In the educational field, even though it is generally regarded as a means of evaluating reading, the importance of influencing on their learning is also perceived. This work aims to present and analyze the main elements inherent to this activity in the teaching of music theory in professional music conservatories. To this end, the observations made by 14 professionals in the validation process of a questionnaire for this purpose were analyzed. The results highlight the relevance of its timing, the characteristics of its preparation, the modalities that are usually practiced, the most frequent methodological components and the repertoire that can be chosen.

Keywords: Music reading, music theory, sight-reading, music education, learning skills

Abesteko bat-bateko irakurketaren diseinuari atxikitutako ezaugarriak kontserbatorio profesionaletako musika-hizkuntzaren eskoletan

Laburpena

Abesteko bat-bateko irakurketa musikari profesionalen zein zaleen praktikan dagoen jarduera bat da, bereziki abesbatzetako partaideak direnean. Hezkuntza esparruan, nahiz eta orokorki irakurketa ebaluatzeko bide bat bezala agertzen den, ikasketa sustatzearen garrantzia ere hautematen da. Lan honen helburua da musika kontserbatorio profesionaletan musika hizkuntzaren irakaskuntzaren ekintzei atxikitutako elementu nagusiak aurkeztea eta analizatzea. Horregatik, baliozkotze prozesu baterako prestatutako galdeketa 14 profesionalek egindako oharra analizatzen dira. Emaizetan nabarmentzen da musika hizkuntzaren gelan noiz eta nola planifikatzen denaren garrantzia, prestakuntzaren ezaugarriak, arrunki praktikatzaren diren modalitateak, metodologia osagarriak ohikoenak eta aukeratutako erreperterioa arruntena.

Gako-hitzak: Musika irakurketa, musika hizkuntza, bat-bateko irakurketa, musika hezkuntza, ikaskuntzaren estrategiak

1. Introducción

La lectura a primera vista (LPV) es una habilidad esencial e indispensable para los músicos profesionales (Kopiez et al., 2006; Kopiez & Lee, 2008; Kornicke, 2021; Lehmann & Ericsson, 1996; McPherson & Gabrielsson, 2002; McPherson et al., 1997) ya sean pianistas acompañantes, directores, músicos de orquesta (Kopiez & Lee, 2008; Kopiez et al., 2006) o de agrupaciones de música de cámara (Bortz et al., 2018). Asimismo, es fundamental para la interpretación musical de cantantes solistas o de miembros de agrupaciones corales. También para aficionados, y/o intérpretes de diferentes estilos musicales, siempre que requieran leer música en su actividad.

La LPV (junto con la música ensayada, memorizada, tocada de oído e improvisada) es una de las habilidades interpretativas básicas que todo músico debería adquirir (McPherson et al., 1997). Si bien no se observa unanimidad en la definición de la LPV, ya que en algunas de ellas no se contempla la posibilidad de disponer de un tiempo previo de preparación (Kopiez & Lee, 2008), asumimos la que ofrecen Lehmann y Kopiez (2009): la LPV se refiere a la interpretación, vocal o instrumental, de fragmentos musicales largos, sin previo o con poco ensayo, manteniendo una fluidez aceptable y una expresión adecuada. Kopiez y Lee (2008) señalan que el rendimiento de la LPV es el resultado de una combinación de habilidades relacionadas con la práctica musical (p. ej., la experiencia en la LPV y la audición interior) o no (p. ej., la velocidad de procesamiento de la información). Ciñéndonos únicamente a la interpretación vocal, la lectura a primera vista cantada (LPVC) es considerada una habilidad compleja que involucra muchas otras parciales, ya que el intérprete debe percibir y decodificar la información de un estímulo visual, crear las imágenes auditivas de los sonidos y ejecutar las habilidades motoras necesarias para cantarlos con precisión (Reifinger, 2018) sin la ayuda de un instrumento musical y sin escuchar previamente los sonidos escritos (Reifinger, 2012).

En algunos contextos educativos norteamericanos la LPVC se trabaja en las clases de educación auditiva (Fournier et al., 2019; 2021; Pomerleau-Turcotte et al., 2022, 2023) y de canto coral (Floyd & Bradley, 2006; Henry, 2004; Norris, 2004). Algunos autores señalan que la práctica de esta actividad es un medio eficaz tanto para fomentar la comprensión musical (Karpinski, 2020; Rogers, 2004) como para aprender el repertorio de canto coral (Floyd & Bradley, 2006). Asimismo, parece ejercer una influencia positiva en el rendimiento de la interpretación instrumental a primera vista (Kopiez &

Lee, 2008; Kopiez et al., 2006). Si bien la LPVC es considerada un requisito indispensable en la formación musical de los y las estudiantes (Bogunović & Vujović, 2012; Darrow & Marsh, 2006; Fournier et al., 2019; Pomerleau-Turcotte et al., 2023), cabe señalar que muchos de ellos muestran dificultades para llevar a cabo esta tarea (Andreu et al, 2021; McClung, 2008; Pomerleau-Turcotte et al., 2022, 2023; Thompson, 2004), por lo que se plantea un gran desafío pedagógico para el profesorado (Fournier et al., 2019; Killam & Henry, 2005; Pomerleau-Turcotte et al., 2022). Se ha investigado la eficacia de diversos sistemas de enseñanza-aprendizaje de la LPVC (Demorest & May, 1995; Henry & Demorest, 1994; McClung, 2008), y se encuentra que ninguno de ellos se ha mostrado claramente superior (Henry, 2013). En este sentido, Reifinger (2020), ofrece una guía estructurada en cinco etapas sucesivas para ayudar a los y las estudiantes a desarrollar su habilidad para realizar esta actividad: (1) desarrollar la precisión del canto de las alturas; (2) aprender a identificar auditivamente las alturas aplicando las sílabas móviles de solfeo; (3) garantizar que los y las estudiantes sean capaces de formular representaciones mentales de los sonidos tonales sin estar físicamente presentes; (4) desarrollar la habilidad de cantar a primera vista leyendo iconos, y (5) aprender a cantar a primera vista con notación musical estándar.

La investigación de la LPVC se dirige, sobre todo, a indagar acerca de los procedimientos y recursos utilizados en su desarrollo y a algunos de los factores que pueden incidir en el rendimiento de los y las estudiantes al llevarla a cabo.

1.1. Estrategias utilizadas durante la LPVC: clasificaciones y enfoques

Diversas investigaciones presentan los procedimientos y recursos más utilizados por estudiantes de educación secundaria (Bogunović & Vujović, 2012), estudiantes universitarios (Fournier et al., 2019, 2021; Thompson, 2004) y profesorado de educación auditiva (Fournier et al., 2019) en el transcurso de la actividad de LPVC.

Thompson (2004), con el fin de desarrollar un plan de estudios de habilidades auditivas más eficaz, examinó y describió las reflexiones de los y las estudiantes sobre los recursos que utilizaban al realizar tareas de interiorización del sonido y de LPVC, advirtiendo que los mejores lectores a primera vista tendían a recurrir a la tonalidad con más frecuencia que el resto. Asimismo, destacó la necesidad de que el profesorado creara oportunidades para promover la audición interior del sonido, estimular la utilización de recursos específicos y contextualizar tonalmente los intervalos antes de presentarlos de manera aislada y fuera de contexto.

Bogunović y Vujović (2012), tras relacionar el conocimiento de los procesos cognitivos y el enfoque pedagógico del profesorado en la enseñanza-aprendizaje de la LPVC, determinaron que las estrategias utilizadas durante su práctica se clasificaban en cognitivas (p. ej. la representación mental de las alturas), intuitivas (p. ej. la utilización de conocimientos memorizados) e inexistentes (canto inmediato sin preparación previa). Según las autoras, los resultados de su estudio mostraron la existencia de una interacción entre los conocimientos y las habilidades aprendidas, y los procesos reflexivos efectuados, lo que sugiere que las estrategias cognitivas se pueden enseñar y aprender.

Fournier et al. (2019), después de analizar una amplia gama de publicaciones científicas, libros y manuales de lectura a primera vista, y de realizar entrevistas a estudiantes y profesorado, elaboraron un inventario de estrategias cognitivas agrupadas en categorías y subcategorías: mecanismos de lectura (decodificación de alturas, creación de patrones y validación), LPVC (preparación e interpretación), adquisición de habilidades lectoras (enriquecimiento del vocabulario musical, asociaciones simbólicas, interiorización y técnicas de ensayo) y apoyo al aprendizaje (autorregulación, atención, gestión del tiempo, motivación y estrés). Según los autores, este inventario ofrece nuevos conocimientos para el profesorado que contemple implementar estos mecanismos en la enseñanza-aprendizaje de la LPVC.

Posteriormente, Fournier et al. (2021) investigaron los principales enfoques procedimentales utilizados por los y las estudiantes para aprender a cantar una lectura a primera vista en las clases de habilidades auditivas. Detectaron tres enfoques que revelan las concepciones subyacentes sobre los propósitos de la LPVC, los cuales, según los autores, probablemente evolucionan de acuerdo con la formación musical de los individuos: enfoque pragmático (como una habilidad técnica), enfoque analítico (como un medio para fomentar la comprensión musical), y enfoque que prioriza el sonido (como una herramienta para desarrollar el oído musical). Según Fournier et al. (2021), estos resultados permiten mejorar la comprensión sobre la influencia que puede ejercer el conocimiento musical previo en el rendimiento para la LPVC.

En resumen, dada la importancia de la LPVC en la formación musical del alumnado y la dificultad mostrada en esta tarea, según Pomerleau-Turcotte et al. (2022) se pone de relieve la necesidad de que los y las estudiantes dispongan de las estrategias necesarias en función de su especificidad (Fournier et al., 2019; Pomerleau-Turcotte, et al., 2022,

2023; Thompson, 2004). En este sentido, la autorregulación del aprendizaje (Hernández & Camargo, 2017; López-Angulo et al., 2020) puede desempeñar un rol fundamental (Fournier et al., 2019), aunque siempre deberá ir acompañada del seguimiento y apoyo del profesorado.

1.2. Factores que pueden incidir en el rendimiento de la LPVC

Gran parte de los estudios dirigidos a investigar los factores que pueden afectar a la LPVC se han realizado en el ámbito coral de educación secundaria, en contextos educativos norteamericanos.

Primeramente, cabe destacar la importancia de que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LPVC los y las estudiantes dispongan de un tiempo previo de preparación en lugar de realizarla de manera inmediata (Henry, 2004; Killam & Henry, 2005). Al comparar ambos procedimientos, Killam y Henry (2005) detectaron un aumento significativo del rendimiento cuando, antes de cantar, los y las participantes dispusieron de algo de tiempo. Las autoras vincularon este incremento con los procedimientos utilizados durante la fase preparatoria: fortalecer la consciencia de la tonalidad, utilizar la *fononimia*, cantar en voz alta, expresar físicamente el ritmo, gestionar el uso del tiempo de preparación, aislar los puntos conflictivos, omitir las partes más fáciles y establecer un *tempo* constante. Asimismo, Henry (2008) destaca la importancia de aprender estos procedimientos (que se relacionan con un alto rendimiento en la LPVC) y de aislar al mismo tiempo aquellos vinculados con un bajo rendimiento: abandonar el *tempo*, detenerse durante la LPVC, quitar la vista de la partitura, etc.

Seguidamente, resaltamos que Fournier et al. (2020) observaron que el empleo de estrategias se asociaba con diversos factores: el género, la especialización musical, la experiencia en teoría musical, la capacidad académica, el oído absoluto, la experiencia en la interpretación del piano y las experiencias musicales informales. Asimismo, Henry (2011) detectó que los individuos con experiencia instrumental obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en la LPVC que aquellos sin esta formación. Los instrumentistas mostraron mayor competencia en las alturas y el ritmo que aquellos sin experiencia instrumental. Además, Henry (2011, 2013) observó que los individuos priorizaron las alturas frente al ritmo, de manera que interpretaron las alturas correctamente a expensas de la precisión rítmica.

Además, Pomerleau-Turcotte et al. (2023) detectaron que los movimientos corporales favorecían la competencia rítmica, y el conocimiento musical previo contribuía a la competencia en la altura y en la combinación de ambas. También encontraron que la confianza en las habilidades automáticas influía de modo favorable en todas las dimensiones de la interpretación de la LPVC. Asimismo, Pomerleau-Turcotte et al. (2022) señalaron que la edad temprana de inicio de los estudios musicales podría contribuir positivamente en el rendimiento de la LPVC con independencia del número de años de experiencia y del nivel educativo.

Por último, se mencionan algunos de los factores que pueden influir de manera favorable o desfavorable en el dominio de la LPVC:

- Como influencia favorable: la participación en conjuntos corales (Demorest & May, 1995; Killian & Henry, 2005), la participación en conjuntos instrumentales (Demorest, 1998; Demorest & May, 1995; Killian & Henry, 2005), el estudio del piano (Demorest, 1998; Demorest & May, 1995; Henry & Demorest, 1994; Killian & Henry, 2005), el uso del diapason (Cetto & Dietrich, 2003; Guelker-Cone, 1998), las prácticas docentes del profesorado (Demorest, 2004; Floyd & Bradley, 2006; Kuehne, 2007; McClung, 2001), el acompañamiento armónico tonal (Boyle & Lucas, 1990), la enseñanza colectiva y la realización de pruebas individuales de LPVC (Demorest, 1998), las predicciones y evaluaciones realizadas por los y las estudiantes sobre su rendimiento en la LPVC (Darrow & Marsh, 2006), el uso de las sílabas del solfeo y de las melodías familiares (Henry, 2004), el uso del sistema del do móvil (Demorest & May, 1995; McClung, 2001) y el uso de la *fononimia* en estudiantes con experiencia instrumental (McClung, 2008).
- Como influencia desfavorable: las distracciones auditivas externas durante el proceso de la LPVC (Wöllner et al., 2003), el uso de la *fononimia* en estudiantes sin experiencia instrumental (McClung, 2008), la escasa información disponible acerca de la pedagogía de la LPVC (Floyd & Haning, 2015), y el acompañamiento armónico tonal cuando las principales referencias tonales todavía no se han adquirido, ya que dicho acompañamiento podría llegar a distraer a los y las estudiantes (Lucas, 1994).

2. Justificación y método

En nuestro contexto educativo, la LPVC es una actividad que se realiza principalmente en las clases de lenguaje musical de las escuelas y conservatorios profesionales de música. Son diversos los motivos que justifican la realización del presente estudio:

1. la importancia otorgada a la LPVC en la formación musical del alumnado (Bogunović & Vujović, 2012; Darrow & Marsh, 2006; Fournier, 2019; Pomerleau-Turcotte et al., 2023) dado que es considerada una habilidad primordial para los músicos profesionales (Kopiez & Lee, 2008; Kopiez et al., 2006; Kornicke, 2021; Lehmann & Ericsson, 1996; McPherson & Gabrielsson, 2002; McPherson, et al., 1997).
2. las dificultades que habitualmente conlleva la realización de esta tarea para muchos de los estudiantes (Andreu et al, 2021; McClung, 2008; Pomerleau-Turcotte et al., 2022, 2023; Thompson, 2004).
3. el desafío pedagógico que supone para el profesorado (Fournier et al. 2019; Killam & Henry, 2005; Pomerleau-Turcotte et al., 2022) y
4. la escasez de estudios sobre la LPVC realizados en el Estado español.

Por todas estas razones se consideró pertinente llevar a cabo un amplio estudio cuyo objetivo persigue con el uso de un cuestionario conocer desde la óptica del profesorado cómo se trabaja la LPVC en las aulas de lenguaje musical de los conservatorios profesionales de música.

El presente estudio aborda desde una perspectiva cualitativa el análisis de contenido de las observaciones (Piñuel, 2002) más relevantes emitidas por profesorado experto en el proceso de validación de un cuestionario para la evaluación de la enseñanza-aprendizaje de la lectura a primera vista cantada.

Participaron 14 profesores y profesoras de lenguaje musical en activo o con experiencia previa en esta actividad docente. Todos ellos procedían de conservatorios o universidades de Euskadi, Navarra y Cataluña. Se trataba de 12 mujeres y 2 hombres de edades comprendidas entre los 38 y 69 años con una experiencia docente en lenguaje musical que oscilaba entre los 4 y los 43 años. La diferencia en experiencia docente en esta materia es elevada, pero coincide que el profesorado universitario que cuenta con menos experiencia posee competencia en investigación que contribuye a facilitar el proceso de validación del cuestionario.

Se envió a los y las participantes el borrador de un cuestionario de 40 preguntas distribuidas en cinco secciones: perfil del profesorado, espacio y frecuencia de la LPVC, preparación previa de la LPVC, práctica de la LPVC y generalidades. En cada una de las preguntas se solicitaba su univocidad y pertinencia y, de modo opcional, las observaciones que se consideraban oportunas. En esta fase del proceso de validación se persigue analizar el contenido de estas observaciones, su relevancia académica en esta actividad docente y su contraste con su papel en otros contextos educativos.

3. Resultados y discusión

Los aspectos que por las observaciones emitidas preocupan al profesorado se pueden agrupar en dos categorías principales. La primera hace referencia a la organización temporal de la actividad, a su preparación y a elementos metodológicos estructurales. La segunda corresponde al uso de diferentes modalidades de lectura que son consustanciales al propio concepto de la actividad, a sus tendencias cognitivas, y a las herramientas metodológicas susceptibles de utilizarse. Además de estas dos categorías principales, se plantean otras inquietudes recurrentes, como los estilos musicales del repertorio elegido para la actividad. Trataremos sobre este tópico por su relevancia en esta actividad y en otras muchas de este y otros contextos educativo-musicales. Por último, la formación específica del profesorado será analizada por su importancia y a la vez escasa presencia de la LPVC en los cursos de formación continua de lenguaje musical.

Extraemos, así, seis categorías para el análisis de las observaciones emitidas por los y las participantes: características temporales, preparación, componentes metodológicos, modalidades, repertorio, y formación del profesorado.

3.1. Características temporales de la LPVC

La frecuencia con la que se trabaja la LPVC en las clases de lenguaje musical de los conservatorios profesionales de música destaca entre las características de su organización que interesan al profesorado participante. Seis sujetos (participantes 2, 3, 4, 8, 13 y 14) aluden expresamente a este atributo temporal en el desarrollo de esta actividad como elemento destacado para alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje. El tiempo dedicado al trabajo de la LPVC es otra característica temporal de la organización académica de la asignatura que también destaca entre las observaciones

del profesorado. En este caso, son también seis los y las participantes (3, 7, 8, 9, 12 y 13) que hacen comentarios relativos a esta dedicación.

A este respecto, es importante la estabilidad temporal y la cantidad de tiempo dedicado a la práctica de cualquier actividad para alcanzar resultados óptimos. Ocurre en otras de naturaleza musical o no, pero en este caso su interés podría originarse por el hábito en las clases de lenguaje musical de leer inicialmente un texto musical para proceder de inmediato a su estudio, tanto de lectura (no ya a primera vista) como de introducción al aprendizaje de conceptos de teoría musical, o de memorización, en su caso. De este modo, el tiempo real de lectura a primera vista puede ser muy reducido en comparación con el dedicado al resto de actividades propias de las clases de lenguaje musical. Y en función de la variedad de repertorio que se trabaje y, en consecuencia, del tiempo que se dedique al estudio de un texto musical concreto, la frecuencia de la LPVC, como actividad inicial, puede ser demasiado escasa. Y, como sugiere el participante 11, sería interesante preguntarnos por qué el tiempo dedicado a la LPVC en las clases de lenguaje musical resulta tan reducido cuando en la práctica de bandas, agrupaciones corales u orquestales se trata de una labor muy frecuente. Quizás una de las posibles causas podría atribuirse al desequilibrio existente entre el tiempo real de clase de lenguaje musical y las muchas habilidades que el alumnado debe desarrollar en esta asignatura: percepción auditiva, entonación, lectura a primera vista, memorización, escritura, improvisación, creación y conceptualización teórica, entre otras. En este sentido, coincidimos con Vernia et al (2017) cuando afirman que el lenguaje musical “vertebra la formación musical general en la enseñanza de conservatorios españoles” (p. 4). Dada la importancia de la LPVC (Bogunović & Vujović, 2012; Darrow & Marsh, 2006; Fournier et al., 2019; Pomerleau-Turcotte et al., 2023) y la escasez de práctica detectada durante las clases de lenguaje musical, cabe considerar la importancia de la autorregulación del aprendizaje “un constructo de relevancia y vigencia en las ciencias de la educación” (Hernández & Camargo, 2017, p. 147) para, así, incidir en la optimización de los resultados. López-Angulo et al. (2020) afirman que “resulta de gran valor conocer el nivel de autorregulación que tienen los y las estudiantes en su comportamiento educativo, dado que posibilita intervenir de manera preventiva en su transición a la Educación Superior” (p. 86). Por su parte, Fournier et al. (2019) enfatizan en la necesidad de disponer de estrategias de apoyo al aprendizaje en las que, entre otras, incluyen aquellas relacionadas con la autorregulación (ser consciente de las

fortalezas y debilidades, analizar la causa de los errores, identificar las habilidades y conocimientos necesarios para completar una tarea y explicar los procedimientos utilizados) y la gestión del tiempo (programar prácticas regulares de LPVC y equilibrar la cantidad de tiempo dedicado a los materiales estudiados durante las prácticas).

3.2. Preparación de la LPVC

La metodología utilizada para llevar a cabo la LPVC toma presencia entre las observaciones del profesorado con cierta intensidad, por otro lado, algo esperable por su importancia en la eficacia de esta. Como instrumentos metodológicos destacan las diferentes características de la preparación de la actividad (mencionado por 11 participantes), la intensidad (señalado por 9 participantes) y el orden (expuesto por un participante) de las tareas intrínsecas a la LPVC y/o a su preparación. Al respecto, Killian y Henry (2005) observaron una mejora significativa en el rendimiento de esta actividad cuando los y las participantes disponían de un breve tiempo previo de práctica (30 segundos) frente a quienes su lectura fue inmediata. Sin embargo, estos autores también manifestaron que el tiempo previo de preparación no ayudó a los y las participantes más inexpertos. En consonancia con Henry (2001), Killian y Henry (2005) sugieren que una de las estrategias más relevantes en el éxito de la LPVC es establecer un marco tonal durante el tiempo de preparación. Asimismo, según estos autores, otro de los aspectos que inciden en el alto rendimiento de la LPVC es la gestión del tiempo durante el período de práctica, así como tener la habilidad de utilizar el tiempo disponible en los fragmentos más conflictivos de la melodía.

Respecto a la preparación de la actividad, la participante 14 sugiere preparar la afinación, los intervalos más difíciles de entonar o afinar, algunas notas con alteración accidental, analizar el dibujo melódico (ascendente o descendente), algunas modulaciones, la estructura (frases, repeticiones o variaciones). Diversos autores (Killian & Henry, 2005; Fournier et al., 2019) han investigado acerca de las estrategias utilizadas durante el tiempo de preparación de la LPVC que influyen de manera efectiva: Coincidimos con Killian y Henry (2005) cuando señalan que al efectuar una LPVC puede ser de utilidad que los lectores sepan qué hacer y qué no hacer, independientemente de su nivel de habilidad para, así, poder aprovechar al máximo cada experiencia de LPVC.

3.3. Componentes metodológicos de la LPVC

Las estrategias metodológicas que se utilizan habitualmente, su desarrollo en grupo (toda la clase o pequeño grupo) o de modo individual (participantes 2 y 8) y la contextualización formal (participante 12) son aspectos que también resultan relevantes para el profesorado. En este sentido, Demorest (1998) observó que los y las estudiantes que realizaban la LPVC, tanto de manera individual (en forma de pruebas periódicas) como grupal, mostraban una mejora significativa en esta actividad frente a aquellos que únicamente la practicaban en grupo. En consecuencia, este autor sugiere que efectuar pruebas individuales de LPVC parece ser un procedimiento útil para mejorar el rendimiento de las habilidades aprendidas en grupo y que, en consonancia con Demorest y May (1995), tal rendimiento parece ser independiente de la metodología empleada. Además, Demorest (1998) añade que estas pruebas no sólo ofrecen información sobre el progreso de los y las estudiantes, sino que también les ayudan a ser mejores lectores, quizás motivándolos a pasar más tiempo practicando la LPVC.

Asimismo se señala la disyuntiva entre la lectura *a capella* o con acompañamiento (participante 2) y, dentro de esta última, con qué instrumento acompañamos la actividad (participantes 8 y 13). La práctica de la LPVC con acompañamiento instrumental facilita en gran medida la actividad, ya que los motivos melódicos y la armonía (en los instrumentos que lo permiten) aportan componentes métricos, rítmicos y melódicos inherentes a la melodía que es objeto de la lectura. En este sentido, algunos estudios confirman que el contexto musical influye en la LPVC. Boyle y Lucas (1990) observaron que el acompañamiento armónico tonal mejoraba significativamente el rendimiento de los y las estudiantes en la LPVC, especialmente en aquellos menos experimentados. Sin embargo, según Lucas (1994), el acompañamiento armónico puede llegar a convertirse en una fuente de distracción para el alumnado que todavía no haya adquirido las principales referencias tonales.

El instrumento que se utiliza habitualmente para el acompañamiento en las clases de lenguaje musical es el piano. Su naturaleza armónica es un considerable apoyo en la actividad de LPVC. No obstante, según manifiesta Guelker-Cone (1998), refiriéndose a la LPVC en los ensayos corales, el uso continuado del piano puede crear una dependencia al mismo tiempo que dificulta la autonomía de la lectura, la respuesta a los matices sutiles indicados por los directores y la afinación precisa. Al respecto, este autor señala la importancia de ayudar a los y las estudiantes brindándoles un procedimiento

para abordar esta actividad con el fin de lograr la independencia musical del piano. La experiencia con el acompañamiento de otros instrumentos o de voces cantadas contribuye a un enriquecimiento auditivo para la diversidad en la percepción tímbrica y el juego con los diferentes registros que aporta el uso de algunos instrumentos de cuerda o viento (Laucirica, 2005). En lo referente al acompañamiento con otra línea vocal, Lucas (1994) sostiene que la LCPV puede ser inherentemente más difícil que con acompañamiento de piano o *a cappella*. En consecuencia, y en el caso de la lectura *a cappella* también interesa y sugiere la participante 1 incorporar el uso del diapasón como instrumento de referencia del estándar 440 Hz. Esto refuerza las afirmaciones de Cetto y Dietrich (2003) cuando mencionan la importancia de utilizar el diapasón como sustituto del piano ya que, al igual que Guelker-Cone (1998), manifiestan que el uso constante del piano crea una fuerte dependencia en los y las estudiantes en torno a la afinación. Además, Cetto y Dietrich (2003) también sugieren que el uso del diapasón podría ayudar potencialmente al desarrollo del oído relativo.

3.4. Modalidades de LPVC

Consideramos modalidades de lectura musical todas aquellas variantes que podemos utilizar para extraer el contenido del discurso musical plasmado en una partitura. En lo relativo a estas, encontramos observaciones recurrentes que hacen referencia a los siguientes tipos de lectura: solo con nombre de notas (participantes 8, 9 y 12), nombre de notas más ritmo (participante 14), solfeada (participantes 8, 9 y 12), vocalizada (participantes 9 y 12), con texto (participantes 9 y 12), o silenciosa (participante 1). Preocupa en el caso de la participante 12 la clarificación del concepto de lectura melódica. Genéricamente se trata de una práctica rítmico-melódica, pero resulta ambiguo no precisar si es la modalidad solfeada o vocalizada (como las más frecuentes) o alguna antes mencionada. La participante 8, por su parte, señala la necesidad de establecer la metodología a aplicar para trabajar el nombre de las notas. Por último, la participante 14 subraya su desconocimiento de la práctica de LPVC con texto en las clases de lenguaje musical. Señalamos que es una actividad más propia de agrupaciones corales, aunque su práctica con pequeñas canciones es una opción interesante también en este contexto académico. Cabe decir que ningún participante hace referencia a la lectura rítmica como paso previo en la preparación de la LPVC. Y en ocasiones, la dificultad del diseño rítmico puede requerir un refuerzo específico entre las actividades de preparación. Esto apoya la afirmación de Henry (2011) cuando manifiesta que, si

bien el ritmo desempeña un papel en el proceso de LPVC, está claro que este aspecto es una preocupación secundaria para los lectores. De hecho, según Henry (2013), la LPVC tonal implica principalmente la producción de las alturas y, por tanto, el éxito de esta actividad viene determinado en especial por la capacidad de concebir mentalmente la función tonal y convertirla en sonido vocalizado.

Procedemos ahora al análisis y aplicación práctica de las modalidades más frecuentes y antes mencionadas.

En lo que se refiere a la lectura solo con el nombre de las notas, es una actividad que persigue la adquisición de cierta velocidad para una posterior lectura rítmico-melódica, por lo que corresponde a la primera etapa del aprendizaje de lenguaje musical. Por su parte, la modalidad de lectura de nombres de notas más ritmo se practica también en el transcurso de la preparación previa y corresponde a los casos en los que el ritmo de la partitura contiene cierta dificultad.

La modalidad solfeada (lectura rítmico-melódica con nombres de notas) es la más frecuente en las clases de lenguaje musical y su práctica, a la vez, ayuda a interiorizar la entonación y afinación de los intervalos en su contexto armónico y formal.

La lectura vocalizada consiste en tararear la melodía, normalmente con los elementos rítmicos, y se produce por lo general como un paso intermedio entre la lectura solfeada y la introducción del texto cuando se trata de canciones y obras vocales en general. La lectura con texto conlleva una solvencia en el control del texto musical por haber sido estudiado o porque quien practica la lectura posee una formación musical suficiente. Cuando se practica, el texto interfiere en la audición interna del nombre de la nota y, en las personas con oído absoluto, podría obstaculizar la fluidez lectora que esta cualidad aporta.

Por último, la lectura silenciosa o interna consiste en leer un texto musical mentalmente. Requiere un nivel más elevado que deriva de la práctica y el estudio. Kopiez y Lee (2008) manifiestan, al respecto, que la audición interior desempeña un papel importante en la excelencia de la lectura a primera vista.

3.5. Repertorio utilizado en la LPVC

El repertorio utilizado en las clases y el estudio de la LPVC se encuentra en varias observaciones de estos participantes. El tópico de la lectura de música atonal o la delimitación de los estilos musicales a utilizar entre las obras elegidas para esta tarea

son mencionados en particular por las participantes 1, 8 y 12. En concreto, la participante 12 se interesa por la intensidad con la que se trabajaría con los diferentes materiales musicales propuestos en el cuestionario: clásicos, tradicionales, rock, pop, de elaboración propia, elaborados por otros y otras docentes, o de otra índole.

En el caso del repertorio son destacables para ser analizados los tópicos de las preferencias musicales y de la enculturación.

Diversos y abundantes estudios muestran las preferencias musicales de las personas que por lo general cursan este nivel de estudios musicales, estudiantes de entre 12 y 18 años. Según Cremades et al. (2024) corresponde desde el aula de música potenciar la capacidad crítica del alumnado para configurar su competencia musical y social. También, es evidente que la selección de repertorio de marcada preferencia por parte del alumnado puede revertir en una mayor motivación hacia el estudio. Pero existen otros criterios que el profesorado debe considerar. En primer lugar, son esenciales las características musicales de las melodías y las necesidades puntuales que se necesitan para cumplir con el currículo establecido. También la vulnerabilidad de los gustos musicales de los y las estudiantes en esta etapa de la vida es otro factor a tener en cuenta. Sus gustos en muchos casos son modificados por la influencia del mercado, de las redes sociales, de sus pares, etc. Por último, en la actualidad podemos encontrar en las aulas alumnado de muy diferentes culturas, procedencia, lenguas en sus hogares, que van a influir necesariamente en sus gustos musicales. La tendencia más adecuada podría ser la que observe el complejo abanico de necesidades curriculares, aportación cultural de un variado repertorio y las preferencias musicales más extendidas en un momento dado, jugando con elementos puntuales de atención a la diversidad cultural.

También la enculturación (Campbell, 2011; Morrison et al., 2008, 2013) en la que estamos inmersos por pertenecer al contexto occidental en el que vivimos repercute en que, con independencia de nuestra formación musical, respondemos con mayor solvencia a la lectura de música tonal. Memorizamos melodías tonales con mayor facilidad (Ordoñana & Laucirica, 2017) y esta memorización es el eje de aprendizaje de textos musicales que sigue a la LPVC. Después del primer contacto de lectura, lo habitual es aprehender el texto musical con la memorización inconsciente o consciente de algún fragmento o de su conjunto, dependiendo de sus dimensiones. En consecuencia, podríamos plantear que la música atonal, de más difícil memorización, se convirtiera en un instrumento eficaz para un mejor y mayor aprendizaje de la

entonación y afinación de intervalos. La dificultad de memorización de la melodía nos obliga a mantener en activo la discriminación auditiva durante más tiempo. Debido a esto, Laucirica (2005) propone la inclusión en el currículo de programas específicos de desarrollo melódico para trabajar el espacio microtonal, la armonía cromática y la atonalidad.

3.6. Formación del profesorado

La participante 3 destaca la necesidad de fortalecer la formación del profesorado, en concreto, para llevar a cabo con éxito el desarrollo de la actividad de LPVC en las clases de lenguaje musical. En este sentido, diversos autores (Fournier et al., 2019; Killam & Henry, 2005; Pomerleau-Turcotte et al., 2022; Reifinger, 2020) coinciden cuando consideran que la enseñanza-aprendizaje de la LPVC plantea un importante reto para el profesorado. Contribuir en el desarrollo de la habilidad del alumnado para cantar a primera vista es, en efecto, un gran desafío ya que, según argumenta Reifinger (2020), la LPVC supone a quien practica la lectura construir mentalmente las imágenes auditivas y producirlas vocalmente a partir de la notación musical, todo ello sin contar con la ayuda de un instrumento. Al respecto, Fournier et al. (2019) destacan que la literatura existente sobre la pedagogía de la LPVC es bastante escasa y ofrece pocas orientaciones al profesorado. Asimismo, Floyd y Haning (2015), tras examinar qué elementos pedagógicos de la LPVC se incluyen con más frecuencia en los libros de texto sobre métodos corales, concluyeron que, si bien la mayoría de ellos contiene alguna información, esta es con frecuencia bastante limitada y no incorpora referencias sobre cómo el profesorado puede ayudar a los y las estudiantes a organizar el sonido internamente. Estos autores añaden que solo un pequeño porcentaje de los libros analizados contiene información sobre la planificación curricular y la evaluación de la LPVC. Fournier et al. (2019) abordan la escasez de documentación cuando exponen un conjunto de estrategias cognitivas relacionadas con la LPVC que ofrece nuevos conocimientos de utilidad sobre la pedagogía de esta actividad. Por su parte, Pomerleau-Turcotte et al. (2023) sugieren al profesorado que ofrezca procedimientos al alumnado para ayudarlo a incrementar su conocimiento musical, el cual es esencial para desarrollar unas sólidas habilidades en la LPVC. Además, Pomerleau-Turcotte et al. (2022) señalan la necesidad de que el profesorado considere las características y los antecedentes musicales del alumnado al implementar las estrategias referentes a la LPVC. Estos autores afirman que el trasfondo musical puede determinar el aprendizaje

de la música en etapas posteriores, quizás más que las habilidades cognitivas. Ante las diferencias existentes entre el alumnado en torno a factores experienciales (edad de inicio en el aprendizaje de la música, número de años de experiencia y tiempo en educación superior) y cognitivos (memoria de trabajo), dichos autores sugieren al profesorado que proporcione al alumnado una amplia variedad de estrategias, las cuales, independientemente de las diferencias individuales, podrían beneficiar a todo el alumnado:

- ofrecer indicaciones progresivas para preparar la LPVC de manera eficiente y así aliviar, al mismo tiempo, la carga de su memoria de trabajo;
- facilitar ejercicios tonales para fomentar la automaticidad y crear esquemas para, así, ayudarles a utilizar su memoria de trabajo de manera más eficaz.

A este respecto, Pomerleau-Turcotte et al. (2023) recomiendan que además de mencionar los procedimientos convenientes para la práctica de la LPVC, el profesorado debería enseñarlas para que el alumnado pudiera escoger las más adecuadas a cada situación y utilizarlas correctamente, puesto que algunos estudiantes pueden carecer del conocimiento y la experiencia necesarios para usar algunas de ellas.

4. Consideraciones finales

Como señalábamos más arriba, el presente estudio ha analizado el contenido de las observaciones efectuadas por profesorado experto en lenguaje musical durante el proceso de validación de un cuestionario destinado a la evaluación de la enseñanza-aprendizaje de la lectura a primera vista cantada.

En cuanto a las características temporales de la LPVC, se sugiere incrementar la frecuencia y el tiempo de práctica de esta actividad en las clases de lenguaje musical para, así, poder alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos. Además, se propone que el alumnado disponga de estrategias de autorregulación del aprendizaje y de gestión del tiempo con el fin de contribuir favorablemente en el rendimiento de la LPVC (Fournier et al., 2019).

Con respecto a la preparación de la LPCV, si bien no se observa unanimidad entre los autores en cuanto a disponer de un breve tiempo de preparación o bien cantar a primera vista inmediatamente, en el primer caso se recomienda contemplar el uso de las estrategias detalladas en la introducción.

En lo que se refiere a los componentes metodológicos de la LPVC, cabe contemplar los siguientes: la interpretación individual o grupal, la interpretación con acompañamiento o *a cappella*, el instrumento utilizado en el acompañamiento y el uso del diapasón. En primer lugar, se sugiere compaginar el canto a primera vista individual y el grupal, ya que la realización de pruebas individuales permite incrementar el rendimiento de las habilidades desarrolladas en grupo (Demorest, 1998). En segundo lugar, y en especial para quienes presentan menos experiencia, se propone realizar la LPVC con acompañamiento armónico tonal (Boyle & Lucas, 1990) dado el importante soporte rítmico, métrico, melódico y armónico que aporta. En tercer lugar, puesto que el piano es el instrumento más habitual para el acompañamiento de la LPVC, se recomienda ofrecer al alumnado estrategias a fin de fomentar y promover su autonomía musical para, de este modo, evitar la dependencia creada hacia este instrumento (Cetto & Dietrich, 2003; Guelker-Cone, 1998). Por último, en la LPVC *a cappella* se sugiere el uso del diapasón, un instrumento eficaz que permite evitar el uso del piano y, en consecuencia, ganar autonomía en torno a la afinación (Cetto & Dietrich, 2003).

En relación con las modalidades de LPVC, se sugiere la realización de una adecuada secuenciación del aprendizaje aportando al alumnado estrategias que le ayuden a desarrollar la habilidad de cantar a primera vista, cuyo último objetivo es, según Henry (2013), leer mentalmente un texto musical convirtiéndolo en sonido musical vocalizado. Es una actividad imprescindible en la formación musical del alumnado (Bogunović & Vujović, 2012; Darrow & Marsh, 2006; Fournier et al., 2019; Pomerleau-Turcotte et al., 2023), sin embargo, dada su complejidad (Reifinger, 2018), requiere de mucha práctica y estudio transitando gradualmente por distintas modalidades de LPVC.

Acerca del repertorio utilizado en la LPVC, se considera apropiado sugerir que se contemple una amplia variedad de estilos musicales que atiendan a las necesidades curriculares, a las preferencias musicales del momento y a la diversidad cultural. Asimismo, se podría contemplar la música atonal como un instrumento efectivo en la mejora del aprendizaje de la entonación y afinación de los intervalos musicales (Laucirica, 2005).

Por último, en cuanto a la formación del profesorado, se sugiere incidir en la pedagogía de la LPVC a través de los siguientes medios:

- considerar las estrategias cognitivas relacionadas con esta actividad (Fournier et al., 2019),
- ofrecer al alumnado procedimientos que le permitan acrecentar su conocimiento musical (Pomerleau-Turcotte et al., 2023) según sus características y antecedentes musicales (Pomerleau-Turcotte et al., 2022),
- proporcionar al alumnado una amplia variedad de recursos procedimentales (Pomerleau-Turcotte et al., 2022), y
- enseñar cómo escogerlos y utilizarlos correctamente en función de cada situación (Pomerleau-Turcotte et al., 2023).

Agradecimientos

Las autoras desean manifestar su más profundo agradecimiento al profesorado participante en la validación del cuestionario sobre lectura a primera vista cantada por sus valiosas y oportunas observaciones que han dado origen a este trabajo.

Referencias

- Andreu, M., Ponsatí, I., Cassú, D., Godall, P., Amador, M., & Miranda, J. (2021). La evaluación de las pruebas de acceso a las Enseñanzas Profesionales de Música de Cataluña. *Revista Internacional de Educación Musical*, 9(1), 84–97. <https://doi.org/10.1177/23074841211046717>
- Bogunović, B., & Vujović, I. (2012). Metacognitive strategies in learning sight-singing. *Psihološka Istraživanja*, 15(2), 115–133. <https://scindeks.ceon.rs/Article.aspx?artid=0352-73791202115B>
- Bortz G, Germano N. G, & Cogo-Moreira H. (2018). (Dis)agreement on Sight-Singing Assessment of Undergraduate Musicians. *Frontiers in Psychology*, 9, 837. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00837>
- Boyle, J. D., & Lucas, K. V. (1990). The Effect of Context on Sightsinging. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 106, 1–9. <http://www.jstor.org/stable/40318858>

- Campbell, P. S. (2011). Musical enculturation: sociocultural influences and meanings of children's experiences in and through music. En M. S. Barrett (Ed.), *A Cultural Psychology of Music Education* (pp. 61-81). Oxford University Press.
- Cetto, E., & Dietrich, G. (2003). Aural Theory Training in the Choral Warm-Up: A Warm-Up Curriculum. *The Choral Journal*, 43(10), 19–25. <http://www.jstor.org/stable/23554961>
- Cremades-Andreu, R., Lage-Gómez, C., Campollo-Urquiza, A., & Hargreaves, D. J. (2024). La música que escuchan las nuevas generaciones: preferencias y estereotipos. *Revista Española de Pedagogía*, 82(287), 23-36. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.3925>
- Darrow, A. A., & Marsh, K. (2006). Examining the validity of self-report: middle-level singers' ability to predict and assess their sight-singing skills. *International Journal of Music Education*, 24(1), 21-29. <https://doi.org/10.1177/0255761406063101>
- Demorest, S. M. (1998). Improving sight-singing performance in the choral ensemble: The effect of individual testing. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 182-192. <https://doi.org/10.2307/3345622>
- Demorest, S. M. (2004). Choral sight-singing practices: Revisiting a web-based survey. *International Journal of Research in Choral Singing*, 2(1), 3-10. <https://acda.org/archives/1245>
- Demorest, S., & May, W. (1995). Sight-singing instruction in the choral ensemble: Factors related to individual performance. *Journal of Research in Music Education*, 43(2), 156–167. <https://doi.org/10.2307/3345676>
- Floyd, E., & Bradley, K. D. (2006). Teaching Strategies Related to Successful Sight-Singing in Kentucky Choral Ensembles. *Update: Applications of Research in Music Education*, 25(1), 70-81. <https://doi.org/10.1177/87551233060250010108>
- Floyd, E. G., & Haning, M. A. (2015). Sight-Singing Pedagogy: A Content Analysis of Choral Methods Textbooks. *Journal of Music Teacher Education*, 25(1), 11–22. <https://doi.org/10.1177/1057083714539767>

- Fournier, G. (2020). The contributions of learning strategies to sight-singing at college level. (Doctoral dissertation, Université Laval, Québec City, Québec, Canada). <http://hdl.handle.net/20.500.11794/39089>
- Fournier, G., Moreno, M. T., Dubé, F., & O'Neill, S. (2019). Cognitive strategies in sight-singing: The development of an inventory for aural skills pedagogy. *Psychology of Music*, 47(2), 270-283. <https://doi.org/10.1177/0305735617745149>
- Fournier, G., O'Neill, S., & Moreno, M. T. (2021). Strategic approaches to learning sight-singing at college level: An investigation using Q Methodology. *Psychology of Music*, 49(6), 1429-1448. <https://doi.org/10.1177/0305735620964315>
- Guelker-Cone, L. (1998). The Unaccompanied Choral Rehearsal: Consistent rehearsing without accompaniment can improve a choir's sight-singing, intonation, sense of ensemble, and ability to respond to conducting gestures. *Music Educators Journal*, 85(2), 17-22. <https://doi.org/10.2307/3399167>
- Henry, M. (2001). The Development of a Vocal Sight-Reading Inventory. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 150, 21-35. <http://www.jstor.org/stable/40319097>
- Henry, M. L. (2004). The use of targeted pitch skills for sight-singing instruction in the choral rehearsal. *Journal of Research in Music Education*, 52(3), 206-217. <https://doi.org/10.2307/3345855>
- Henry, M. L. (2008). The use of specific practice and performance strategies in sight-singing instruction. *Update: Applications of Research in Music Education*, 26(2), 11-16. <https://doi.org/10.1177/8755123308317675>
- Henry, M. L. (2011). The effect of pitch and rhythm difficulty on vocal sight-reading performance. *Journal of Research in Music Education*, 59(1), 72-84. <https://doi.org/10.1177/0022429410397199>
- Henry, M. L. (2013). The effect of key on vocal sight-reading achievement. *Texas Music Education Research*, 3-8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102246.pdf>

- Henry, M. L., & Demorest, S. (1994). Individual sight-singing achievement in successful choral ensembles. *Update: Applications of Research in Music Education*, 13(1), 4-8. <https://doi.org/10.1177/875512339401300102>
- Hernández, A., & Camargo, Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: Una revisión sistemática [Self-regulated learning in higher education in Latin-America: A systematic review]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146–160. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Karpinski, G. S. (2000). *Aural skills acquisition: The development of listening, reading, and performing skills in college-level musicians*. Oxford University Press.
- Killian, J. N., & Henry, M. L. (2005). A comparison of successful and unsuccessful strategies in individual sight-singing preparation and performance. *Journal of Research in Music Education*, 53(1), 51–65. <https://doi.org/10.1177/002242940505300105>
- Kopiez R., & Lee J. I. (2008). Towards a general model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*, 10(1), 41–62. <https://doi.org/10.1080/14613800701871363>
- Kopiez, R., Weihs, C., Ligges, U., & Lee, J. I. (2006). Classification of high and low achievers in a music sight-reading task. *Psychology of Music*, 34(1), 5-26. <https://doi.org/10.1177/0305735606059102>
- Kornicke, E. (2021). An Exploratory Study of Individuall Difference Variables in Piano Sight-Reading Achievement. *Visions of Research in Music Education*, 16. <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol16/iss6/8>
- Kuehne, J. M. (2007). A survey of sight-singing instructional practices in Florida middle-school choral programs. *Journal of Research in Music Education*, 55(2), 115-128. <https://doi.org/10.1177/002242940705500203>
- Laucirica, A. (2005). L'oreille absolue partielle chez les musiciens: une compétence assez générale. *Musicae Scientiae*, 9(2), 255–271. <https://doi.org/10.1177/102986490500900206>
- Lehmann, A. C., & Ericsson, K. A. (1996). Performance without preparation: Structure and acquisition of expert sight-reading and accompanying performance.

- Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 15(1-2), 1–29.
<https://doi.org/10.1037/h0094082>
- Lehmann, A. C, & Kopiez, R. (2009). Sight-Reading. En S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 344-351). Oxford: Oxford University Press.
- López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Arias-Roa, N., & Díaz-Mujica, A. (2020). Revisión sistemática sobre instrumentos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación secundaria. *Información tecnológica*, 31(4), 85-98.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400085>
- Lucas, K. V. (1994). Contextual Condition and Sight-singing Achievement of Middle School Choral Students. *Journal of Research in Music Education*, 42(3), 203-216. <https://doi.org/10.2307/3345700>
- McClung, A. C. (2001). Sight-Singing Systems: Current Practice and Survey of All-State Choristers. *Update: Applications of Research in Music Education*, 20(1), 3-8. <https://doi.org/10.1177/875512330102000102>
- McClung, A. C. (2008). Sight-Singing Scores of High School Choristers with Extensive Training in Movable Solfège Syllables and Curwen Hand Signs. *Journal of Research in Music Education*, 56(3), 255-266.
<https://doi.org/10.1177/0022429408323290>
- McPherson, G. E., Bailey, M., & Sinclair, K. E. (1997). Path Analysis of a Theoretical Model to Describe the Relationship among Five Types of Musical Performance. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 103-129.
<https://doi.org/10.2307/3345469>
- McPherson, G., & Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. En R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance. Creative strategies for teaching and learning* (pp. 99-115). New York: Oxford University Press.
- Morrison, S. J., Demorest, S. M., Campbell, P. S., Bartolome, S. J., & Roberts, J. C. (2013). Effect of intensive instruction on elementary students' memory for culturally unfamiliar music. *Journal of Research in Music Education*, 60(4), 363-374. <https://doi.org/10.1177/0022429412462581>

- Morrison, S. J., Demorest, S. M., & Stambaugh, L. A. (2008). Enculturation effects in music cognition. The role of age and music complexity. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 118-129. <https://doi.org/10.1177/0022429408322854>
- Norris, C. E. (2004). A Nationwide Overview of Sight-Singing Requirements of Large-Group Choral Festivals. *Journal of Research in Music Education*, 52(1), 16-28. <https://doi.org/10.2307/3345522>
- Ordoñana, J. A., & Laucirica, A. (2017). Structural Segmentation of Toru Takemitsu's Piece, Itinerant, by Advanced Level Music Graduate Students. *i-Perception*, 8(3), 1-17. <https://doi.org/10.1177/2041669517705387>
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- Pomerleau-Turcotte, J., Dubé, F., Moreno, M. T., & Vachon, F. (2023). Building a mental toolbox: Relationships between strategy choice and sight-singing performance in higher education. *Psychology of Music*, 51(1), 119-139. <https://doi.org/10.1177/03057356221087444>
- Pomerleau-Turcotte, J., Moreno, M. T., Dubé, F., & Vachon, F. (2022). Experiential and Cognitive Predictors of Sight-Singing Performance in Music Higher Education. *Journal of Research in Music Education*, 70(2), 206-227. <https://doi.org/10.1177/00224294211049425>
- Reifinger, J. L. (2012). The Acquisition of Sight-Singing Skills in Second-Grade General Music: Effects of Using Solfège and of Relating Tonal Patterns to Songs. *Journal of Research in Music Education*, 60(1), 26-42. <https://doi.org/10.1177/0022429411435683>
- Reifinger, J. L. (2018). The Relationship of Pitch Sight-Singing Skills with Tonal Discrimination, Language Reading Skills, and Academic Ability in Children. *Journal of Research in Music Education*, 66(1), 71-91. <https://doi.org/10.1177/0022429418756029>
- Reifinger, J. L. (2020). Teaching Pitch Notation–Reading Skills. *General Music Today*, 33(3), 21-28. <https://doi.org/10.1177/1048371319891419>

- Rogers, M. (2004). *Teaching approaches in music theory: An overview of pedagogical philosophies*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Thompson, K. A. (2004). Thinking in sound: A qualitative study of metaphors for pitch perception. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 18, 81–107. <https://digitalcollections.lipscomb.edu/jmtp/vol18/iss1/5>
- Vernia, A. M., Gustems, J., & Calderon, C. (2017). Evaluation of musical language in grown up students: Design and validation of a scale. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5(1), 3-15. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p003-015>
- Wöllner, C., Halfpenny, E., Ho, S., & Kurosawa, K. (2003). The Effects of Distracted Inner Hearing on Sight-Reading. *Psychology of Music*, 31(4), 377-389. <https://doi.org/10.1177/03057356030314003>