

**Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación**

# LA ADQUISICIÓN DEL “LENGUAJE MUSICAL”

**Trabajo fin de grado presentado por:**

Lorena Lara Huertas

**Titulación:**

Grado de Maestro en Educación Infantil

**Línea de investigación:**

Propuesta de intervención

**Director/a:**

Isaac Diego García Fernández

Madrid  
30 de marzo de 2013  
Firmado por: Lorena Lara Huertas

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8. Métodos pedagógicos

## **ÍNDICE**

### **Agradecimientos**

### **Resumen**

### **Introducción**

#### **1. Marco teórico**

- 1.1. Nuevos enfoques de enseñanza musical
- 1.2. Psicología del desarrollo
  - 1.2.1. El ambiente y los contextos de desarrollo
  - 1.2.2. Algunas de las principales teorías del desarrollo
  - 1.2.3. El desarrollo cognitivo según Piaget
  - 1.2.4. La aparición y desarrollo del lenguaje
  - 1.2.5. El desarrollo social
- 1.3. Lenguaje y música
- 1.4. El lenguaje musical según los pedagogos musicales del siglo XX
- 1.5. Educación auditiva como fundamento de la educación musical
  - 1.5.1. Concepto y metodología
  - 1.5.2. La clase de Música en Educación Infantil

#### **2. Prácticas y propuestas**

- 2.1. Clases con niños/as de 3 años
- 2.2. Clases con niños/as de 4 años
- 2.3. Clases con niños/as de 5 años

### **Conclusiones**

### **Bibliografía**

### **Referencias web**

## **Agradecimientos**

Hace diez años me lancé al mercado laboral como maestra de música, labor a través de la cual quería crecer como persona y labrarme un futuro profesional.

Lo que no podía imaginar en aquel entonces es que este trabajo pudiese llegar a producirme tanta pasión, ilusión y entusiasmo.

A lo largo de este tiempo, he aprendido que la docencia es una carrera larga e inacabada y llena de sorpresas, ya que cada día te requiere aprender algo nuevo.

Por ello, me gustaría mostrar mis más sinceros agradecimientos a todas las personas que me han acompañado en el proceso emprendido hasta ahora. Especialmente a mis compañeros de trabajo, a mis amigos y a mi familia.

Gracias.

## Resumen

La música es un elemento presente en todas las culturas del mundo y en todos los periodos históricos de la humanidad. Nacemos con una predisposición musical innata que, al igual que el lenguaje, puede desarrollarse en mayor o menor medida según los estímulos recibidos por parte de la familia, de la educación y del ambiente. Este trabajo trata de investigar cómo se adquiere el “lenguaje musical”, sirviéndose de la psicología evolutiva, las teorías sobre la adquisición del lenguaje y las aportaciones que nos han ido dejando a lo largo de todo el siglo XX y XI los “grandes pedagogos musicales”.

## Introducción

Tal y como afirma De la Ossa Martínez (2011), la música es un elemento presente en todas las culturas descubiertas hasta ahora. La producción musical se manifiesta como una de las actividades fundamentales del ser humano, tan característica de la especie como el dibujo o la pintura. Las flautas fabricadas con huesos descubiertas en cuevas paleolíticas sugieren que sus habitantes bailaban al son de algún tipo de música.

Las personas nacemos con una predisposición musical innata que, al igual que el lenguaje, puede desarrollarse en mayor o menor medida según los estímulos recibidos por parte de la familia, de la educación y del ambiente.

Siguiendo estas premisas, lo que se pretende es investigar cómo se adquiere el “lenguaje musical”, cómo se asienta y se madura, y cuál es el método más natural a través del cual se aprende música, apoyándonos para ello en la información que nos aporta la psicología evolutiva, en las teorías sobre la adquisición del lenguaje y en las aportaciones que nos han ido dejando a lo largo de todo el siglo XX y XI los “grandes pedagogos musicales”.

Durante mi experiencia como docente de Educación Musical infantil, se me empiezan a plantear cuestiones tales como ¿Cómo aprenden los niños? ¿Qué tareas pueden llevar a cabo los niños y niñas en función a su edad? ¿Por qué han de ser tan diferentes las clases de música destinadas a niños de tres años con respecto a las clases de música destinadas a niños de cinco años? Etc.

Estos interrogantes me llevaron a indagar en las teorías de la psicología evolutiva y del aprendizaje como medio para dar respuesta a los mismos. Así, y de modo fortuito, una vez inmersa en el mundo de la psicología evolutiva, comencé a descubrir las similitudes que presentan los procesos de adquisición del lenguaje oral y los procesos de adquisición del “lenguaje musical”, dando como resultado el inicio de una investigación sobre este campo y la elaboración de este trabajo.

El descubrir estas similitudes ha transformado mi forma de entender la educación musical y me ha llevado a iniciar comprobaciones sobre los procesos de adquisición del “lenguaje musical”. Asimismo, me ha hecho cuestionarme planteamientos como ¿qué es realmente el “lenguaje musical”? ¿Qué abarca? ¿Cómo se define? ¿Existe realmente un “lenguaje musical”? ¿Qué estudios se han realizado en este sentido y a qué conclusiones se ha llegado?

Lo interesante de esta similitud entre los procesos de adquisición del lenguaje oral y los procesos de adquisición del “lenguaje musical” es que hace de la educación musical un proceso muy natural e intrínseco al ser humano, lo cual lleva consigo un cambio de concepción en cuanto a las apreciaciones sobre música, sobre su propio “lenguaje” y sobre qué es ser músico o qué factores tienen que darse en una persona para que pueda desarrollarse como tal o para potenciar su musicalidad.

A lo largo de este trabajo se intentará ir dando respuestas a todos estos interrogantes. Estas respuestas se espera que sean de gran utilidad para todas aquellas personas que pertenecen al campo de la Pedagogía Musical Infantil en particular y de la Educación Infantil en general.

Por tanto, tal y como se dijo más arriba, este trabajo se centra en el estudio de los procesos de adquisición del “lenguaje musical”, sirviéndose para ello de:

- La psicología evolutiva.
- Las teorías sobre la adquisición del lenguaje.
- Las aportaciones que nos han ido dejando a lo largo de todo el siglo XX y XI los “grandes pedagogos musicales”.

Los objetivos son:

- Definir el tipo de actividades musicales que se descubran más aptas para cada edad del segundo ciclo de infantil: tres, cuatro y cinco años.
- Justificar el por qué de esas actividades y en qué ámbitos de la educación del niño influyen.
- Ofrecer una propuesta metodológica para llevar a cabo estas actividades de la forma más útil posible.

## 1. Marco teórico

### 1.1. Nuevos enfoques de enseñanza

En la sociedad actual el rol del profesor ha cambiado de manera considerable. Los grandes avances tecnológicos y la globalización han otorgado al docente un papel de guía, democrático y abierto, sustituyendo su función de máxima autoridad del saber. El profesor no transmite ya verdades absolutas, sino que guía al alumno en la búsqueda de su propia verdad. Le enseña a aprender y potencia y fomenta su reflexión.

En este contexto, la psicología evolutiva y sus aplicaciones pedagógicas juegan un papel muy importante en la práctica educativa, ya que para que un docente tenga la capacidad de desarrollar en el alumnado la competencia de aprender a aprender, además de las otras siete competencias que destaca la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo), y para que pueda hacer de orientador, es necesario que conozca los procesos de aprendizaje, de desarrollo psicofísico y de desarrollo de las capacidades de sus alumnos y alumnas. Asimismo, una buena práctica docente precisa del conocimiento de unas buenas metodologías de enseñanza y de un espíritu crítico y reflexivo, y para adquirirlos se hace necesario tener conocimientos básicos de pedagogía y psicología de la educación.

Todo lo expuesto anteriormente afecta sin lugar a dudas a todo tipo de docencia, por tanto, también a la del profesor de música. No debiendo permitir que la perpetuación de los modelos de enseñanza musical tradicionales heredados del siglo XIX, basados en el elitismo del virtuosismo y en el “iluminismo”, frenen la evolución de la pedagogía musical.

Frecuentemente escuchamos frases como: “¿Crees que mi niño vale para la música?” El caso es que la concepción del músico como genio, esa concepción romántica de que “el que vale, vale y el que no nunca se hace”, es algo que la psicología actual refuta, en el momento en el que tiene en cuenta los círculos del niño (y del adulto) en su desarrollo evolutivo y por tanto en el desarrollo de sus capacidades, dejando a la herencia genética un espacio limitado. Independientemente de que haya tendencias más ambientalistas y otras que dan mayor peso a lo genético.

Por otro lado, la enseñanza musical no debe ser en sí misma una enseñanza rígida, áspera y desagradable, basada en el puro sacrificio. Precisamente, la música aporta todo lo contrario: bienestar, serenidad, etc. Asimismo, el presentarla como una actividad atractiva no implica una pérdida de calidad en las enseñanzas musicales, sino que la motivación que de ello se desprenda da lugar a cotas más elevadas de aprendizaje.

Los núcleos que mejor funcionan musicalmente son aquellos que siguen y tienen en cuenta los ritmos naturales de aprendizaje en sus enseñanzas musicales. Aquellos que otorgan protagonismo al alumno, que lo analizan, que hacen primar la experiencia y la interiorización del aprendizaje frente a la teoría. En definitiva, en el caso de la enseñanza de la música, lo más importante es “construir músicos”.

Al igual que en la enseñanza de un idioma, lo más importante es desarrollar la competencia comunicativa a través del mismo. Para ello, se considera que el habla ha de anteceder a la escritura, para posteriormente complementar ambas cosas. Así, en la clase de música las competencias que han de tener más peso han de ser la audición y la creatividad, y en segundo lugar, reproducir y memorizar siendo posteriormente complementadas por la lectura, y la escritura. Dando prioridad de este modo a la escucha inteligente, a la expresión (improvisación/interpretación) y en definitiva a la "comunicación musical", además de al desarrollo de una experiencia musical.

El profesor tiene una gran responsabilidad cuando se enfrenta a su alumnado, puesto que es el responsable de que sus alumnos desarrollen sus capacidades y las estimulen. Por supuesto, con el apoyo de las familias y de las administraciones. Para facilitar la tarea del docente, la psicología y la pedagogía marcan pautas y otorgan soluciones a las diferentes problemáticas que se dan en la realidad educativa de nuestras aulas.

Además, la psicología evolutiva nos aporta también información acerca de cómo se adquiere y se aprende el lenguaje, la cual puede sernos de gran ayuda si consideramos la adquisición del “lenguaje musical” como proceso similar al de la adquisición del lenguaje oral. Este punto será tratado en apartados posteriores de este trabajo.



Por tanto, puede verse, tal y como nos expresa Lacárcel (1995), cómo “hemos buscado en el campo de la Psicología la respuesta a los numerosos interrogantes que nos plantea la interacción existente entre el aprendizaje musical y los mecanismos que lo sustenta, así como la explicación a los variados problemas que surgen constantemente, pues difícilmente podemos plantear una didáctica de la música sin conocer las capacidades y limitaciones que su adquisición representa para el sujeto que tiene que aprender”.

## 1.2. Psicología del desarrollo

La Psicología es la disciplina que estudia el comportamiento humano y sus por qué. Asimismo, el comportamiento humano puede ser abordado desde el punto de vista de su proceso evolutivo. De este modo, la Psicología Evolutiva o del Desarrollo, siguiendo a autores como Palacios (1999), puede definirse como el estudio de los procesos de cambio que se producen a lo largo de la vida humana.

Esos cambios psicológicos se sustentan en un fundamento físico y actualmente se cree que se dan a lo largo de todo el ciclo vital, considerándose las etapas de desarrollo siguientes:

- Niñez
- Adolescencia
- Vida adulta
- Vejez

En la actualidad, la conformación y evolución de una persona se vincula a una serie de componentes genéticos y a otra serie de componentes que tienen que ver con el ambiente en el que ésta se desarrolla. Así, se tiene en cuenta todo lo que rodea al sujeto, que ayuda a definirlo y a explicar su razón de ser, del mismo modo que se considera la herencia.

Los aspectos que suelen analizarse para la definición de una persona, en base a tendencias más genéticas o por el contrario más ambientalistas son los aspectos físicos, cognitivos y culturales y sociales.

Lo genético, debido a que es más difícilmente manipulable, va a tomar un segundo plano en este trabajo. Aunque sí que tendrá que ser tenido en cuenta a la hora de plantear todas las hipótesis y propuestas metodológicas destinadas a una educación musical infantil significativa. Aún así, normalmente se diferencia dentro de la herencia entre aspectos que no se consideran alterables y aquellos que tienen que ver con posibilidades de adquisición y desarrollo.

Otro concepto a tener en cuenta son los períodos críticos, que es uno de esos conceptos cuestionados por unos y discutidos por otros; son momentos caracterizados por una mayor sensibilidad del organismo para aprender. Hay autores que sin negarlos, no los consideran tan determinantes.

### 1.2.1. El ambiente y los contextos de desarrollo

Según la denominada "teoría de sistemas" de Bronfenbrenner (2002), que pertenece al denominado modelo ecológico del desarrollo, los distintos sistemas que afectan al individuo en desarrollo pueden organizarse así:

- Microsistema, que definiría el ambiente inmediato del individuo y todos los aspectos relativos a su vida diaria, como son la familia, la escuela o los amigos (en el caso, por ejemplo, de un niño).
- Mesosistema, haría referencia a las relaciones entre los distintos microsistemas del individuo, como por ejemplo, las relaciones entre familia y escuela.
- Exosistema, que definiría el ambiente alejado del individuo, aquel que no es tangible en su vida diaria, pero que le afecta de forma indirecta, como son las instituciones sociales, o el trabajo de los padres.
- Macrosistema, o ambiente socio-cultural del individuo, que incluye los valores, creencias, ideología política y otras influencias provenientes de la sociedad y cultura en la que vive el individuo. Un ejemplo de macrosistema sería la concepción sobre la familia imperante en una determinada cultura. El estudio del macrosistema nos permite definir una serie de contextos en los que enmarcar al sujeto en desarrollo.

Asimismo, según Berger (2007), los factores contextuales generales más importantes en la vida del sujeto serían:

- Contexto histórico: Haría referencia al momento histórico que definiría la vida de una determinada generación o cohorte.
- Contexto cultural: Determinado por los valores y creencias dominantes en una determinada cultura o grupo social.
- Contexto socioeconómico: Relativo al grupo social y condiciones socioeconómicas propias del mismo.

A continuación se exponen algunas de las principales teorías del desarrollo humano, algunas más genéticas u otras más ambientalistas.

### 1.2.2. Algunas de las principales teorías del desarrollo

Son muchas las teorías del desarrollo humano que se han planteado hasta la actualidad, pero dado el carácter de síntesis de este capítulo, nos centraremos aquellas que han tenido una mayor repercusión a lo largo del tiempo, y que quizás condicionen más la perspectiva de este trabajo.

En primer lugar, vamos a hacer referencia a la teoría de la evolución de las especies de Darwin (1999), según la cual el desarrollo estará determinado por factores biológicos y genéticos heredados de nuestros antepasados y se considera que sólo sobreviven los individuos y las conductas denominadas “aptas”.

En segundo lugar, cabe mencionar a Freud (2006) como principal impulsor de la teoría psicoanalítica a principios del siglo XX. Esta teoría explica el desarrollo partiendo de la idea de que cada etapa del desarrollo está determinada por el deseo de satisfacer una serie de impulsos y motivaciones inconscientes relativos a una determinada función biológica (oral, anal, fálica o genital). Así, la personalidad depende de tres instancias y del equilibrio entre las mismas: el Ello (principio del placer), el Yo (principio de la realidad), y el Superyo (conciencia). El desarrollo “normal” estará determinado por la capacidad del niño para

superar todos los estadios, sin que se produzca estancamiento en alguno de estos, y manteniendo en equilibrio las tres instancias.

También se ha de tener en cuenta la teoría del desarrollo de Wallon (2000). Para este autor es necesario tener en cuenta los aspectos sociales, ya que el ser humano es un ser eminentemente social. Asimismo, Wallon plantea una teoría del desarrollo en diversas etapas:

- Estadio impulsivo puro (de 0 a 5 meses); actividad motora y las descargas impulsivas.
- Estadio emocional (de 6 a 12 meses); emociones a través de las cuales expresa sus sentimientos.
- Estadio sensitivo motor (de 1 año a 3 años); la actividad del niño se orienta hacia los objetos, el mundo exterior.
- Estadio proyectivo (de 3 a 6 años); consolidación de la personalidad, enfrentamiento del niño con lo que le rodea por su necesidad de sentirse diferente; consolidación del yo.
- Estadio categorial (de 6 a 12 años); gran avance en el conocimiento y explicación de las cosas.
- Estadio de la adolescencia; plenitud en la capacidad intelectual pero inmadurez personal.

Por otra parte, cabe hacer referencia a la teoría del condicionamiento operante de Skinner (1994), que hace referencia a un tipo de aprendizaje asociativo que tiene que ver con el desarrollo de nuevas conductas en función de las consecuencias que conllevan. Cuando las consecuencias son agradables se consideran como refuerzo de la conducta que las propicia y cuando las consecuencias son desagradables, como castigo.

Asimismo, se han de añadir las teorías del aprendizaje social cognitivo, cuyo principal representante es Bandura (1987). Estas teorías surgen como reacción al reduccionismo de la teoría del condicionamiento, enfatizando la importancia del aprendizaje social. Según estas teorías, las personas aprendemos de la observación a través de la imitación. De este modo, Bandura enfatiza la importancia de las cogniciones, las expectativas, las metas, las intenciones y las valoraciones que influyen en el comportamiento. Según su teoría, las personas no reaccionan simplemente a los estímulos, sino que “piensan”.

Por su lado, la teoría cognitiva intenta explicar el desarrollo desde los procesos intelectuales de la persona. Dentro de esta perspectiva, algunos teóricos como Piaget (2008) se centran en la descripción de una serie de estadios evolutivos determinados por mecanismos innatos, atribuyendo al individuo la responsabilidad de este desarrollo, mientras que otros, como Vygotsky (2010), consideran el desarrollo cognoscitivo del individuo resultado de las interacciones sociales con adultos significativos para él.

Para Piaget, el niño va construyendo su realidad conforme va relacionándose con el medio. Para él, las personas venimos previstas de “esquemas” muy simples, por ejemplo los reflejos, que se van perfeccionando a través de la interacción del niño con el medio. El autor determina cuatro períodos en el desarrollo de la inteligencia:

- Inteligencia sensorio-motriz: (de 0 a 1 años). El niño conoce los objetos por tocarlos, las sensaciones que le produce.
- Inteligencia preoperatoria: (de 2 a 7 años). Se van haciendo más elaboradas, ya ha adquirido el lenguaje, la noción de conceptos; es un pensamiento intuitivo, no lógico.
- Período de las operaciones concretas: (de 7 años). Son esquemas mucho más elaborados que permiten al niño entender lo siguiente: Dos bolas de plastilina de igual tamaño y coges una bola y delante del niño la divides en bolitas o la estiras en una salchicha, se llega a esta fase cuando el niño responde a la pregunta de donde hay más plastilina y dice que igual. Este es un esquema operacional y el niño no se deja engañar.
- Período de las operaciones formales: Aparece el pensamiento hipotético deductivo, perfeccionamiento de los esquemas.

Por otro lado, Vygotsky desarrolla una teoría según la cual el desarrollo del hombre ha de ser estudiado en el contexto en que se produce, depende de las circunstancias históricas sociales en las que se encuentra el individuo.

Por último, cabe destacar la teoría humanista, que parte de la idea de que cada individuo cuenta con unas cualidades únicas que explican su propio desarrollo. Desde esta perspectiva cobran especial importancia las motivaciones intrínsecas del sujeto, pues éstas determinan su conducta y su evolución. Así, son los propios procesos psicológicos internos los que

conforman la personalidad y la conducta del sujeto. Algunos de sus autores relevantes son Rogers (1987) o Maslow (1991).

### 1.2.3. El desarrollo cognitivo según Piaget

El desarrollo intelectual del individuo es un proceso evolutivo que parte de esquemas simples y avanza hacia esquemas de representación complejos. Este cambio se logra según Piaget a través de la asimilación (incorporación de nuevos aprendizajes a esquemas previos) y la acomodación (modificación de los esquemas preexistentes para la asimilación de una nueva realidad).

Se distinguen cuatro períodos madurativos en el niño.

- Período Sensoriomotor (de 0 a 2 años): el bebé se relaciona con el mundo a través de los sentidos y de la acción.
- Período Preoperatorio (de 3 a 7 años): Hasta los 4 años se da lo que Piaget llama el pensamiento simbólico. Sus características son la aparición y la consolidación de pensamientos basados en preconceptos. Asimismo, de los 4 a los 7 años se da el pensamiento Intuitivo, durante el cual el niño se centra en un aspecto de la realidad, saca sus propias conclusiones.
- Período Operacional Concreto (de 8 a 11 años): Se caracteriza por el establecimiento esquemas de pensamiento mucho más complejos y elaborados. Lo que caracteriza a las operaciones son la conservación, la reversibilidad y la descentración.
- Período Operacional formal (de 11 en adelante): El sujeto ya es capaz de utilizar operaciones formales. Piaget considera que este período es la etapa final. Ya se puede pensar en las posibles consecuencias, se cuenta con capacidad de reflexión, pensamiento abstracto, hipotético, empático...

#### 1.2.4. La aparición y desarrollo del lenguaje

A continuación nos centraremos en aportar unas nociones generales acerca de cómo se produce la adquisición del lenguaje en el niño.

El recién nacido cuenta potencialmente con la capacidad de esta adquisición, la cual desarrolla progresivamente a través de la interacción con los adultos de su entorno.

Hacia los 3 meses aparecen los primeros sonidos guturales. A los 6 meses aparece el balbuceo y la capacidad de señalar. A los 8-9 meses son capaces de producir "protopalabras". Hacia los 12 meses aparecen las primeras palabras. Entre los 12 y 18 meses producen las primeras 50 palabras y se da el uso de estrategias fonológicas. Y entre los 18 y 24 meses sigue aumentando el vocabulario y los niños son capaces de producir sus primeras oraciones simples. A partir de ahí, el lenguaje se va desarrollando cada vez más.

Es importante resaltar que existen grandes diferencias individuales en la adquisición del lenguaje, y que no se produce igual en todos los niños. Asimismo, para que el desarrollo del lenguaje se produzca de la forma más fructífera posible, se debe estimular en los niños desde que nacen.

Normalmente en el proceso de adquisición del lenguaje se distinguen dos etapas diferentes: prelingüística y lingüística.

Dentro de la Prelingüística, podemos diferenciar dos etapas: De 0 a 6 meses; al comienzo emiten sonidos "indeterminados", lexicalmente hablando. A los tres o cuatro meses comienzan a emitir sonidos que corresponden con sílabas concretas. De 6 a 12 meses: balbuceo (repetición de sílabas), es imitativo. Los niños imitan los sonidos que le oyen. También ponen en práctica un patrón de entonación y maduración adulto. A los 10 meses son capaces de adjudicar palabras a objetos.

Asimismo, la etapa lingüística, surge a partir de los 12 meses.

- De los 12 a los 24 meses dicen palabras sueltas, dicen una palabra frase, después usan dos palabras que sustituyen a la frase.

- De los 2 a los 4 años, durante este período la articulación de los sonidos de la lengua se perfeccionan, aunque pueden seguir existiendo dificultades en letras como la r. Desaparece la dificultad en los diptongos. A partir de los 2 años, hacen frases cortas, a estas edades una de las características de los niños es la hiperregulación de los verbos. Estas permanecen mucho tiempo. Lo que crece de manera enorme es el número de palabras que el niño conoce y utiliza. A los 4 años dominan las construcciones sintácticas simples.
- De los 4 a los 7 años, deben ya dominar la pronunciación. Pueden permanecer dificultades en cuanto a la utilización del subjuntivo condicional.

Si a los cinco años no saben hablar les será mucho más difícil aprender. A partir de los 7 años el dominio de la escritura y la lectura facilita el acceso a otras lenguas. La sintaxis se hace más compleja y se hace más perfecta la competencia lingüística.

#### 1.2.5. El desarrollo social

Desarrollo social y de la personalidad durante la infancia es uno de los aspectos más importantes. Para un correcto desarrollo socio-afectivo del bebé va a ser imprescindible la formación de los vínculos de apego con sus cuidadores. Este vínculo se desarrolla a lo largo del primer año de vida en las fases siguientes (Palacios, Marchesi, y Coll, 1999):

- Desde los 0 a los 3 meses, se observa en el niño una predisposición por los miembros de su especie, aunque aún no manifiesta preferencia entre éstos.
- Desde los 3 a los 6 meses se observa una preferencia por los adultos que lo cuidan, aunque sin rechazo a los desconocidos.
- Desde los 6 a los 9 meses se detecta ya una clara preferencia por las figuras de apego, que se expresa con protesta ante la separación, y un alto rechazo a los desconocidos.
- Desde los 9 a los 12 meses se observa una cierta independencia de las figuras de apego y una reactivación de la protesta ante la separación en situaciones críticas.

Ainsworth (1965) desarrolló una prueba de laboratorio para la medida del apego, la denominada "situación extraña", y a partir de ésta clasificó a los niños en tres tipos de apego:



- Apego seguro, en el que el niño exploraba el ambiente en presencia de la madre y mostraba ansiedad ante la separación, y bienestar ante el reencuentro.
- Apego ansioso-ambivalente, en el que el niño era incapaz de explorar el ambiente en presencia de la madre, mostraba altos niveles de ansiedad ante la separación y reacciones ambivalentes ante el reencuentro y gran dificultad para ser consolados.
- Apego ansioso-evitativo, en el que el niño explora el ambiente, presenta nula o escasa ansiedad ante la separación y evitación de la madre en el reencuentro.

Posteriormente se ha definido un cuarto tipo de apego, el apego desorganizado, en el que muestran altos niveles de desorientación y conductas contradictorias.

En relación al desarrollo emocional, los niños progresivamente son capaces de comprender las emociones contradictorias, y perfeccionan sus habilidades de autorregulación como consecuencia de sus mejoras en sus habilidades metacognitivas.

Así, con respecto al conocimiento de sí mismo, los niños dan progresivamente muestras de poseer un conocimiento más diferenciado, coherente, abstracto y estable de sí mismos. Su autoestima también se hace más diversificada y compleja cada vez y se mide por la competencia física, académica, y la aceptación por parte de los iguales.

Asimismo, las emociones se hacen cada vez más específicas con ayuda del lenguaje, y los niños comprenden mejor las emociones, asociándolas a contextos específicos. Respecto a su capacidad de autorregulación emocional, en estos años los niños siguen perfeccionando esta capacidad, dependiendo cada vez menos de los adultos para adaptar la intensidad y expresión emocional de forma socialmente correcta.

Por último, en relación al desarrollo moral, los niños van dando muestras de conductas morales primitivas. Kohlberg (1997), considera que los niños preescolares se encuentran en el estadio de “moral preconvencional”, según el cual los juicios del niño se basarán en sus figuras de autoridad, pero serán reflejo de su egocentrismo y de su inflexibilidad a la hora de discriminar las buenas de las malas intenciones.

### 1.3. Lenguaje y música

Lo primero que vamos a establecer en este apartado va a ser la diferencia entre lenguaje, lengua y habla. Siguiendo a Ávila (1977), el lenguaje es el fenómeno humano que sirve para interiorizar ideas, emociones y deseos mediante un sistema de signos orales y escritos. La lengua es dicho sistema de signos orales y escritos, convencionales y arbitrarios, ligado estrechamente a una comunidad cultural. Es un modelo general y constante que existe en la conciencia de todos los miembros de una comunidad lingüística determinada. La lengua por tanto es un fenómeno social. Asimismo, el habla es la realización concreta de una lengua en un momento y lugar determinados por cada uno de los miembros de esa comunidad lingüística. De este modo, el habla es un fenómeno individual.

Pensar en música como un lenguaje resulta ser una cuestión bastante compleja, donde nada es evidente. Este tema ha ocupado la atención de muchos pensadores e investigadores musicales durante todo el siglo XX y durante lo que llevamos del XXI, siendo un terreno polémico de debate, y sin que se hayan establecido por el momento acuerdos sólidos.

De Gainza (2009), por ejemplo, afirma que la música es un lenguaje y que como tal puede expresar impresiones, sentimientos, estados de ánimo, etc. Asimismo, considera que su universalidad radica en que entre las personas de una misma cultura suele existir consenso en cuanto al tipo de emociones que produce una determinada música.

Pocos compases después de iniciarse una obra musical queda automáticamente configurado un clima o una atmósfera que trasciende los límites sonoros. Así atribuimos a la música cualidades diversas: puede parecernos serena, excitante, jocosa, tensa, angustiante, satírica inquisitiva, elegante, de mal gusto, sugestiva, sensual, misteriosa, imponente, marcial, barata, etc. Estas impresiones suelen coincidir bastante entre individuos de una misma raza, país o grupo social. [...] No se puede dejar de reconocer esta universalidad del “lenguaje musical” que establece vínculos emocionales y afectivos entre los seres humanos. (Violeta Hemsy de Gainza, 2009: 25) (De Gainza, 2009, p. 25)

En este sentido, Hormigos Ruiz (2008) nos explica que en cada cultura se crean convencionalismos que van definiendo las características del “lenguaje musical” que emplean y que hace que puedan desarrollarse vías de comunicación musical entre las personas de un mismo grupo social y cultural. Estos convencionalismos son el resultado de procesos evolutivos, al igual que los del lenguaje oral. No se crean de un día para otro, sino que van siendo acumulados por la tradición y la posible experimentación de los actores de los diferentes siglos y épocas.

[La] Herencia cultural [...] como modelo para la creación de nuevas músicas, [...] [genera] una homogeneidad en el lenguaje sonoro que permite que, a pesar de la subjetividad interpretativa, el código comunicativo continúe siendo relativamente convencional [el lenguaje es también un sistema por convención] porque se construye una especie de *memoria musical colectiva*. (Hormigos, 2008, p. 190)

Asimismo, Hormigos Ruiz aclara que lenguaje no es sinónimo de comunicación. Según él, la música no tiene por qué comunicar, pero sin embargo sí que está cargada de significación, aunque subjetiva. Los factores que toman parte en la comunicación musical son: compositor/intérprete, oyente y código.

Por su parte, Ramírez Hurtado (2006) insiste en que la expresión y comunicación musicales son intrínsecas a la naturaleza humana y otorga a la música la calidad de lenguaje, explicando que es un medio de comunicación distinto y lleno de subjetividad, pero que por ello no deja de ser un lenguaje, sino que se torna como un tipo de lenguaje privilegiado que trasciende el significado de la palabra.

No existe comunidad humana, ni cultura, que no posea una expresión musical como su elemento estructurante e integrador, como su actividad expresiva y comunicativa. [...] La música se presenta como un lenguaje que conecta subjetividades y aparece como un medio privilegiado de expresión y comunicación, manifestando sentimientos, actitudes, estados de espíritu, manifestaciones exteriores... (Ramírez, 2006, p. 104)

La música puede ser considerada en sentido amplio un tipo de lenguaje, aunque un tipo de lenguaje especial, artístico. Sin embargo, esta consideración ha sido objeto de debate en todas

las épocas, incluida la nuestra, ya que la música expresa significados subjetivos, emocionales. Un acorde de Re mayor no quiere decir “me siento mal”, o “te quiero”, etc., sino que transmite una emoción o sensación que en cada persona o cultura puede resultar diferente. Por ello, la música tampoco puede ser considerada un lenguaje universal, ya que la música va muy vinculada a la cultura y a las tradiciones de cada lugar y de cada grupo humano.

Quizá su universalidad sea atribuida, como se refleja en la cita anteriormente apuntada de De Gainza, a que transmite inevitablemente emociones, sentimientos y sensaciones a todo el que la escucha, aunque estos pueden resultar ampliamente variables en función del contexto, la predisposición de escucha y otros factores de los que se hablará más adelante, pero la música no es una realidad que pueda llegar a todo el mundo de la misma forma, ni bajo las mismas estructuras ni sonoridades. Incluso una misma música es percibida de modo distinto por una misma persona en función de las circunstancias.

En el terreno coloquial, por tradición, se acepta comúnmente la creencia de que “La Música es un Lenguaje Universal”, pero en el ámbito académico la consideración suele hacerse desde la estética y la investigación musical y se aborda este tema desde muchos puntos de vista. En torno a esta polémica encontramos bibliografía como *Música, Lenguaje y Significado* (2001), de la colección “Música y Pensamiento” (varios autores), como la obra de Fubini *Música, y Lenguaje en la Estética contemporánea* (1973), o como *Música, Lenguaje y Educación*, de Ramírez Hurtado, entre otras.<sup>1</sup>

Contradiendo esta creencia de que la música sea un lenguaje universal, la etnomusicología nos ha abierto un nuevo horizonte de pensamiento en el que la música no es sólo la música “cultura” europea u occidental, que era quizás era la entendida como música universal antes de la explosión de los medios de comunicación en el siglo XX, sino que existen otras músicas que emplean “lenguajes” diferentes y que tienen el mismo valor. Además, esta apertura a la música de otras culturas nos lleva también a la reevaluación gradual de nuestra enseñanza musical, ya que muchas de las sociedades más musicales carecen de enseñanzas musicales académicas y, sin embargo, desarrollan unas capacidades musicales increíbles.

---

<sup>1</sup> En las referencias bibliográficas se detallan más títulos publicados al respecto.

John Blacking<sup>2</sup>, por ejemplo, pianista y etnomusicólogo inglés, después de vivir una serie de experiencias con los Venda, que le llevaron a una reevaluación gradual de su propia cultura y sus valores, quedó impactado por el hecho de que para la población Venda es impensable plantearse que haya personas exentas de musicalidad o que la música haya que aprenderla en una escuela. La música forma parte del desarrollo de las personas que conforman su población, de su cultura y nadie queda excluido de su práctica. Se considera un componente social indispensable y los niños de la población Venda desarrollan unas destrezas musicales e instrumentales impresionantes. ¿Cómo? Pues seguramente, como decía Suzuki, de la misma forma que todos los niños japoneses aprenden esa lengua tan compleja, el japonés.

Las poblaciones Venda, al igual que muchas otras poblaciones africanas, se encuentran inmersas en su música desde antes de nacer, con lo cual la asimilan, la ejecutan y la emplean al igual que su lengua materna. Esto reafirma la creencia de Zoltan Kodály de que la educación musical del niño comienza nueve meses antes de nacer. Afirmación que más tarde rectificó diciendo que comenzaba nueve meses antes del nacimiento de la madre.

Por tanto, se evidencia que la visión romántica del músico está desfasada, orientándose la enseñanza musical hacia una enseñanza más acorde con los procesos evolutivos de la persona y de su aprendizaje. Así, los planes de estudios sobrepasan ya el conocimiento conceptual, el análisis y la interpretación del “famoso repertorio”, dejando espacio a la reflexión, a la pedagogía o a la psicología, así como a la improvisación o a la creatividad.

De este modo, el músico que desempeña el papel de docente, al igual que cualquier persona que ejerce esta labor, debe tener la capacidad de conocer a sus alumnos y ha de saber cómo transmitirles no sólo conocimientos y ganas de aprender, sino que debe estar capacitado para educar su inteligencia, sus afectos y sus emociones con el fin de contribuir a que sean mejores personas, a que se conozcan a sí mismos y a que sepan desenvolverse en sus vidas de la mejor manera posible.

Esto es algo sobre lo que nos ha aportado mucho la psicología moderna, tal y como ya se apuntó más arriba. Hemos aprendido a través de ella muchas cosas sobre cómo actúan los niños y por qué, lo cual nos permite actuar de forma más eficaz y consciente en el aula. El que

---

<sup>2</sup> Se recomienda la lectura de su libro *¿Hay música en el hombre?*, publicado en Alianza.

el profesor tenga nociones básicas de psicología lo coloca en una posición de ventaja frente al alumno, ya que hace que sepa más o menos qué hacer en cada momento y que pueda anticiparse al resultado que va obtener de ello. De igual forma, la psicología permite al docente desarrollar nuevas estrategias de actuación ante los problemas que se le van planteando en el aula y le permite resolver así las dificultades que puedan distorsionar el aprendizaje de su alumnado.

Asimismo, cabe otra discusión referida a la consideración de “lenguaje musical” como fenómeno ligado necesariamente a la notación musical. En cuanto a este tema, también polémico, ha de aclararse que “Lenguaje Musical” hace referencia a la música en sí misma, a sus mecanismos de funcionamiento y a los elementos que la constituyen, a su gramática y a su sintaxis<sup>3</sup>. Dentro de ese contexto, la notación musical es tan sólo la forma gráfica de representarla. Esto no quiere decir que la notación no sea importante, ya que de hecho es indudablemente importante en la historia de la música occidental. Sin embargo, se ha de considerar que, al igual que ocurre en la adquisición del lenguaje oral, no tiene sentido leer o escribir antes de comenzar a hablar. Sólo una vez establecida la capacidad de hablar, se está preparado para transcribir gráficamente los elementos sonoros.

En la práctica musical es importante aprender canciones y ejecutar frases rítmicas por imitación. Impregnarse de música. Con idea de posibilitar ese primer contacto con la música y de sensibilización hacia ella que hace que posteriormente esta resurja de nuestro interior como nuestra propia lengua materna. La secuencia de la imitación musical abarca desde la propia imitación hasta la exploración de lo imitado. Un niño escucha, imita, pero a la vez, crea

---

<sup>3</sup> La sintaxis estudia las formas en que se combinan las palabras, así como las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas existentes entre ellas. Asimismo, la gramática es el estudio de las reglas y principios que regulan el uso de las lenguas y la organización de las palabras dentro de una oración. También se denomina así al conjunto de reglas y principios que gobiernan el uso de un lenguaje determinado; así, cada lengua tiene su propia gramática. La gramática es parte del estudio general del lenguaje denominado lingüística, que es el estudio científico tanto de la estructura de las lenguas naturales como del conocimiento que los hablantes poseen de ellas. El estudio gramatical de la lengua se divide en cuatro niveles:

- Nivel: fonético-fonológico.
- Nivel: sintáctico-morfológico.
- Nivel: léxico-semántico.
- Nivel: pragmático.

y siente lo que imita. De ahí que los bebés muestren respuestas musicales a partir de los seis meses cuando están estimulados para ello. Del mismo modo, son importantes las audiciones activas a través de las cuales el niño toma consciencia del paisaje sonoro, de sus cualidades, del silencio y de los ruidos externos y corporales.

Al igual que en el proceso de adquisición del lenguaje oral, la forma más natural de adquirir el “lenguaje musical” es dando prioridad a la manipulación pura y a la experiencia, para posteriormente llevar a cabo la utilización consciente del objeto sonoro. Dando lugar a un mayor dominio sobre el fenómeno musical. Sin embargo, generalmente se potencia mucho el desarrollo afectivo a través de la música y se deja un poco de lado el desarrollo musical cognoscitivo. El movimiento corporal resulta un gran integrador del desarrollo afectivo y cognoscitivo, de ahí la importancia del binomio “Música y Movimiento”.

De esta forma, si el desarrollo musical va de la percepción a la imitación y a la improvisación, la imitación desempeña un papel importante para la adquisición de símbolos durante el periodo final de la etapa sensorio-motriz y durante la etapa preoperativa de Piaget, autor sobre el que se hablará en el capítulo siguiente.

Los niños evolucionan con la edad y su desarrollo musical, tal y como se dijo ya anteriormente, depende fundamentalmente de la interacción entre la herencia genética del individuo y el medio ambiente. Todo oído sano puede educarse, musicalizarse y sensibilizarse musicalmente dentro de sus posibilidades naturales. En este contexto, la musicalidad se entiende como la capacidad de percibir, sentir y expresar la música, y existe en mayor o menor grado en todas las personas, pero es necesario desarrollarla y potenciarla. El proceso de musicalización, es por tanto el que nos lleva a la adquisición del lenguaje musical y es dicho proceso el que vamos a comparar y relacionar con el proceso de adquisición de la lengua materna.

Como en ésta [en la lengua materna], la absorción del lenguaje musical por parte del niño requiere de la convivencia y la reiteración de las experiencias musicales dentro de un marco de contención afectiva como el que ofrecen los padres y familiares, al mostrarse tranquilos y, sobre todo, optimista frente a las posibilidades de aprendizaje del niño. Es

esencial, para el desarrollo musical del niño, la convivencia con personas que manejan – “hablan y entienden”- el lenguaje musical. (De Gainza, 2002, p. 47)

Esta asociación entre los procesos de adquisición de los lenguajes oral y musical ha sido reflejada de forma constante en la obra de autores tales como Zoltan Kodàly, Suzuki, Edgar, Willems, Violeta Hemsy de Gainza o Edwin E. Gordon, los cuales han basado sus métodos de enseñanza en esta idea.

#### 1.4. El lenguaje musical según los pedagogos musicales del siglo XX

Volviendo a las premisas de Zoltan kodàly, obtenemos el primer ejemplo de los que presentaremos aquí, de autores que relacionan los procesos de adquisición de los lenguajes oral y del musical. kodàly pensaba que la educación musical empezaba nueve meses antes del nacimiento del niño, desde la concepción, y más tarde rectifica esa creencia diciendo que en realidad comienza nueve meses antes del nacimiento de la madre, siendo asimilada así como la lengua materna. En este contexto, Kodàly cree que el mejor sistema para desarrollar las aptitudes musicales es la voz, que es el instrumento más accesible a todos.

De este modo, dedicó gran parte de su vida a la recopilación de canciones folclóricas de su país, de Hungría, para emplearlas como material didáctico en la Educación Musical de los niños y niñas húngaros. La idea de Kodàly era la de impregnar a todos los niños y niñas de Hungría de su “música materna”, de modo que interiorizaran de forma natural y progresiva los tipos melódicos y los patrones rítmicos de este material folclórico, partiendo del contacto directo y práctico con la música para llegar más tarde a la teoría. Esto sería análogo al proceso de absorción del lenguaje oral. Se sabe que el niño habla y experimenta con el lenguaje antes de aprender a escribir y desde la experiencia adquirida por su propia experimentación obtiene las reglas y nociones del lenguaje.

Resumiendo, la pretensión de Kodàly era trabajar principalmente con la música tradicional del país natal del niño, procurando que su aprendizaje fuese paralelo al aprendizaje de la lengua materna. Él pensaba que sólo una vez dominada esta música podría introducirse



material extranjero. Por estas razones, incluso para el aprendizaje instrumental se tocaban las mismas piezas que se habían aprendido cantando. Este último aspecto más “nacionalista” es discutible, puesto que actualmente se sabe que los niños pueden crecer aprendiendo varios idiomas a la vez como lenguas madres. Por tanto, del mismo modo podrían desarrollarse musicalmente en varios estilos o “lenguas” musicales distintos.

Por su parte, Dalcroze resalta la importancia de la audición inteligente, como medio para entender la música teóricamente, la importancia de que la práctica siempre anteceda a la teoría, yendo desde lo que el niño conoce a lo que no conoce y llevando a los alumnos a comprender teóricamente un concepto gracias a haberlo escuchado y experimentado previamente, dándole así importante cabida a la expresión y a la improvisación musical. Para Dalcroze, esta habilidad de manipular conceptos a través de la improvisación en lugar de repetir información memorizada, es lo que lleva a la verdadera comprensión. Además, la observación de la improvisación permite al profesor ver qué es lo que el niño ha interiorizado y qué debe seguir trabajando. El inconveniente de este método se presenta para aquellos que quieren "resultados rápidos", ya que el método Dalcroze está orientado para tener profundos efectos visibles a más largo plazo.

Asimismo, Willems postula que la educación musical debe seguir las mismas leyes psicológicas que las de la educación del lenguaje, cuyas relaciones se reflejan en el cuadro siguiente:

LENGUAJE	MÚSICA
Orden psicológico de desarrollo: actividad sensorial.	
1. Escuchar las voces. 2. Eventualmente, mirar la boca que habla.	1. Escuchar los sonidos, los ruidos y los cantos. 2. Mirar las fuentes sonoras, instrumentales o vocales.
Memoria, imaginación retentiva sensorial.	
3. Retener, sin precisión, elementos del lenguaje. 4. Retener sílabas, luego palabras.	3. Retener sonidos y sucesiones de sonidos. 4. Retener sucesiones de sonidos, trozos

	de melodías.
Actividad afectiva: imaginación retentiva afectiva.	
5. Sentir el valor afectivo, expresivo del lenguaje.	5. Volverse sensible al encanto de los sonidos (sonajeros) de las melodías.
Actividad afectiva: imaginación retentiva reproductora.	
6. Reproducir palabras, aun sin comprenderlas.	6. Reproducir sonidos, ritmos, pequeñas canciones. Comprender el sentido de elementos musicales.
Actividad mental: imaginación retentiva mental.	
7. Comprender el significado semántico de las palabras.	7. Comprender el sentido de elementos musicales.
Actividad mental: imaginación reproductora, improvisación.	
8. Hablar uno mismo, inteligiblemente.	8. Inventar ritmos, sucesiones de sílabas (la-la-la, etc.).
Actividad mental: conciencia mental reflexiva.	
9. Aprender las letras, escribirlas, leerlas. 10. Escribir al dictado.	9. Aprender los nombres de las notas, escribirlas, leerlas. 10. Escribir al dictado.
Actividad inventiva: imaginación constructiva con elementos conocidos.	
11. Hacer pequeñas redacciones, poemitas.	11. Inventar melodías, pequeñas canciones.
Actividad creadora, imaginación creadora.	
12. Llegar a ser escritor, poeta o profesor.	12. Llegar a ser compositor, director de orquesta o profesor.

(Willems, 2008, p. 35)

En esta misma línea, para Violeta Hemsy de Gainza el proceso de adquisición del lenguaje musical se divide en tres etapas:

- Primera etapa: Alimentación (estímulo/recepción)

- Segunda etapa: Comunicación (respuesta)
- Tercera etapa: Toma de conciencia (generalización, alfabetización)

De Gainza afirma que alguien es musical o está musicalizado cuando responde al estímulo sonoro (absorción) y se expresa sonoramente (proyección) de manera espontánea. Por tanto, para ella el proceso educativo-musical implica una multiplicidad de procesos de apropiación, expresión y aprendizaje a partir de la práctica y la vivencia musical, integrando por una parte la absorción de nuevos materiales y experiencias y por otro el desarrollo de las potencialidades musicales e integrales innatas y adquiridas del educando.

Por su parte, Edwin E. Gordon desarrolla la *Music Learning Theory*<sup>4</sup> (MLT) durante casi cincuenta años de investigaciones y observaciones, la cual describe las modalidades de aprendizaje musical del niño a partir de la edad neonatal y se basa, al igual que los autores anteriormente mencionados y apoyándose en ellos entre otros, en el principio según el cual la música puede ser aprendida a través de procesos análogos a los del aprendizaje del habla. La MLT tiene como objetivo fundamental favorecer el desarrollo de las aptitudes musicales de cada niño según sus propias potencialidades, sus propias modalidades y sobre todo sus propios tiempos.

La didáctica basada en la MLT promueve como competencia fundamental la *audiation*, definida por Gordon como la “capacidad de percibir y comprender, en la propia mente, música no presente físicamente en el ambiente”. La capacidad de *audiation*, un verdadero “pensamiento musical”, es indispensable para comprender la sintaxis musical, ya sea en la producción de música, en la audición o para desarrollar una buena lectura musical y para improvisar musicalmente. No es por lo tanto el desarrollo de un niño musicalmente “genial” o la creación de músicos profesionales a toda costa, el objetivo fundamental de la MLT sino, por el contrario, el fundamento es poner a las personas en condiciones de comprender la sintaxis musical y expresarse musicalmente, con la voz o con un instrumento.

La capacidad de *audiation* se desarrolla a partir de la edad prenatal en contacto con un ambiente rico de experiencias musicales de calidad. Durante los primeros años de vida, lo indicado para favorecer el desarrollo de la *audiation* es la guía informal. El adulto

---

<sup>4</sup> Teoría del Aprendizaje Musical.

musicalmente competente guía informalmente al niño al aprendizaje musical a través del ejemplo directo, el juego y el movimiento. El concepto de “guía informal” es análogo al concepto montessoriano de “guía indirecta”, así como al vigotskiano de “zona de desarrollo próximo”. El adulto se comunica con el niño a través de cantos melódicos y rítmicos sin palabras, y *patterns* (modelos) rítmicos y melódicos, escuchando las respuestas musicales espontáneas del niño, “reflejándolas” y contextualizándolas en la sintaxis musical. El movimiento libre, perceptivo y heurístico del niño, es favorecido y reflejado a través del ejemplo directo del docente.

Los recientes descubrimientos en el campo de las neurociencias a propósito de las “neuronas espejo” (Rizzolatti, 1995) confirman la intuición de Gordon a propósito de la validez del poner en movimiento primero las competencias musicales sin enseñarlas de manera explícita. Que una vez más, es algo que ya manifestaban autores anteriores como los mencionados más arriba. Además, la metodología postulada por Gordon y su concepto de *audiation* pueden ser relacionados con el concepto de metacognición.

La metacognición hace referencia a la capacidad que tenemos de autorregular el propio aprendizaje, de planificar qué estrategias y cómo se han de utilizar o aplicar en función de la situación. Así, se trata del conocimiento sobre la propia cognición, que implica ser capaz de tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender, comprender los resultados de una actividad, sean o no los esperados, y ser capaz de recuperar lo aprendido para aplicarlo mediante las estrategias idóneas a diferentes situaciones. Por tanto, la metacognición implica la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados.

Se podría afirmar que una persona que llegue a “audiacionar”, se encuentra en posición de gestionar su propio aprendizaje y desarrollo musical, cognitivamente hablando, por tanto, podría hablarse de metacognición aplicada a la enseñanza musical.

## 1.5. Educación auditiva como fundamento de la educación musical

Como se dijo más arriba, la información que nos aporta la psicología evolutiva acerca de cómo se adquiere y se aprende el lenguaje oral puede ser de gran ayuda en Educación Musical si consideramos que la adquisición del “lenguaje musical” se produce en su forma más natural de manera muy parecida a la adquisición del lenguaje oral. En primer lugar se produce la familiarización con el sonido y con el canto y se interiorizan estructuras melódicas y rítmicas básicas en la mente y en el cuerpo por imitación (etapa preverbal). En segundo lugar se discrimina e improvisa en base a estructuras gramaticales (etapa verbal inicial). Por último se elabora (etapa madurativa posterior del lenguaje).

Bajo esta concepción, se desarrolla también este apartado, cuyo fin es ofrecer herramientas metodológicas para la enseñanza musical basadas en ir de la percepción a la conceptualización. De ahí que se anteponga el concepto de audición al de teoría. De este modo, se trata de escuchar, imitar e interiorizar, posteriormente discriminar por comparación, y, una vez que se ha percibido e interiorizado la estructura o la idea, llegar finalmente al concepto teórico. Tomando así la experiencia como camino para el verdadero aprendizaje, para un aprendizaje musical significativo.

### 1.5.1. Concepto y metodología

Al hablar de audición en el ámbito de la educación musical, nos referimos al concepto de audición musical activa, que se define como la acción de escuchar, de estar atento a una música concreta o a elementos específicos de la misma. De ahí que la primera fase para toda audición musical sea desarrollar la capacidad auditiva para poder percibir, asimilar, comprender y gozar con la música.

Así, se exponen aquí algunas pautas destinadas a potenciar la formación del oído musical como un oído musicalmente inteligente. Para ello, se propone educarlo de manera que se cree en él un mapa de relaciones sonoras. ¿Qué quiere decir esto? Pues bien, esto hace referencia a la posibilidad de crear en nuestra mente auditiva un tejido a través del cual sintamos e identifiquemos en una obra musical:

- Hacia donde se dirige la música, aprendiendo a sentir e identificar sus juegos de ascenso y descenso melódicos y de tensión, distensión y desarrollo armónicos.
- El fraseo y la forma o estructura musical.
- El timbre, la intensidad y la afinación.
- La rítmica.
- Las relaciones melódicas.
- Las relaciones interválicas.
- Las relaciones armónicas.
- Las texturas.
- El estilo musical.

La mente asimila las nuevas informaciones que llegan a ella por la asociación entre iguales, mediante la comparación entre opuestos y a través del establecimiento de asociaciones entre lo nuevo y lo conocido. Por ejemplo:

- Asociación entre iguales. Sabes que la pared de tu habitación es amarilla porque su color coincide con el color que tienes almacenado en tu mente como tal, el color de uno de tus lápices de colores, de los pollos de los dibujos animados, etc. O sabes que una ventana es de cristal al igual que un vaso, por ejemplo, y al ver cualquier tipo de objeto de este material, identificas que es de cristal porque lo asocias con aquellos elementos de cristal que ya conoces y reconoces su aspecto, sus características.
- Mediante la comparación entre opuestos. Entiendes que una botella puede ser grande porque sabes que también podría ser pequeña y viceversa.
- Establecimiento de asociaciones entre lo nuevo y lo conocido. Aprendes a sumar una vez que ya has aprendido a contar, y a multiplicar, después de aprender a sumar.

De igual modo, el Lenguaje Musical puede adquirirse a través de estos mismos procesos. De forma que, por un lado, vamos a estimular nuestro oído a través de asociaciones y comparaciones: Sé que una sonoridad es igual a otra cuando suena de la misma forma (asociación entre iguales) o que es diferente cuando suena distinta (comparación entre diferentes). Asimismo, entiendo el concepto de tensión por comparación con el de reposo, que sería otro ejemplo de comparación entre diferentes. Por otro lado, interiorizamos un concepto como el de dominante, por ejemplo, una vez que entendemos la jerarquía de los

sonidos en la música tonal y los fenómenos de tensión y distensión (a través de la relación que establecemos entre lo nuevo y lo conocido).

Partiendo de todo lo anterior, vamos a plantear el siguiente modo de trabajo:

- Para trabajar la rítmica comenzaremos a construir el pensamiento rítmico sobre la base de la interiorización del pulso, es decir, partimos de una sensación básica y natural, aplicable a cualquier tipo de música, el sentir de que toda música tiene su propio latido.
- Asimismo, a la hora de comenzar a trabajar el sentido tonal de la música, partiremos de principios generales, como pueden ser el concepto de tensión y distensión y el fraseo. Por tanto, trabajaremos corporalmente estas sensaciones y se plantearán actividades auditivas en torno a esto.
- El trabajo anterior, mediante el cual se le permitirá a los alumnos entender el flujo natural de la música, derivará en la percepción del ritmo, el fraseo y la forma o estructura musical.
- Asimismo, se deberán crear actividades para trabajar las diferencias de timbre, intensidad y afinación.

Hasta el punto anterior, nos hemos centrado en el análisis auditivo de la música a gran escala, a grandes rasgos. Ahora pasaremos a hablar acerca del trabajo sobre las relaciones interválicas. Tradicionalmente, la educación auditiva de la mayoría de conservatorios y escuelas de música españoles se han centrado en la formación del oído absoluto. Sin embargo, son muy pocos alumnos y alumnas los que llegan a poseer realmente este tipo de oído absoluto y los que no presentan dificultades a la hora de poder reconocer auditivamente los diferentes sonidos que pueden conformar cualquier obra musical. Por ello, se ha constatado que resulta mucho más útil una educación auditiva basada en relaciones, más que en el reconocimiento de sonidos aislados.

De este modo, el profesor introduce una serie de relaciones interválicas, las cuales extrae de material musical que el alumnado ya domina y conoce. Siguiendo a Willems, la idea sería tener una canción pegadiza y fácilmente reconocible para el trabajo de cada relación interválica, al principio de cada una de las cuales se presentase el intervalo de interés de forma ascendente o descendente. Así, tendríamos una recámara de canciones de las características

mencionadas, de las cuales la primera empezase por la octava por ejemplo, la segunda por la quinta, la tercera por la tercera mayor o menor, etc. Sería interesante seguir para este trabajo el orden de los armónicos.

- Asimismo, para el reconocimiento de las relaciones armónicas se establecería un tipo de trabajo parecido al anterior. En primer lugar debería establecerse el sentido tonal de I IV V (siendo también posible la denominación con 1, 4 y 5). Para ello se tomarían canciones populares que se basasen de forma clara en este esquema armónico, de forma que sirviesen de modelo al alumnado para reconocer ese mismo esquema en todas las canciones que presentasen ese mismo esquema (por asociación de iguales).
- Por último, para trabajar sobre los diferentes estilos musicales, se plantearán procedimientos similares a los anteriores, estableciendo similitudes y diferencias entre obras, estilos, épocas, etc. Además, hemos de ser conscientes de que siendo educados en todos los aspectos anteriores, ya estamos formándonos en unos estilos musicales concretos.

El especialista de Educación Musical debe tener en cuenta el carácter global de la percepción infantil. El niño distingue ascensos o descensos melódicos en un contexto completo mejor que en fragmentos inconexos y aislados, del mismo modo que distingue mejor un intervalo mientras más grande y consonante es. Asimismo, percibe mejor los ritmos más primitivos que los más elaborados, los cuales conectan directamente con el ritmo corporal. El ritmo provoca respuestas físicas directas y espontáneas.

Por otra parte, el paso al conocimiento de la grafía y de la teoría musical se llevará a cabo también de forma global, y, por tanto, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y de las alumnas. Se tratará de un proceso durante el cual se le irá dando nombre a todos esos elementos musicales que el niño ya domina y conozca en su práctica musical.

### 1.5.2. La clase de Música en Educación Infantil

La educación musical en la etapa de 3 a 5 años, debe centrarse en la sensibilización infantil ante el hecho musical. El niño se acerca a la música de un modo lúdico mediante juegos, danzas sencillas, tocando instrumentos de escuela y cantando canciones adecuadas a la etapa.



Así, de forma motivadora y estimulante se trabajan la audición, el ritmo, la coordinación motriz, la orientación espacial, el esquema corporal, la interpretación musical y el canto.

Aunque la música puede y debe ir integrada en todas las materias del currículum de infantil, debe ser trabajada también de forma independiente. Así, además de ser empleada como herramienta o recurso en el aula, se trabaja también en sí misma como disciplina educativa, aprovechando todas las cualidades que nos ofrece.

Así, la clase de música en infantil debe contar con una programación de objetivos, contenidos, metodología y actividades, siguiendo el nivel madurativo de la etapa y de las diferentes edades, que permita desarrollar lo máximo posible el potencial musical del alumnado. De este trabajo, derivarán además efectos muy positivos en la educación global del niño.

Las artes ayudan a desarrollar la creatividad, la concentración, la resolución de problemas, la autoeficacia, la coordinación, la atención y la disciplina. (Jensen, 2004, p. 59).

Cuando se escucha una obra musical se utiliza todo el cerebro (Shreeve, 1996, p. 96): aumentan los neurotransmisores de la atención. En todas las escuelas se debería trabajar diariamente la música, ya que ésta estimula.

La música actúa como transportador: es vehículo para las palabras. Puede activar las vías neuronales del cerebro: velocidad, secuencia y fuerza de las conexiones.

Diferentes investigaciones han descubierto correlaciones entre la música y el aprendizaje, en (Jensen, 2004, p. 59):

- Entre la discriminación del tono y las destrezas lectoras.
- Entre la música de Mozart y el razonamiento espacio-temporal.
- Activa la memoria procedimental y, por tanto el aprendizaje duradero.
- Mejoras en razonamiento abstracto, desarrollo motor, coordinación y creatividad.

La plasticidad del cerebro se refleja en el uso del arte para enseñar a pensar, crear

expresividad emocional y memoria. Aprendiendo y realizando actividades artísticas el cerebro se refuerza y crea conexiones neuronales cada vez más fuertes.

De este modo, aprovechando el gran potencial que posee la música para la educación y el desarrollo global de la persona, en las clases de música tipo que se plantean en el apartado 2 de este trabajo, se trabajarán los ámbitos siguientes:

- Estimulación de los sentidos, afectos y emociones.
- Desarrollo de la fantasía, la creatividad y la espontaneidad.
- Participación en trabajos colectivos estimulantes.
- Potenciación del control conductual y de la educación global de la persona (valores, crecimiento y autoafirmación personal, capacidad de crítica y reflexión, integración de responsabilidades...).

Siguiéndose una estructura de clase del tipo:

- Canción de entrada y organización espacial.
- Vocalizaciones e improvisaciones vocales.
- Canto de una o varias canciones en torno a una temática concreta, la cual habrá sido introducida de algún modo en el paso anterior.
- Trabajo de discriminación auditiva.
- Actividades de movimiento cuya finalidad sea trabajar la audición, la coordinación, la psicomotricidad y la orientación espacial.
- Actividades de relajación.
- Canción de despedida y organización espacial del alumnado según proceda.

Empleando siempre una metodología activa y participativa, en la que prime la propia experiencia.

## 2. Prácticas y propuestas

En base a todo lo expuesto con anterioridad, y como profesora de música, he llevado a cabo una serie de prácticas, las cuales son descritas a continuación, que me han permitido observar, reflexionar, experimentar y sacar conclusiones sobre la enseñanza de la música en la educación infantil y su proceso.

El proceso de prácticas ha sido bastante enriquecedor, pero no ha dado como fruto un estudio acabado. Ha sido más bien una oportunidad de empezar a investigar sobre un tema en el cual estaba interesada, pero siendo consciente de que el estudio desarrollado en estas prácticas y las conclusiones extraídas no son más que el principio de un estudio mucho más amplio, el cual podré desarrollar a partir de aquí.

Las prácticas han sido llevadas a cabo desde el 1 de noviembre de 2010 hasta el 31 de diciembre de 2013 en los centros que se detallan a continuación:

- CEIP San Pablo de Sevilla, Plaza de la Tona, s/n, 41007. Código de centro 41004794. Curso escolar 2010-2011.
- CEIP Calvo Sotelo de Sevilla, C/ Arroyo, 44, 41008. Código de centro 41004733. Curso escolar 2010-2011.
- E.M.M. de Agodonales (Cádiz), Avda. de Andalucía, 61, 11680. Código de centro 11002481. Curso escolar 2011-2012.
- E.M.M. de Alcalá de los Gazules, C/ Los Pozos, 69, 11180. Curso escolar 2011-2012.
- E.M.M. de Bornos (Cádiz), Plaza de las Monjas, 5, 11640. Código de centro en trámite. Curso escolar 2011-2012.
- E.M.M. de Conil de la Frontera (Cádiz), C/ Puerto Real, 1, 04009. Código de centro en trámite. Curso escolar 2011-2012 y 2012-2013.

El trabajo desarrollado en los colegios de Sevilla, durante el periodo escolar comprendido entre noviembre y junio de 2011, ha consistido en dar 30' diarios de clase de música por grupos de Educación Infantil, con niños y niñas de tres a cinco años de edad, en horario lectivo, de lunes a jueves. Por lo que el trabajo realizado con el alumnado de infantil ha estado

integrado en sus rutinas diarias de la escuela. En total tuve dos grupos de tres años (cada uno con 18 alumnos), dos grupos de cuatro años (con 25 alumnos) y dos grupos de cinco años (cada uno de 25 alumnos).

Asimismo, el trabajo desarrollado en las escuelas municipales de música que se mencionan ha consistido en dar clases de de Música y Movimiento, Lenguaje Musical e Iniciación Instrumental a niños, niñas, jóvenes y adultos de 2 a 60 años de edad, lo cual me ha permitido estudiar el proceso de musicalización en casi todos los diferentes estados evolutivos de la persona. Asimismo, el alumnado ha sido bastante heterogéneo en cuanto nivel y conocimientos previos, lo cual ha abierto también bastante las posibilidades de experimentación y de exploración.

Las prácticas en estas escuelas se han llevado a cabo durante los periodos escolares apuntados más arriba, dando cinco horas de clase de lunes a jueves y tres horas de clase los viernes, horas repartidas entre las tres materias: Música y Movimiento, Lenguaje Musical e Iniciación Instrumental. En este trabajo, nos centraremos en el ámbito formativo de Música y movimiento, y dentro del mismo, en los niveles de 3, 4 y 5 años.

La finalidad de estas prácticas ha sido la de aplicar a la enseñanza de la música los conocimientos sobre la adquisición del lenguaje oral, en grupos de cada uno de los tres niveles del segundo ciclo de infantil, examinando los resultados. Para ello me he basado en las tres etapas principales del desarrollo del lenguaje: la etapa preverbal, la etapa verbal inicial y la etapa verbal desarrollada. Cada una de estas etapas ha sido trasladada al terreno del aprendizaje musical, de modo que se han extraído sus características para posteriormente buscar la manera de establecer los mismos mecanismos de adquisición en el aprendizaje del "lenguaje musical". Asimismo, a la hora de fijar las vías de enseñanza musical a seguir, se han tenido en cuenta también las características de las diferentes etapas evolutivas del desarrollo humano.

Objetivos generales:

- Realizar un análisis comparativo entre los procesos de aprendizaje del lenguaje hablado y los procesos de aprendizaje musical.

- Valorar el potencial de una enseñanza musical apoyada en la psicología del lenguaje y en la psicología evolutiva.
- Buscar modelos de aprendizaje musical que resulten significativos y que potencien la musicalización global del alumnado.
  
- Objetivos específicos:
- Definir el tipo de actividades musicales que se descubran más aptas para cada edad del segundo ciclo de infantil: tres, cuatro y cinco años.
- Justificar el por qué de esas actividades y en qué ámbitos de la educación del niño influyen.
- Ofrecer una propuesta metodológica para llevar a cabo estas actividades de la forma más útil posible.

Con cada uno de los grupos con los que han sido desarrolladas las prácticas, el trabajo ha sido estructurado en tres etapas. Una primera en la que se analizó la base y el potencial musical del alumnado para posteriormente comenzar el proceso de enseñanza aprendizaje del lenguaje musical, basándonos en la psicología del lenguaje y en la psicología evolutiva. Una segunda en la que se profundizó en este proceso y una última etapa en la cual se analizaron los resultados obtenidos y se establecieron medidas de mejora. Así, durante la primera etapa se estableció un plan de trabajo y un punto de partida para cada uno de los grupos de edad y nivel.

En los grupos de tres años se partió de una etapa preverbal musicalmente hablando, puesto que si a penas hablaban los niños y niñas de estos grupos, no cantaban ni tenían aun desarrollada la capacidad de comunicarse musicalmente. Lo más que emitían eran especies de balbuceos entonados. Sin embargo, en los grupos de cuatro y cinco años en adelante se partía de experiencias previas con el lenguaje musical.

Una vez establecido el plan de trabajo, se comienza un proceso de educación musical para el cual se tuvo en cuenta esta organización en fases:

- Familiarizarse con el sonido y con el canto e interiorizar estructuras melódicas y rítmicas básicas en la mente y en el cuerpo por imitación. (Etapa preverbal)

- Discriminar e improvisar patrones con estructura gramatical completa y definida. (Etapa verbal)
- Crear y desarrollar material musical a partir del dominio de esos patrones. (Etapa verbal desarrollada)

La primera fase, en la que se produce un acercamiento al hecho musical y en la que se van integrando en la mente y en el cuerpo diversas sensaciones y estructuras musicales, es la que se correspondería con la etapa preverbal del desarrollo del lenguaje.

Asimismo, la segunda fase, en la que el alumno ya es capaz de identificar por si mismo las estructuras interiorizadas y adecuarlas a las situaciones comunicativas según el contexto, estaría ya en la etapa verbal lingüística. En el desarrollo del lenguaje oral encontramos evidencias de que, desde los primeros momentos de la etapa verbal (que podemos situarla a partir de los 2 años, aproximadamente) los niños y las niñas son generadores del lenguaje. Ejemplo de esto son los errores de hiperregularización de las formas verbales o, también, los errores de sobreextensión e infraextensión.

Del mismo modo, la etapa creativa y de mayor elaboración se correspondería con una etapa madurativa posterior del lenguaje. Quizá tenga sentido hablar de “Explosión musical” en esta última etapa, del mismo modo que se habla de “Explosión del vocabulario” a los 20-22 meses de vida de los niños y las niñas, cuando el ritmo de adquisición de nuevas palabras alcanza las 10 diarias.

Para llevar a cabo la primera fase se seleccionan una serie de músicas para ser trabajadas en las clases. Entre estas músicas se incluyen una canción de entrada y otra de despedida, canciones de relajación, canciones con gestos y danzas o piezas de otros tipos para ser coreografiadas y bailadas.

El hecho de que estas canciones sean escuchadas de forma repetida y sean correctamente entonadas e interpretadas hace que los alumnos y alumnas se encuentren inmersos en esta música. Estos van memorizando estas canciones y van adquiriendo poco a poco durante estas prácticas un pequeño repertorio musical trabajado melódica, rítmica y expresivamente. Las

estructuras y patrones en los que se basen estas músicas serán progresivamente interiorizados por el alumnado.

Tanto la discriminación como la improvisación ocuparán en las clases de música siempre un papel relevante. A lo mínimo que los niños conocen y se desenvuelven con estructuras y patrones musicales básicos, se deja espacio a discriminar e improvisar sobre los mismos, refiriéndonos aquí a un tipo de improvisación sencilla y controlada por unas pautas.

En el caso de los niños de tres años, la repetición toma gran preeminencia, puesto que apenas hablan y no suelen cantar ni tener aún una coordinación motriz muy desarrollada. Por tanto, con ellos se trata de fijar patrones repetitivos muy sencillos con los cuales puedan desenvolverse satisfactoriamente. Igualmente, las primeras producciones del lenguaje oral son repeticiones de sílabas fáciles de pronunciar (sobre todo bilabiales): pa-pá, ma-má, ca-ca, pa-pa, bi-bi, pi-pi... Estos niños se quedan en la primera etapa del proceso educativo-musical.

Por el contrario, los niños de cinco años, aunque también requieren de la repetición, tienen ya bastante desarrollado su esquema corporal y su coordinación motriz. Son capaces de cantar muy bien y tienen ya una dicción prácticamente adulta, por lo que con ellos el repertorio ha sido algo más variado y los objetivos a lograr han alcanzado niveles superiores, llegando hasta la segunda etapa, la verbal.

Asimismo, los niños de cuatro años están un poco en medio, por lo que se ha trabajado con ellos fundiendo ambos procesos de los descritos anteriormente.

Bajo mi punto de vista, lo más interesante de estos procedimientos de trabajo ha sido ir descubriendo mediante la propia experiencia como niños pueden alcanzar cotas de aprendizaje musical muy elevadas haciendo uso tan sólo del canto, del movimiento y de la interpretación de instrumentos de escuela mediante la imitación, la intuición y la sensibilización. Con desconocimiento absoluto de la grafía y de la teoría de la música, a las cuales van llegando a posteriori desde la experiencia directa. Del mismo modo que las personas pueden hablar oralmente sin necesidad de conocer el alfabeto, las normas que rigen la construcción de palabras, frases o textos (como es el caso de los niños pequeños).

Además, el trabajo realizado durante las prácticas denota como este tipo de adquisición del lenguaje musical flexibiliza las mentes y aumenta las capacidades para aprender música (y otras materias). La interiorizan y aprenden a expresarse a través de ella. En este sentido, en el caso del lenguaje oral, hay cierto consenso entre los investigadores al afirmar que el gran avance que tiene lugar en el desarrollo de los menores a partir de los cuatro años (en ámbitos relacionados con las emociones, el autoconcepto y la autoestima, el conocimientos de los demás,...) se debe al desarrollo del lenguaje.

Asimismo, en cada una de las clases, la estructura de sesión ha sido la reseñada en el apartado 1.5.2.

Las canciones de entrada y de despedida adquieren un papel muy importante en todo este trabajo en infantil, ya que los niños las asocian en todo el proceso a la clase de música, por lo que estas canciones adquieren para ellos un significado concreto: “Ahora me toca clase de música”. “Ahora termina mi clase de música”. Así, estas dos canciones poseen gran fuerza comunicativa para los niños, suponiendo su hola y adiós musical.

Del mismo modo, el hecho de establecer especies de rutinas, o un tipo de estructura de clase, hace que los niños organicen mejor lo que aprenden y puedan prever lo que se les pide, por lo que les deja cierto espacio a la intuición y a la improvisación guiada, al igual que cuando están aprendiendo a hablar (ciertas rutinas van asociadas a determinadas palabras-frases). Estas rutinas pueden ser apoyadas teóricamente en los trabajos de Bruner con los “formatos” o bien en el ámbito del desarrollo de la inteligencia cuando se hace referencia al “Conocimiento temático”.

Para Bruner, el niño antes de aprender a hablar aprende a utilizar el lenguaje en su relación cotidiana con el mundo, especialmente con el mundo social. El lenguaje se aprende usándolo de forma comunicativa, la interacción del niño con los demás es lo que hace que se pase de lo prelingüístico a lo lingüístico. En estas interacciones se dan rutinas en las que el niño incorpora expectativas sobre los actos de la madre, o de quienes lo cuidan, y aprende a responder a ellas. Estas situaciones repetidas reciben el nombre de formatos.



Asimismo, con la exposición continuada a las personas, objetos y sucesos, asegurada por la rutinización de las actividades cotidianas, no sólo se crean expectativas sino que se empiezan a abstraer ciertas regularidades de las situaciones, a partir de la variedad de experiencias de contacto con el mundo. La captación de estas regularidades situacionales por parte de los niños permite la construcción de los primeros prototipos semánticos del conocimiento, que son de dos tipos: los esquemas y las categorías. Los esquemas organizan el llamado conocimiento temático, mientras que las categorías organizan el conocimiento categorial o taxonómico.

Asimismo, conforme van perfeccionando su práctica auditiva, vocal, rítmica, instrumental y de coordinación y desarrollo corporal y motor, van integrando melodías, ritmos y movimientos tipo que van conformando su vocabulario musical, a través del cual aprenden poco a poco a comunicarse musicalmente.

Además, se ha tenido en cuenta que para que esta comunicación musical se produzca de forma real, no puede matarse la creatividad, sino que hay que dejarle su espacio para que la interpretación musical no sea algo mecánico, sino que permita hacer, al igual que cuando nos expresamos verbalmente. Teniendo en cuenta esto, se aplica durante las prácticas un método de trabajo mediante el cual las palabras son sustituidas directamente por el hacer musical y la gestualidad. Asimismo, no se les dice a los niños cómo tienen que hacer, sino que se les pregunta cómo lo harían.

En este contexto se deja también cabida de forma controlada a preguntas como ¿Qué os apetece hacer ahora? ¿Cómo os encontráis? ¿Os ha gustado? ¿Os parece bien? ¿Estáis cansados? etc. A partir de las respuestas del alumnado el docente puede redirigir su clase hacia donde quiere y necesita en cada momento, pero de forma que se permite que el proceso de enseñanza aprendizaje sea bidireccional, activo, participativo, abierto y flexible. Ese ambiente propicia que las actividades que se realicen sean más fácilmente interiorizadas y que la experiencia musical sea más positiva y significativa.

Para clarificar un poco más el trabajo realizado con estas edades durante este periodo de prácticas, se muestran a continuación ejemplos de actividades y propuestas trabajadas en cada apartado de los que estructuran una sesión.

## 2.1. Clase tipo con niños/as de 3 años

Canción de entrada y organización espacial. Es la canción empleada para el desplazamiento en fila, desde donde se recoge a los niños hasta el aula. Durante el trayecto, les cantaba siempre la misma canción<sup>5</sup>, que dice así:

### DESPACITO

Lorena Lara H.



Con esta canción se establece una rutina de entrada musical. De este modo, los niños y niñas entran en contacto con la música de forma muy natural desde el primer momento que comparten con el especialista en música. Además, esta canción se acomodará después de varias sesiones en sus mentes y se integrará de forma sólida en el tesoro musical de los niños, a partir del cual se genera su musicalización. Aún así, el hecho de que interioricen esta pieza, no deriva necesariamente en la capacidad de que la reproduzcan vocal y verbalmente. Como se dijo más arriba, los niños de tres años parecen situarse en una etapa preverbal musicalmente hablando. De modo que entonan de forma un poco imprecisa y los textos más que vocalizarlos, los balbucean.

Vocalizaciones e improvisaciones vocales. En este nivel se realizan juegos de imitación de sonidos del entorno y la naturaleza: transportes, animales, etc. De forma que se trabajan la estimulación verbal y los registros vocales, y, se potencian la creatividad y la experimentación sonora y vocal

Canto de una o varias canciones en torno a una temática concreta, la cual habrá sido introducida de algún modo en el paso anterior. Por ejemplo, se canta la canción "Tic-tac" con gestos y luego la cantamos en tren acelerando poco a poco la canción y la marcha del mismo. Los niños se van turnando para hacer de maquinistas del tren y para llevar el *tempo* con la caja china. De este modo, se divierten, al mismo tiempo que se van familiarizando con el canto

<sup>5</sup> Hay un error en las barras de compás. Hay que desplazarlas un pulso y comenzar en anacrusa.

y el pulso. Van adquiriendo poco a poco el sentido rítmico. Como nos encontramos en una etapa preverbal, musicalmente, asociar los cantos a juegos hace que se integren de forma más inconsciente y natural, además de lúdica. Sin embargo, en etapas posteriores sí que procuraremos trabajar el canto de forma más independiente, para que toda la tensión se centre en el hecho musical.

Trabajo de discriminación auditiva. Ejemplos de actividades: (1) Se les enseña un carrillón y lo van tocando todos, improvisando sobre él. Luego les toco yo una canción, pidiéndoles que la adivinen de oído, por ejemplo, "El patio de mi casa". Así trabajamos la exploración sonora, la memoria y el reconocimiento musical. (2) Cu, cu: La canción se canta en forma de corro. Todos los niños sostienen instrumentos, que estarán o bien en silencio durante el canto o bien acompañando la canción. Dependiendo del nivel y el punto de progreso del trabajo. Al terminar, todos cierran los ojos. Toco a un niño en la cabeza y ese se desplaza por el aula tocando su instrumento y los demás tienen que seguirlo, buscarlo con los ojos cerrados, o bien, adivinar el instrumento que suena. Con esta actividad se trabajan la atención y el reconocimiento de timbres. En ambos casos, son actividades sencillas, adaptadas a la etapa. Debemos buscar que los niños se integren en las actividades sin dificultad, de forma casi espontánea, para que interioricen bien el trabajo musical que se desarrolla.

Actividades de movimiento cuya finalidad sea trabajar la audición, la coordinación, la psicomotricidad y la orientación espacial. Siempre, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo del alumnado. "Primavera" de Vivaldi. Se trabaja a través de un cuento: Se colocan todos los niños y niñas en círculo. Se les pone a cada uno un instrumento de pequeña percusión junto a sus pies, explicándoles que son las puertas de sus casas. Yo cojo el palo de lluvia y les pregunto, ¿a qué os suena esto? Entonces ellos reconocen que les suena a lluvia. Las consignas son que cuando empieza la música quiere decir que ha salido el sol y todos se desplazan por el aula bailando, por el contrario, cuando se para la música quiere decir que ha empezado a llover, por lo que todos deben correr hasta sus casas (señaladas por el instrumento que les haga de puerta) para refugiarse. Mientras corren hacia sus casas yo cuento cinco al tiempo que hago sonar el palo de lluvia. A la de cinco miramos si hay alguien que no haya podido llegar a tiempo a casa y si es así se le manda al centro de la cazuela (el interior del círculo) con su instrumento, marcando el ritmo con el mismo cuando suene la música. Esta actividad se basa en movimientos amplios y sencillos, y se establece en torno a dos consignas muy claras:

dentro (en mi casa cuando llueve) y fuera (en el bosque cuando escampa). Para esta etapa las actividades que se empleen deben estar dentro de este tipo de tango de dificultad.

Actividades de relajación. Para la relajación se emplean canciones asociadas a masajes, a tipos de respiración, a posiciones de descanso, etc. A continuación se explica un ejemplo de lo realizado en este apartado. El alumnado y el/la profesor/a se sientan de nuevo en círculo en el suelo. Así, el profesor les pide que todos coloquen el dedo pulgar sobre su ombligo. Comienza el profesor a cantar la canción de “La hormiguita” que se muestra abajo y el alumnado la va aprendiendo por imitación. Acompañando rítmicamente la primera frase de la canción se va subiendo el dedito pulgar con un suave masaje hasta llegar a la cabeza, como la hormiga en la canción. Luego, se hace lo contrario, se va bajando el pulgar de la cabeza al ombligo durante la segunda frase. Del mismo modo, se hacen variantes del tipo todos se colocan sentados en el suelo en fila, formando un tren y hacen masajes a modo de hormiguita que sube y baja al compañero de delante mientras entonan la canción, etc. Estas canciones amplían el trabajo vocal, en el caso concreto de esta canción se trabaja la escala, y además establecen un clima de descanso que permite recuperar la calma y la atención del alumnado tras los momentos de mayor alboroto de la clase.

### LA HORMIGUITA

Su - be, su - be la hor - mi - gui - ta y me ras - ca la ca - be - ci - ta.

Ba - ja, ba - ja la hor - mi - gui - ta y se que - da es - con - di - di - ta.

Canción de despedida y organización espacial del alumnado según proceda. Para despedirnos, hemos empleado la canción que se expone abajo con actividades muy variadas. Por ejemplo, si la actividad anterior ha finalizado con los niños y niñas dispuestos en círculo en el suelo, les pido que coloquen las piernas delante, juntas con los pies firmes sobre el suelo, que agachen las cabezas con los ojos cerrados y que comiencen a sentir como se les mueven los pies poco a poco al escuchar la canción “Polka checa”. Entonces comienzo, en la misma disposición que los alumnos, a golpear el suelo con mis pies mientras entono la canción y les voy pidiendo que vayan levantando sus cabezas y abriendo los ojos poco a poco mientras sus pies no dejan de golpear. Después, sin dejar de cantar la canción, nos vamos levantando lentamente hasta estar

todos de pie y formamos la fila, mientras la canción y el ritmo de los pies sigue y sigue sonando hasta regresar de nuevo a la clase del grupo o a la puerta en la que los padres recogen a sus hijos. De este modo, se establece una rutina de cierre de la clase y se trabajan el canto, la coordinación, la psicomotricidad, la atención, etc.

**Polka checa**  
Ritmo de la melodía (esquema 2°). A.Müller - L.Moreno

Es - te es un rit - mo que cuan - do lo es - cu - cho no pue - do de - jar de mo  
Mien - tras tú sal - tas, yo to - co las pal - mas mar cán - do - lo siem - pre con

ver los pies. Con tu pa - re - ja lo pal - mea - rás  
un, dos, tres. Con tu pa - re - ja lo bai - la - rás.

Es - te es un rit - mo que cuan do lo es - cu - cho no pue - do de jar de mo - ver los pies.

A través de todo este tipo de rutinas y actividades, los niños van interiorizando todos los elementos de la música occidental, juegan vocalmente con los sonidos, exploran instrumentos musicales, integran el sentido del pulso y se expresan intuitivamente a través de la música, familiarizándose con su “lenguaje”: patrones melódicos y rítmicos, cualidades del sonido, etc.

## 2.2. Clase tipo con niños/as de 4 años

En las clases de 4 años, las canciones de entrada y despedida y las actividades de relajación han sido las mismas que con los niños de 3.

Vocalizaciones e improvisaciones vocales. En este nivel se van introduciendo ya pequeños *glissando*, juegos de palabras y trabalenguas entonados, etc.

Canto de una o varias canciones en torno a una temática concreta, la cual habrá sido introducida de algún modo en el paso anterior. En cuanto a las canciones, pasan a ser ya un poco más largas y elaboradas, empleando canciones como la de "El pájaro Pinto", la cual se dramatiza y se baila. En esta etapa los niños ya vocalizan y pronuncian bien la letra de las canciones. Asimismo, afinan y entonan de forma mucho más precisa.

Trabajo de discriminación auditiva. Ejemplos de actividades: (1) Los niños se colocan sentados en dos filas mirando todos hacia uno de los lados de la clase. A continuación, unos de ellos se coloca de espalda a los demás (el hechicero) y se le dan tres cencerros de diferentes tamaños. Éste irá tocando cada uno de los cencerros sucesivamente y el resto de niños atenderán unas pautas determinadas para cuando escuchen el sonido de cada uno de ellos. Así, comienzan a distinguir entre grave y agudo. (2) El juego del semáforo: se canta una canción conocida por los niños. Al mostrar una cartulina roja, se quedan todos en silencio, pero continúan cantando la canción interiormente. Al mostrar una cartulina verde, continúan cantando en voz alta. Esta actividad requiere de una experiencia musical previa, como la que se pretende desarrollar a la edad de 3, puesto que requiere la capacidad de canto interior. Se trata ya de un tipo de expresión verbal, musicalmente hablando.

Actividades de movimiento cuya finalidad sea trabajar la audición, la coordinación, la psicomotricidad y la orientación espacial. Se juega a "Me hago invisible". La clase se convierte en un bosque encantado en el cual se colocan los aros en forma de flor. Cada aro es una seta en la cual se refugiarán los duendes al parar la música para no ser pillados por la bruja del bosque, que se encuentra situada en el centro de la flor. Alrededor de los aros hay semillas tiradas por el suelo (lentejas). Al empezar la música, todos los niños salen a recoger semillas. Al parar, todos intentan volver a su seta y se agachan para hacerse invisibles. La bruja intenta pillar a uno de los duendes. Al final del juego se cuentan las semillas que ha conseguido cada duende. Este juego requiere de una agilidad mental y física que permita reaccionar ante las consignas sonoras y la presencia de la bruja.

### 2.3. Clase tipo con niños/as de 5 años

En las clases de 5 años, las canciones de entrada y despedida y las actividades de relajación también han sido las mismas que con los niños de 3.

Vocalizaciones e improvisaciones vocales. Una vez que entramos en la clase, nos disponemos todos en círculo sentados en el suelo e introduzco nuestra canción de saludo. La canción de saludo se enseña en varias sesiones, por repetición y haciendo énfasis en la corrección por imitación de las dificultades que presenta. Además, desde las primeras sesiones, esta canción se toma como música para jugar, es decir, partiendo de su melodía y de la palabra “hola” de su texto, se crean en clase vocalizaciones, juegos rítmicos y de expresión gestual y musical e improvisaciones vocales. Se invita al alumnado a improvisar sobre la palabra “hola” pequeñas melodías, ritmos, etc., siempre a través de unas pautas previamente conocidas. Un ejemplo de juego con esta canción a modo de vocalización podría ser cantar su melodía a base de *glissando* vocales con la letra “r”. Otra posibilidad trabajada es la siguiente: el profesor dice “hola” a ritmo de corcheas y los alumnos lo repiten, luego el profesor o profesora dice “hola, hola” como dos grupos de corcheas y el alumnado vuelve a repetir y poco a poco se van introduciendo diferentes ritmos con este texto y los alumnos los van repitiendo. Para que este juego de imitación rítmica no resulte monótono, se emplean tonos muy expresivos para cada propuesta rítmica y timbres vocales contrastantes, que el alumnado también imitará en cada repetición que realice.

## HOLA

POLO VALLEJO



Canto de una o varias canciones en torno a una temática concreta, la cual habrá sido introducida de algún modo en el paso anterior. Después de jugar con la palabra “hola” se introduce la canción a trabajar en este apartado. Por ejemplo, si la canción a trabajar gira en torno al invierno, se dirá algo como: “Hola, tengo mucho frío, ¿y vosotros?” Utilizando para esta frase introductoria elementos melódicos y rítmicos de la canción “Hola”. Tras esto, comienzo a cantar la canción de “Llegó el invierno”, con gestos, y los alumnos y alumnas

comienzan a aprenderla por imitación con todos sus elementos, también con los gestos asociados, los cuales además servirán para que el alumnado recuerde la letra de esta canción. Aquí ya se presenta un nivel de elaboración superior del lenguaje musical “verbal” (no escrito).

Trabajo de discriminación auditiva vinculado a las canciones trabajadas anteriormente. En este apartado lo que se hace es retomar canciones que los niños ya conocen de modo que el maestro o la maestra las canta sin texto, o recita sólo el texto, o hace sólo los gestos, o combina todas estas posibilidades, etc. y el alumnado tiene que ser capaz de identificar las canciones con estas variantes, para lo cual presenta ya una madurez musical importante.

Actividades de movimiento cuya finalidad sea trabajar la audición, la discriminación de los diferentes parámetros del sonido, el ritmo, la coordinación, la psicomotricidad y la orientación espacial. Un ejemplo de actividad de este tipo fue una realizada con la “Marcha Turca” de Mozart. Esta pieza fue trabajada durante las prácticas en diferentes fases. Primero se trabajó con palmadas, es decir, llevando el ritmo de la música con choques de palmadas con un compañero o compañera. Cada frase iba asociada a un tipo de choque de palmas diferente. Una vez interiorizado el ritmo y trabajada la discriminación de las distintas melodías de este modo, se añaden unos pasos de coreografía para cada frase. Finalmente, el resultado es una danza que trabaja tanto la rítmica, como la coordinación, la audición y discriminación musical. Durante las prácticas se realizan dos o tres actividades de este tipo por cada trimestre. Asimismo, se llevan a cabo juegos diversos contextualizados en historias que se dramatizan, cuentos musicales, pequeñas agrupaciones instrumentales con instrumentos escolares, juegos para trabajar los distintos parámetros del sonido, etc.

En este tipo de actividades adaptadas ya a los 5 años de edad, se percibe el paso a la discriminación e improvisación de patrones con estructura gramatical completa y definida (Etapa verbal), que los prepara poco a poco para la creación y el desarrollo de material musical a partir del dominio de esos patrones (Etapa verbal desarrollada).

De este modo, el alumno ya es capaz de identificar por si mismo las estructuras interiorizadas y adecuarlas a las situaciones comunicativas según el contexto, sobre la base que supuso el



primer acercamiento al hecho musical que obtuvieron a los 3 y a los 4 años, mediante el cual ya se integraron en la mente y en el cuerpo diversas sensaciones y estructuras musicales.

## Conclusiones

Tras la elaboración de este trabajo, cabe destacar que en educación de lo que se trata es de buscar aprendizajes que sigan un ritmo natural y que por tanto sean integrados mental y sensorialmente. En el caso de la formación musical, se pretende formar a músicos completos, no a simples virtuosos técnicos.

De los alumnos que pasen por nuestras aulas, un porcentaje muy pequeño se dedicará profesionalmente a la música. Sin embargo, si se establece en ellos una base musical favorable y se desarrollan sus capacidades expresivas a través de la música, contribuiremos al desarrollo integral de estas personas para el resto de sus vidas. Ampliando así sus capacidades para disfrutar del fenómeno musical y estableciendo en ellos conocimientos significativos.

Se desecha un proceso de aprendizaje de resultados más rápidos e inmediatos para dar paso a un proceso más gradual y profundo, que permita una aceleración posterior sobre una base sólida.

## Bibliografía

- Ainsworth, M. y Bowlby, J. (1965). *Child Care and the Growth of Love*. London: Penguin Books.
- Ávila, R. (1977). *La lengua y los hablantes*. México: Trillas.
- Bachmann, M.-L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martinez Roca.
- Berger, K.S. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.
- Blacking, J. (2006) *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza.
1. Bronfenbrenner U. (2002). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Buron, J. (2002). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Darwin, C. (2012). *El origen del hombre*. Barcelona: Planeta.
- De la Ossa Martínez, M. A. (2011). Sociología de la música: relación con la educación musical. *Música y educación*, 87, pp. 18-35.
- Díaz, M y Giráldez A. (coords.). (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó, Biblioteca de Eufonía.
- Feldman, R.S. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Prentice-Hall.

Ferrer Mas, A. (ed.). (2010). *Rousseau: música y lenguaje*. Valencia: Universitat de València.

Freud, S. (2006). *Autobiografía: historia del pensamiento psicoanalítico*. Madrid: Alianza.

Goodman, N. (2010). *Los lenguajes del arte. Una aproximación a la teoría de los símbolos*. Madrid: Paidós.

Gordon, Edwin E. (2003). *Learning Sequences in Music. A Music Learning Theory*. U.S.A.: GIA.

Hemsey De Gainza, V. (1984). *Fundamentos, materiales y técnicas de la ed. Musical*. Buenos Aires: Ricordi.

\_\_\_\_\_. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires, República Argentina: Lumen.

\_\_\_\_\_. (2007). *La iniciación musical en el niño*. Buenos Aires: Ricordi.

\_\_\_\_\_. (2007). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi.

Hormigos Ruiz, J. (2008). *Música y sociedad. Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*. Madrid: Fundación autor.

Lacárcel Moreno, J. (1995). *Psicología de la música y la educación musical*. Madrid: A. Machado Libros.

Lawrence, K. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.

Malbrán, S. (2007). *El oído de la mente*. Madrid: Akal/ Didáctica de la Música.

Maslow A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Diaz de Santos.

Mithen, S. (2007). *Los neandertales cantaban rap. Los orígenes de la música y el lenguaje*. Madrid: Crítica.

Moreno Ríos, S. (2005). *Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Moreno, L. / Müller, A. (2000). *La música en el aula: Globalización y programación*, Sevilla: Ed. MAD.

\_\_\_\_\_: *La canción y los instrumentos: didáctica y metodologías en la Ed. Musical*, Ed. MAD, Sevilla (2000).

Palacios, J., Marchesi, A. Y Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y Educación. I, Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

Papalia, D.E., Olds, S.W. y Feldman, R.S. (2001). *Desarrollo humano*. Bogotá: McGraw Hill.

Piaget, J. (2008). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Ramírez Hurtado, C. (2006). *Música, lenguaje y educación: La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*. Valencia: Márgenes.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds: learning to be creative*. Michigan: Copyrighted Material.

Rogers, C. R. (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Kairos.

Serrallach, L. (2001). *Nueva Pedagogía Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Skinner, B.F. (1994). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Planeta.

Small, C. (1989). *Música. Sociedad. Educación*. Madrid: Alianza.

Suzuki, S. (2004). *Educados con Amor. El Método Clásico de la Educación del Talento*. U.S.A.: Art Montzka.

Tafari, J. (2006) *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Graó, Biblioteca de Eufonía.

Vega Rodríguez, M. y Villar-Taboada C. (eds.). (2001). *Música, Lenguaje y significado*. Valladolid: Colección <<Música y Pensamiento>>.

Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Wallon, H. (2000). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Critica.

Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós.