

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE EDUCACIÓN MUSICAL

TESIS PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN MUSICAL

**DISEÑO DE UNA GUÍA DIDÁCTICA CON ACTIVIDADES MUSICALES PARA
EL DESARROLLO AUDITIVO DE NIÑOS/AS DE 4 A 6 AÑOS.**

AUTOR: ALBERTO ANDRÉS TREJOS TAMAYO.
DIRECTORA: Mg. MÓNICA BRAVO VELÁSQUEZ

QUITO. 2018

PARA GRADOS ACADÉMICOS DE LICENCIADOS (TERCER NIVEL)

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo, **ALBERTO ANDRÉS TREJOS TAMAYO**, C.I. 1723294078 autor del trabajo de graduación titulado: **“DISEÑO DE UNA GUÍA DIDÁCTICA CON ACTIVIDADES MUSICALES PARA EL DESARROLLO AUDITIVO DE NIÑOS/AS DE 4 A 6 AÑOS”** , previa a la obtención del grado académico de **LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN MUSICAL:**

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 5 de octubre del 2018



ALBERTO ANDRÉS TREJOS TAMAYO,

C.C. 1723294078

A mi madre,

Si el amor que te tengo te diera más años, vivirías para siempre.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco profundamente a mi familia por todo el amor y apoyo brindado, por cuestiones de formalidad los he incluido, así como ellos demuestran su amor hacia mi yo hago lo mismo por ellos día a día y estoy seguro que lo tienen claro. Agradezco también a mis profesores, la gran mayoría de ellos aparte de impartir clases y transmitir desinteresadamente sus conocimientos, han logrado que los lleve en mis recuerdos con gratitud porque calaron positivamente en mi espíritu. Por último, quiero dar gracias a todas las personas que han sido parte de mi vida y también a las que han tenido que salir de la misma por - en su mayoría - lamentables circunstancias; son gracias a estas circunstancias por las que he tenido que explorar otros caminos, conocer nuevas personas, adquirir nuevos hábitos, en fin, han permitido que yo pueda percibir mi forma de vivir desde otra perspectiva gracias a sus enseñanzas.

RESÚMEN

La presente investigación tiene como finalidad el desarrollo de una guía didáctica con actividades para el desarrollo musical auditivo de niños y niñas de 4 a 6 años. Para ello se ha tomado diferentes puntos de referencia: recopilación de material bibliográfico con respecto a las edades a estudiar, observación y experimentación de actividades que favorezcan el objetivo propuesto, la adaptación a un contexto local, las investigaciones hechas por pedagogos extranjeros y, finalmente, la creación de material que cuente con los lineamientos para conseguir un óptimo desarrollo auditivo.

Desde un punto de vista más práctico, la propuesta fue acogida con aceptación por parte de otros docentes que corroboraron con la idea de que es necesario más material que promueva la estimulación auditiva en edades preescolares. Además los resultados esperados con algunas de las actividades propuestas fueron provechosas con los infantes con las que se probaron.

En conclusión este estudio es un aporte que evidencia principalmente dos afirmaciones: la necesidad de más material con respecto al desarrollo auditivo y la importancia de la audición como punto de partida indispensable para el mejoramiento de las capacidades perceptivas a nivel musical. A mayor capacidad auditiva, mayor capacidad de desarrollo de la musicalidad y/o capacidades técnicas.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	v
RESÚMEN.....	vi
TABLA DE CONTENIDOS.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	11
PARTE PRIMERA.....	13
MARCO TEÓRICO.....	13
1. LA AUDICIÓN.....	14
1.1. Aspectos anatómicos y fisiológicos de la audición.....	14
1.1.1. Estructura anatómica y fisiológica del oído.....	14
1.1.2. Fisiología del oído.....	15
2. DESARROLLO AUDITIVO.....	17
2.1. El desarrollo auditivo sensorial, afectivo y mental.....	17
2.1.1. Desarrollo sensorial auditivo.....	18
2.1.2. Desarrollo de la sensibilidad afecto auditiva.....	20
2.1.3. Desarrollo de la inteligencia auditiva.....	21
3. PROCESO COGNITIVO Y DESARROLLO INFANTIL.....	23
3.1. Período prenatal.....	23
3.1.1. Desarrollo auditivo en el feto.....	23
3.2. Niñez temprana: el niño de 0 a 24 meses.....	26
3.2.1. Teorías del desarrollo auditivo en los recién nacidos.....	28
3.3. El niño de 2 a 6 años.....	31
3.3.1. Segundo año de vida.....	31
3.3.1.1. <i>Capacidades motoras</i>	32
3.3.1.2. <i>Lenguaje</i>	32
3.3.1.3. <i>Aspectos sociales</i>	34

3.3.1.4.	<i>Sensopercepción</i>	34
3.3.2.	Tercer año de vida	35
3.3.2.1.	<i>Capacidades motoras</i>	35
3.3.2.2.	<i>Lenguaje</i>	35
3.3.2.3.	<i>Aspectos sociales</i>	36
3.3.2.4.	<i>Sensopercepción</i>	37
3.3.3.	Cuarto año de vida.....	37
3.3.3.1.	<i>Capacidades motoras</i>	37
3.3.3.2.	<i>Lenguaje</i>	38
3.3.3.3.	<i>Aspectos sociales</i>	39
3.3.3.4.	<i>Sensopercepción</i>	39
3.3.4.	Quinto año de vida.....	40
3.3.4.1.	<i>Capacidades motoras</i>	40
3.3.4.2.	<i>Lenguaje</i>	40
3.3.4.3.	<i>Aspectos sociales</i>	41
3.3.4.4.	<i>Sensopercepción</i>	41
3.3.5.	Sexto año de vida.....	42
3.3.5.1.	<i>Capacidades motoras</i>	42
3.3.5.2.	<i>Lenguaje</i>	43
3.3.5.3.	<i>Aspectos sociales</i>	43
3.3.5.4.	<i>Sensopercepción</i>	44
4.	PSICOLOGIA DEL DESARROLLO MUSICAL.....	44
4.1.	Aportes de diferentes paradigmas educativos a la psicología de la música y educación musical.....	45
4.1.1.	Teoría conductista.....	45
4.1.1.1.	<i>Su aporte en el campo de la educación y manifestaciones musicales.</i>	46
4.1.2.	Teoría cognitiva.....	47

4.1.2.1.	<i>La teoría cognitiva y la psicología de la música.</i>	49
4.1.3.	Psicología social	51
4.1.3.1.	<i>Psicología social y psicología de la música</i>	54
5.	PRINCIPALES MÉTODOS DE ENSEÑANZA MUSICAL	56
5.1.	Dalcroze	57
5.2.	Willems	58
5.3.	Martenot	60
5.4.	Orff	60
5.5.	Kódaly	62
5.6.	Suzuki	63
5.7.	Schafer	65
5.8.	Otros autores y metodologías	65
	PARTE SEGUNDA	68
	PROPUESTA	68
1.	GUÍA DIDÁCTICA	69
1.1.	Introducción	69
1.2.	Actividades	70

INTRODUCCIÓN

La presente investigación contiene dos partes: en la primera se realiza un análisis y exposición de los elementos que conforman todo lo relacionado al desarrollo integral del niño, desde los aspectos físicos, cognitivos, lingüísticos, psicosociales, auditivos, y musicales, desde el momento de su concepción y de manera más focalizada a partir de los 4 hasta los 6 años de vida. La investigación se realizó por medio de recopilación bibliográfica sobre la base de aportes previos de pedagogos e investigadores que han dedicado gran parte de su vida en trabajar con niños de las edades descritas.

El primer capítulo, se detalla el fenómeno auditivo desde el punto de vista anatómico, fisiológico, psicológico, sensorial, afectivo e intelectual. Se determinó la inclusión de los dos primeros apartados por cuanto el estudio del oído no solo nos ayuda a conocer de qué manera los diferentes mecanismos que lo conforman se mueven y funcionan para poder producir el fenómeno auditivo, sino también para conocer y determinar que, *si no existen problemas físicos en el oído, no existe ninguna razón para no poder potenciarlo*, derrumbando así el popular mito que sugiere que existen personas que fueron elegidas al azar para portar el don del oído musical. En fin, es una habilidad que se desarrolla. A su vez, se profundizará en el estudio de los aspectos sensoriales, afectivos e intelectuales de la audición tomando como referencia las investigaciones del pedagogo Edgar Willems, el cual sostiene que solo potenciando este triple aspecto de la audición de manera simultánea, se podrá conseguir que el talento artístico tome protagonismo.

Posteriormente, se ha realizado una sistematización focalizada en el desarrollo del niño desde la etapa prenatal hasta los seis años de vida. El estudio de los aspectos motores, lingüísticos, sensorceptivos, sociales y musicales, se detallan a partir de los dos primeros años de vida del niño. Si bien el presente trabajo titula a la investigación como actividades musicales a partir de los cuatro años, se ha detallado el desarrollo del niño desde los dos años de vida para que pueda entenderse desde una perspectiva holística la denominada etapa preoperacional teorizada por Piaget, y todo lo que conlleva en cuanto al aprendizaje.

En el capítulo cuatro se exponen las distintas corrientes psicológicas desde el punto de vista musical, y en cómo han aportado de manera significativa al avance de la disciplina. Mientras que, el capítulo cinco se refiere a las distintas metodologías de educación musical que han sido usadas para la enseñanza; en cómo fueron concebidas y de qué forma aportan al desarrollo auditivo de los estudiantes.

La segunda parte del trabajo cuenta con la guía didáctica como tal, en la que se pueden distinguir varias secciones dentro de la propuesta: el tipo de actividad, es decir, si la categoría responde a una aplicación que involucre discriminación auditiva, expresión plástica, dramática o corporal, apreciación musical, movimiento corporal, improvisación u otras; el número de la grabación incluida en el CD; el nombre de la actividad; un objetivo que especifica la destreza que se ha de alcanzar; los materiales necesarios para llevar a cabo el ejercicio, y finalmente la descripción para llevar a cabo la actividad.

PARTE PRIMERA
MARCO TEÓRICO

1. LA AUDICIÓN

1.1. Aspectos anatómicos y fisiológicos de la audición

1.1.1. Estructura anatómica y fisiológica del oído

El oído es uno de los órganos más complejos de nuestro cuerpo, al ser estimulado reacciona enviando impulsos eléctricos al cerebro, y éste a su vez capta las ondas y las traduce en sonidos; está constituida principalmente por 3 secciones: oído externo, oído medio y oído interno; el primero está compuesto por el canal auditivo y la oreja; el oído medio está formado por una pequeña cavidad llena de aire que vibra al entrar en contacto con las ondas sonoras llamada membrana timpánica, dichas vibraciones son recogidas por 3 huesecillos que son: martillo, yunque y estribo; posteriormente el sonido se transmitirá a la ventana oval. El oído interno está alojado en el laberinto óseo (cavidades del hueso temporal), donde se aloja el vestíbulo y el caracol, este último lleva las vibraciones desde la ventana oval hasta el órgano de Corti, es aquí donde se produce la fase terminal de la audición, gracias a este último órgano las vibraciones pueden ser traducidas en sonidos (Trallero Flix, 2008).

Dentro del oído externo se distinguen dos divisiones: el pabellón auricular y el meato auditivo externo (o conducto auditivo). El pabellón auricular es una banda de tejido en el exterior del oído que lo recubre y que dirige las ondas de sonido por medio del meato auditivo externo hacia el tímpano. El tímpano distingue y separa el oído externo del oído medio y no es otra cosa que una membrana tensa de fibras circulares y radiales; su función principal es la de “transforma(r) las ondas de sonido en vibraciones mecánicas que se transmiten hacia el oído medio e interno. El tímpano sirve también como barrera para prevenir la entrada de cuerpos extraños, agua y microorganismos en estructuras más profundas” (Donnersberger & Lesak, 2002).

En el oído medio se encuentra la cavidad timpánica que a su vez se inserta dentro del hueso temporal. Tres huesos diminutos conforman esta cavidad: el martillo, el yunque y el estribo; de los cuales, el martillo se halla unido a la membrana timpánica, el yunque se halla a medio camino del estribo, y este último abarca el espacio entre el yunque y la ventana oval, la entrada misma del oído interno. El estribo actúa como un pistón llevando líquido desde la ventana oval hasta el oído interno.

El oído interno desempeña tanto las funciones de audición como las que se encargan de mantener el sentido del equilibrio. Todas las estructuras que conforman el oído interno (cóclea, vestíbulo y conductos semicirculares) se sitúan dentro de una serie de canales que van a través de la cara media del hueso temporal denominado laberinto óseo. La cóclea se asemeja a la estructura anatómica del caparazón de un caracol; dentro de ella se encuentra el órgano de Corti que “contiene células pilosas que, cuando entran en movimiento, inician los impulsos nerviosos hacia el cerebro y se interpretan como diferentes sonidos” (Donnersberger & Lesak, 2002, p. 250) (FIGURA 1).

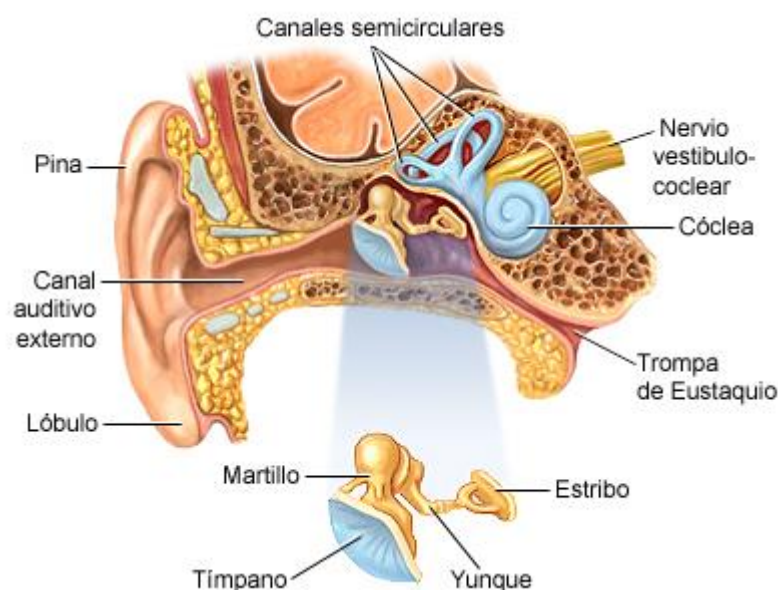


FIGURA 1. Disposición anatómica de las diferentes estructuras que conforman el oído externo, medio e interno. Tomado de Keck Medicine of University of Southern California: <http://keckmedicine.adam.com/content.aspx?productId=118&pid=6&gid=1092>

El vestíbulo se ubica de igual forma dentro del laberinto óseo y contiene dos sacos, los cuales contienen receptores que son los encargados del equilibrio y de los cambios de posición de la cabeza; los conductos semicirculares (tres en cada oído) tienen la misma función que la región vestibular en el sentido de mantener el equilibrio en respuesta a los movimientos de la cabeza.

1.1.2. Fisiología del oído

Según Tomatis, como se cita en Trallero. F (2008), el oído juega un papel muy importante en el control de la fonación, la imagen corporal y el control motor. Señala además que el vestíbulo es importante en el equilibrio y la coordinación ya que gracias a él podemos

formarnos una imagen certera de nuestro cuerpo en el espacio; es decir, a mayor control vestibular mayor es la conciencia tempo – espacial.

“Cualquier niño, a menos que existan deficiencias fisiológicas, puede ser preparado para seguir con provecho un curso de cultura musical.” (Willems, 2001, p. 46). La importancia del conocimiento de las funciones fisiológicas del oído no solo nos orienta a la profundización teórica de un fenómeno que resulta cotidiano y al cual se le ha prestado tan poca importancia como es la audición, sino que, nos motiva a dejar de lado aquellas afirmaciones que, a pesar de los progresos de la pedagogía moderna, aún sugieren que o se tiene oído musical, o no se tiene; se ignora totalmente el hecho de que el fenómeno auditivo es una capacidad que puede llegar a ser desarrollada.

De numerosas investigaciones, se desprenden varias afirmaciones en cuanto al desarrollo auditivo de los niños/as desde un punto de vista tanto anatómico como fisiológico, dichos estudios se centran a su vez en el progreso de la parte musical y lingüística de los niño/as, ya que la sensorialidad supone principalmente dos tipos de procesos cognitivos: los lingüísticos y musicales. En este sentido, los aportes de (Lafarga, 2000) son significativos ya que realiza una serie de investigaciones entre las conexiones neurológicas y como estas, al ser producidas en ciertas zonas del cerebro se encargan del manejo, comprensión y producción tanto de la capacidad lingüística como de la del lenguaje musical. Sus conclusiones brindan una serie de pautas para trabajar – orientado a padres y maestros – tanto el desarrollo lingüístico, como aspectos de la melodía y el ritmo; el trabajo con la improvisación, la entonación, las variaciones, y los ostinatos.

Manuel Lafarga (2000) sostiene que la audición es una de las estructuras más complejas dentro de las funciones sensoriales (p. 3); en segundo lugar describe dicho proceso, destacando que el sonido es un fenómeno esencialmente físico producido por vibraciones mecánicas de las ondas sonoras, “el oído externo reúne y envía las ondas sonoras al tímpano provocando su vibración” (Lafarga, 2000). Dichas vibraciones son impulsadas y estimulan los huesecillos que conforman el oído medio, y estas a su vez se conectan con el caracol o canal coclear en donde se da lugar un fenómeno complejísimo llamado transducción, el cual transforma estas vibraciones en impulsos eléctricos que posteriormente irán al cerebro (p. 6).

Luego, los impulsos eléctricos llegan a las células cerebrales, las mismas que desempeñan uno de los papeles más importantes en el proceso de audición. Las vibraciones sonoras que fueron transformadas en impulsos eléctricos, viajarán a través de las distintas ramificaciones nerviosas hasta llegar a la zona auditiva de la corteza cerebral o córtex. “Las células del córtex auditivo responden a diferentes características del sonido: algunas neuronas responden al tono, otras al volumen, y otras a la procedencia” (Lafarga 2000, p. 4). Una vez que estos estímulos se encuentran en fase de procesamiento por parte del córtex, la asimilación de información es muy similar que la de los demás sentidos. Finalmente, las distintas neuronas encargadas de codificar su respectiva información sonora reinterpretan el estímulo y lo someten a un proceso de análisis en el cual le dan sentido y significado. Es entonces cuando todo el proceso de escucha ha finalizado, con la comprensión e interpretación por parte de nuestro cerebro de los estímulos recibidos sensorialmente.

2. DESARROLLO AUDITIVO

2.1. El desarrollo auditivo sensorial, afectivo y mental

Willems en su obra “El oído musical” (2001) realiza una categorización del enfoque por el cual la persona está determinada por un triple aspecto: fisiológico, afectivo y mental; así mismo, y con relación a lo anterior sitúa a la enseñanza auditiva del ser humano también en un triple aspecto: la receptividad sensorial auditiva (parte fisiológica), la sensibilidad afecto auditiva (parte afectiva) y por último, la percepción intelectual auditiva (parte mental) (p. 45).

La primera, es decir la receptividad sensorial auditiva, se basa en el aprendizaje a través de lo que la audición ha experimentado sensorialmente, es por ello que tiene estrecha relación con las sensaciones y con la memoria fisiológica. En otras palabras, si bien en el fenómeno auditivo están estos tres elementos indisolublemente unidos, se puede asegurar que la receptividad sensorial es la puerta de entrada para que la audición pueda ser procesada por el resto de elementos.

La segunda, está relacionada con el aspecto emocional del ser humano. La forma en cómo la música puede relacionarse en aspectos emocionales influye y está relacionada directamente con aspectos como el deseo, imaginación, estado de ánimo y necesidades. Gracias al componente afectivo, el humano “puede cantar su alegría, sus dolores, sus esperanzas o más simplemente, su amor por la belleza sonora” (Willems, 2001, p. 56).

Por último, la percepción mental auditiva o inteligencia auditiva está íntimamente ligada con fenómenos como la comparación, el análisis y la síntesis, juicios estéticos, entre otros; además usa la lectura y escritura de símbolos como principal medio intelectual para fijar pensamientos sonoros (Willems, 2001). Cabe recalcar que estos tres aspectos vistos de manera individual no son ni más ni menos importantes que los otros componentes que intervienen en el fenómeno auditivo, se dirá pues que son complementarios; sin embargo se puede suponer que existe cierto orden en el que el proceso auditivo tiene lugar sin que este orden suponga una jerarquización de ningún tipo entre ellos: la sensorialidad en primera instancia, las reacciones afectivas que producen estos estímulos sensoriales en segundo lugar y por último, la comprensión y el análisis de las reacciones afectivas.

2.1.1. Desarrollo sensorial auditivo

Según la reconocida pedagoga musical canadiense Denise Gagne (2011), el desarrollo sensorial auditivo es un fenómeno que no se genera de manera espontánea, sino que es el resultado de un arduo proceso de entrenamiento auditivo, por medio de diversos recursos incluyendo los digitales. Afirma que *“you cannot simply turn on the CD and expect the students to be perceptive, attentive listeners. Listening is a learned skill”* (No se puede simplemente reproducir un CD y esperar que los alumnos sean perceptivos u oyentes atentos. La audición es una habilidad que se desarrolla) (p. 5).

Para ello, brinda y sugiere una serie de pautas para poder lograr un entrenamiento auditivo exitoso:

- 1.- Direccionar el entrenamiento: lograr que los niños/as tengan siempre presentes los procedimientos de la clase, permitir que se expresen cuando es su turno, insistir en el hecho de que debe haber absoluto silencio al momento de realizar una audición, seguir las reglas de en cada una de las actividades, etc.

2.- Usar ejemplos cortos: cuando los estudiantes aún son pequeños, procurar audiciones de corta duración que no dispersen su atención para que de esta manera se pueda alcanzar el objetivo propuesto. Lo óptimo sería utilizar ejemplos auditivos que no sobrepasen los dos minutos; una vez que el niño/a va alcanzando madurez tanto cognitiva como fisiológica, la extensión de los ejemplos pueden alcanzar los cuatro minutos.

3.- Proporcionarles la oportunidad de que puedan escuchar varias veces: es recomendable realizar algunas preguntas antes de comenzar la actividad. ¿A qué sonido se asemeja el primer instrumento que sonará a continuación? ¿La obra tendrá un carácter triste o más bien será alegre?

4.- Usar movimiento y ejemplos visuales para reforzar su experiencia auditiva: puede imitarse el movimiento de cierto tipo de animales o puede acompañarse con tarjetas que ejemplifiquen los instrumentos que están sonando.

5.- Evitar hablar cuando los ejemplos están sonando: siempre, realizar preguntas cada vez que la audición haya terminado, o a su vez se puede pausar el audio para realizar preguntas cortas. Nunca hablar o realizar preguntas cuando el ejemplo se está reproduciendo.

6.- Relacionar lo tratado en clase con otro tipo de áreas de estudio o asignaturas: ejemplos históricos, cuentos o anécdotas sería algunos recursos útiles.

7.- Responsabilizar a los estudiantes de su propia experiencia auditiva: los resultados anticipados son expectativas que pueden y han de evaluarse. Los estudiantes estarán en la capacidad de reconocer, discriminar y diferenciar contornos melódicos ascendentes y descendentes [por ejemplo].

8.- Favorecer la utilización de YouTube como un poderoso recurso para la introducción y estudio de ciertas piezas: como herramienta es un fuerte aliado dentro del salón de clase ya que cuenta con contenido que muchas veces es inédito y que muchas personas realizan con fines pedagógicos sin ninguna otra ayuda de transmisión que la del YouTube. Sin embargo: *“If students begin to think that all compositions provide background for animated cartoons, they won’t learn to be an appreciative audience in a concert. (...) Continue to give your students the experience of just ‘listening’ to compositions.”* (Si los estudiantes empiezan a creer que todas las composiciones les proveerán siempre un trasfondo de caricaturas y dibujos animados, les estamos enseñando a no ser una buena audiencia en una sala de

conciertos (...) Debemos continuar con el proceso de brindarles la experiencia de solo ‘escuchar’ las composiciones (Gagne, 2011).

Para finalizar y retomando a Willems 2001, el desarrollo auditivo sensorial diferencia claramente las características entre la receptividad sensorial (oír) y la conciencia sensorial (escuchar); si bien nuestro interés se centra en la segunda habilidad, debemos aclarar que ambas se complementan y ninguna puede sustituir a la otra (p. 56).

2.1.2. Desarrollo de la sensibilidad afecto auditiva

Parafraseando a Willems, así como la sensorialidad es la base misma del fenómeno auditivo, la sensibilidad afecto auditiva y la inteligencia auditiva son quizá su centro.

La sensibilidad afecto auditiva empieza en el momento mismo que pasamos del acto pasivo de oír, al de escuchar. Este último es más subjetivo que el anterior, ya que cuando escuchamos realizamos una serie de acciones neurológicas de estimulación cerebral que provocan la agudeza de los nervios acústicos. En este sentido, en el acto voluntario de escuchar intervienen emociones como reflejo de intereses personales que a su vez pueden ser reguladas por el intelecto, ya que este puede condicionar la forma de la reacción afectiva.

Desde el punto de vista educativo, el pedagogo debe ser consciente de la naturaleza emotiva del niño y del cultivo de las emociones que la música demanda, de hecho, lo hace más que cualquier otra rama de la educación. Es por ello que para la docencia musical sea necesario combinar a más de un talento musical desarrollado, una vocación pedagógica y una especial sensibilidad por el alma infantil desde una perspectiva psicológica y afectiva.

Finalmente se ha de señalar que en el actual sistema de enseñanza, los docentes se han inclinado por dejar de lado el cultivo del aspecto emocional en sus clases, bien sea por desconocimiento o bien por la de obtener resultados prácticos en periodos relativamente más cortos de tiempo, ya que “consideran quizá que la emoción dificulta el acto intelectual” (Willems, 2001, p. 56).

El cultivo de la emoción afecto auditiva es tan importante como el cultivo de la sensopercepción o de los aspectos intelectuales de la audición. La consecuencia directa de

no haber desarrollado este sentido queda expuesta y evidenciada con alumnos que cursan sus estudios en instituciones musicales cuando por ejemplo, hasta el día de hoy, aún existen estudiantes que reemplazan su experiencia sonora y sus más grandes aspiraciones artísticas por las del “deseo de brillar, de llegar al puro virtuosismo, o de obtener un diploma” (p. 57). Dejando de lado los objetivos y aspiraciones del arte como elemento liberador y espiritual y convirtiendo estos objetivos en deseos egoístas y fantasiosos.

2.1.3. Desarrollo de la inteligencia auditiva

Cuando la persona toma conciencia de la función sensorial y afectiva del oído, se puede decir entonces que está teniendo lugar otro aspecto de la escucha llamado inteligencia auditiva que es una síntesis abstracta de estas mismas experiencias: sensoriales y afectivas. Este tipo de inteligencia al igual que todas las destrezas relacionadas con la audición son cualidades que pueden y deben cultivarse, “En la mayoría de las escuelas, la educación está basada en la actividad mental. En general se está, pues, de acuerdo en que la inteligencia auditiva puede desarrollarse” (Willems, 2001. p. 61).

En algunas ocasiones el intelecto puede determinar las experiencias auditivas y sensoriales en la medida en que hay momentos en los cuales muchas personas creen haber escuchado sonidos donde nunca los hubo. La razón de este fenómeno llamado *conocimiento intelectual auditivo*, consiste en que la idea condiciona y previsualiza acontecimientos que pudieron haber sido experimentados por sus sensaciones afectivas sin que necesariamente se hay producido en el plano físico y material.

Tanto el conocimiento intelectual auditivo, como las experiencias sonoras son necesarias para conformar la inteligencia auditiva. Es aquí donde la labor del docente es primordial: debe mantener el equilibrio entre brindarle las suficientes experiencias sonoras a su estudiante y por otro, debe guiarle en la toma de conciencia de estas experiencias. Es ahora donde se ha de tomar los ejemplos de Willems (2001) cuando expone una serie de elementos constitutivos de la inteligencia auditiva entre los que figuran: la memoria, la audición interior, la imaginación creadora, el sentido tonal, la audición relativa, la audición absoluta, el nombre de las notas y por último, el acorde (p. 59).

Realizando una pequeña síntesis, los elementos constitutivos de la inteligencia auditiva son los siguientes: memoria, audición interna e imaginación creadora. Se puede decir

entonces que la memoria juega un papel importantísimo puesto que su función es la de brindarle al intelecto material con el cual trabajar (el intelecto trabaja con lo que la memoria almacena); la audición interior se encarga de procesar todos estos estímulos: conlleva todos los aspectos de la memoria dentro de su funcionalidad como elemento de la inteligencia auditiva. Por último, la imaginación creadora parte de la visión de utilizar primordialmente los elementos que conforman la memoria e imaginación retentiva para la creación artística.

Por otro lado, tanto la audición absoluta como la relativa suponen dos formas de audición que difieren en la manera en cómo se conciben las experiencias sonoras. La primera toma estos estímulos a un nivel puramente sensorial y lo relaciona con un elemento intelectual, el nombre de las notas; mientras que la segunda está basada en las relaciones afectivas que la experiencia sensorial brinda. Estas relaciones están determinadas en nosotros con reacciones de agrado (consonancias) o desagrado (disonancias). Cabe destacar que el sentido tonal está relacionado con la audición relativa basado en la relación tonal – creando así consonancias o disonancias – de los sonidos; mientras que la audición absoluta está relacionada con la discriminación de la longitud y amplitud de las ondas sonoras.

La importancia de la inteligencia auditiva interfiere en la comprensión tanto de los *nombres de las notas* como de los *acordes*. El primer elemento transmite información desde lo concreto a lo abstracto, permite abstraer elementos tales como la altura y su ubicación espacial en el pentagrama en aspectos simbólicos que desempeñan sin duda alguna, un papel importantísimo en la creación musical. En segundo lugar los acordes y por ende, la armonía, son un derivado de la inteligencia auditiva, se apoyan fundamentalmente en el nombre de las notas ya que para su estudio es necesario abstracciones de sonidos simultáneos. “Esta abstracción será puramente intelectual y superficial si nos contentamos con los nombres y el conocimiento intelectual de las leyes de la armonía.” (Willems, 2001). Es deber de primer orden relacionarlo con las experiencias sensoriales y afectivas.

En conclusión y para finalizar el apartado de la audición, es de suma importancia que un músico sea capaz de tener una audición perfecta, es decir, que mediante su escucha pueda ser altamente receptivo a los estímulos sonoros, que sea capaz de reaccionar afectivamente a dichos estímulos y que pueda tomar consciencia analítica de los sonidos recogidos. Son estos elementos los que componen la base misma de la musicalidad que muchos artistas intentan obtener por medio de libros durante años. Así como es importante que un buen músico cuente con todas estas características, es aún muchísimo más importante que un

docente pueda cultivarlas y transmitir las a sus estudiantes, para ello es necesario que en primer lugar las conozca y sepa desarrollarlas por sí mismo.

3. PROCESO COGNITIVO Y DESARROLLO INFANTIL

3.1. Período prenatal

3.1.1. Desarrollo auditivo en el feto

Varios autores: Hargreaves, (1986); Spence & DeCasper, (1987); Alsina, (1997); Lafarga, (2000); López, García, & Prats, (2015), sostienen sobre la base de sus investigaciones que la percepción sensorial auditiva en el feto es un hecho. Una investigación realizada por Spence & DeCasper (1987), consistió en descubrir cómo los sonidos de baja frecuencia de la voz de la madre, influyen en la percepción y preferencias auditivas del neonato cuando la escuchan nuevamente. Se usaron como herramientas fragmentos escritos de poemas elegidos al azar para que sean recitados por la madre con la consigna de realizar inflexiones de voz, acentuaciones, cambios de pulso, entre otros. Sus resultados demostraron que los recién nacidos preferían escuchar las propiedades acústicas de los fragmentos que sus madres recitaban cuando estaban embarazadas sobre aquellos que nunca pronunciaron durante la gestación. *“This preference implies that the newborns had been prenatally exposed to the acoustic properties of the recited material”* (Esta preferencia implica que los recién nacidos han sido expuestos prenatalmente a las propiedades acústicas del material recitado¹) (p. 133). Dicha distinción no solo indica una elevada capacidad de receptividad sensorial, sino también procesos cognitivos de selección y discriminación auditiva en el feto, sin duda alguna, es un indicador de aprendizaje. .

Corroborando esta idea, Alsina (1997), sostiene también que los primeros sonidos a los que está expuesto el feto son: la voz de su madre, los latidos del corazón, los sonidos de los movimientos del estómago, la respiración y el flujo sanguíneo. A más de esto realiza una afirmación mucho más expuesta a discusión: cuando aún están dentro del vientre, la estimulación auditiva puede desencadenar en el feto respuestas motrices, llegando incluso a ser estas más bruscas o delicadas dependiendo de la intensidad del estímulo. Finaliza asegurando que estas experiencias prenatales inciden significativamente en su aprendizaje

¹ Traducción personal.

artístico: “El niño y la niña perciben los sonidos desde antes de su nacimiento; su educación [musical] ha empezado” (p. 31).

Existe un interesante estudio realizado por Marisa López Teijón, Álex García & Alberto Prats (2015) en el Institut Marqués de Barcelona; su investigación denominada “*Fetal facial expression in response to intravaginal music emission*” (Expresiones faciales del feto en respuesta a la emisión de estímulos musicales intravaginales), se centra en el estudio de las reacciones motoras y faciales de los fetos ante distintos estímulos auditivos provenientes de distintas fuentes sonoras: audífonos abdominales ubicados en el vientre de la madre; vibraciones intravaginales y por último, música intravaginal; estas dos últimas fuentes de estímulos fueron emitidas por medio de un aparato especialmente diseñado para dicho experimento^{2 3}.

(López, García, & Prats, 2015) Analizan además las variaciones de respuesta a distintos estímulos tanto a nivel motor como cardíaco, aseguran que los cambios en la frecuencia cardíaca es un reporte de que el feto puede percibir sonidos de su entorno desde las 19 o 20 semanas de gestación; no obstante, sostienen que en teoría el feto podría captar dichos estímulos desde las 16 semanas, ya que toda su estructura auditiva está completamente formada. Aseguran además que a medida que la maduración del feto tiene lugar, puede captar auditivamente frecuencias que oscilan entre los 100 y 300 Hz, mostrando inicialmente mayor capacidad para captar las frecuencias graves (p. 216).

Los resultados arrojaron muestras acerca de la actividad del feto: esta fue mucho más intensa cuando la estimulación fue vía intravaginal en comparación con aquellos fetos que solo había percibido la música por medio de audífonos en el abdomen de sus madres. Dentro de las reacciones estudiadas se encuentran movimientos del feto (de columna o movimientos de extensión y retracción de extremidades), movimientos de su boca y por último, movimientos de su lengua: sacarla o apoyarla sobre uno de sus labios. Estos movimientos fueron monitoreados por ultrasonido en 3D y 4D.

² Para más información sobre herramientas de estimulación musical intravaginal: www.babypod.net

³ Para más información sobre estimulación prenatal: www.babyplus.com

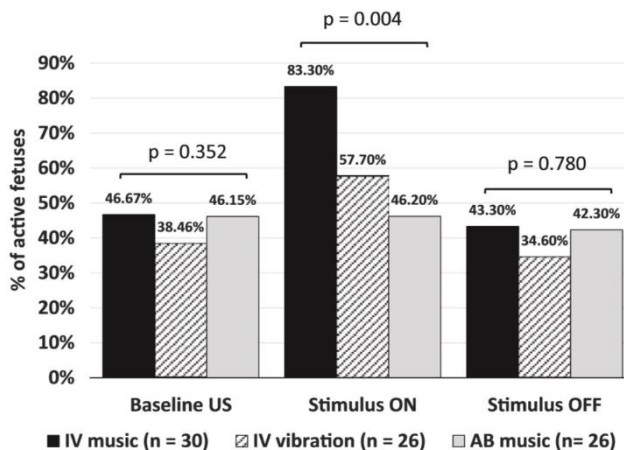


FIGURA 2. Actividad corporal de los fetos en reacción con diferentes tipos de estímulo. Se determinó la medición de las reacciones al inicio de la sesión, durante el estímulo auditivo y cinco minutos después de la ausencia de este. (IV music = música intravaginal; IV vibration = vibración intravaginal; AB music = música abdominal). Tomado de (López, García, & Prats, 2015, p. 219).

Los resultados evidencian que la diferencia entre las reacciones con música abdominal e intravaginal son notorias, llegando a ser el estímulo intravaginal casi un 40% más efectivo en cuanto a respuesta motriz del feto que cuando se usaron audífonos en el vientre de la madre. El experimento usó como muestra alrededor de 100 mujeres embarazadas que fueron divididas en 4 grupos divididos de la siguiente manera: embarazadas desde las 14 a 16 semanas; desde las 16 a 24 semanas; desde las 24 a 32 semanas y desde las 32 a 40 semanas de gestación. Esta división se debe principalmente al objetivo de evidenciar las diferentes capacidades de reacción auditiva en los fetos en distintas fases de su gestación.

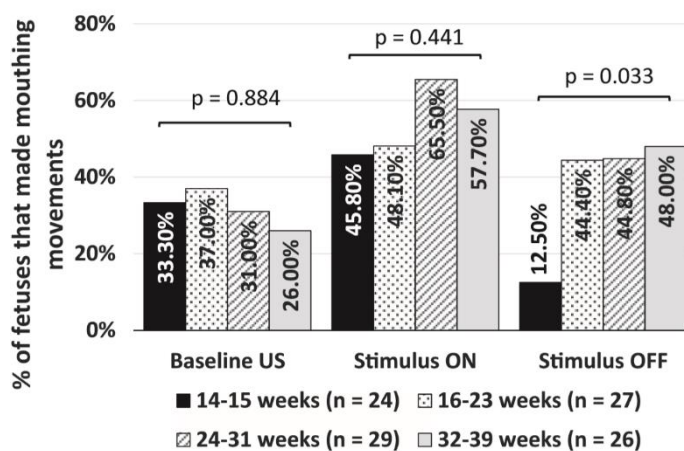


FIGURA 3. Porcentaje de fetos que demostraron movimientos faciales y bucales en las distintas semanas de gestación. Tomado de (López, García, & Prats, 2015, p. 220).

Mientras que la figura 2 muestra como la estimulación vía intravaginal es un método mucho más eficaz para la óptima estimulación del feto, la figura 3 concluye que las semanas de gestación en donde se perciben mayor número de respuestas por parte del feto, oscila entre las semanas 24 a 31. El estudio a su vez hace una demostración valiosísima: si bien las estructuras encargadas de la audición están formadas a las 16 semanas y en teoría sus sentido auditivo es funcional (varios autores señalan que la audición no se produce sino hasta la semana 21), el feto es capaz de percibir estímulos inclusive a partir de la semana 14, como lo demuestra la figura 2. *“These results indicate that intravaginal acoustic stimuli cause the fetus to make or increase the frequency of an uncommon movement, TE, as early as week 16 of pregnancy”* (Estos resultados indican que los estímulos intravaginales causan que el feto incremente la frecuencia con la que realiza movimientos no comunes, TE⁴, muy tempranamente, como en la semana 16 de embarazo) (p. 221).

En conclusión, los numerosos avances de las investigaciones encargadas de las estimulaciones prenatales y más específicamente, aquellas que se dedican a la educación musical del no nacido, realizan un importante aporte en cuanto se valen de numerosas herramientas para poder mejorar la experiencia sensorial del feto. Tanto por las vías tradicionales de estimulación auditiva, como de las nuevas propuestas de escucha vía intravaginal, los resultados arrojados muestran que la forma en como asimilará el aprendizaje tanto en su etapa de recién nacido, como en su niñez y adolescencia, son directamente proporcionales a la calidad de estímulos que ha recibido en etapas prenatales.

3.2. Niñez temprana: el niño de 0 a 24 meses

Relacionado con lo anteriormente expuesto, se desprende que a más de que los recién nacidos son capaces de discriminar la voz de su madre y de discriminar con precisión distintos estímulos acústicos, Lafarga, M. (2000) demuestran también una serie de habilidades auditivas relacionadas con los estímulos lingüísticos y musicales del entorno del bebé y que se manifiestan apenas a pocas horas del nacimiento de este. A las doce horas de nacido por ejemplo, es capaz de distinguir entre estímulos acústicos de tipo lingüísticos y otros tipos de sonidos.

⁴ TE: Tongue expulsions, es decir, extender o expulsar su lengua.

En menos de cuatro días de su nacimiento “los bebés franceses distinguen entre el francés y el ruso, con preferencia al francés. Sin embargo, a los 2 meses no se observa esta preferencia” (Lafarga, 2000, p. 10). Alsina, P (1997), asegura además que al mes de nacido, el llanto del bebé le sirve como mecanismo de comunicación y de supervivencia⁵. A su vez, el recién nacido muestra capacidad para diferenciar esquemas sonoros en su primer mes de vida, para él, todo el mundo exterior es nuevo excepto los sonidos, lleva un largo período dentro del vientre escuchándolos (p. 31).

Desde el *1ero al 4to mes* presenta habilidades como emitir glissandos con su voz, prestar más atención y mostrar preferencia hacia la voz de la madre que a la de una extraña, además, el balanceo en los brazos de sus padres puede convertirse en punto de partida para sus esquemas rítmicos. No es sino a partir de los 4 meses que produce sus primeras vocalizaciones pudiendo distinguirse estas del balbuceo. Colombo & Bundy (1983) como se cita en (Lafarga, 2000), afirman que a los 4 meses los bebés prefieren escuchar palabras (de preferencia las de su madre) a escuchar ruidos o un silencio parcial; aseguran además que los infantes son sensibles a cambios en el ritmo, a la variación en los contornos melódicos y a la acentuación y timbre que poseen las diferentes lenguas (p. 12).

A partir del *4to al 8vo mes*, de acuerdo con (Alsina, 1997), es capaz de presentar los primeros sonidos en un intento de comunicación, no obstante aún balbucea los sonidos que ha ido ordenando y clasificando. Además ha descubierto que puede conseguir que le hagan lo que a él le gusta, por ejemplo, que lo balanceen o que le canten.

Desde el *8vo al 12vo mes*, su receptividad y respuestas hacia el medio se caracteriza esta vez por ser capaz de dar ciertas respuestas rítmicas, regula el matiz de sus lloriqueos o sus gritos para establecer distintos niveles de interacción con el entorno; “Muestra capacidad para emitir, con cierta obsesión, sonidos bastante precisos (tercera menor)” (Alsina, 1997, p. 32). Al cumplir el primer año de vida el niño empieza sus primeros intentos por pronunciar ciertas palabras y ha finalizado la etapa del balbuceo lingüístico.

⁵ Al hacer uso indiscriminado de esta herramienta le permite entrar en contacto con su entorno y le permite también tener la certeza de que al llorar será tomado en cuenta por parte de los adultos ya que el llanto es una alerta de sus necesidades.

De los 12 a los 24 meses:

MESES	CAPACIDADES
12 a 18	<p>Busca nuevas relaciones aunque los resultados son muchas veces fortuitos.</p> <p>Muestra capacidad para reaccionar corporalmente ante el sonido y la música: su tempo está situado entre las 110 y 120 pulsaciones por minuto.</p> <p>Muestra capacidad para emitir un canto silábico espontáneo.</p>
18 a 24	<p>Las canciones son el núcleo de su expresión musical.</p> <p>Va descubriendo la utilidad de los objetos debido a sus propiedades.</p> <p>Las presentaciones sustituyen a las manipulaciones: a los dos años ya no necesita manipular un objeto para saber qué utilidad tiene.</p> <p>A través de algo que podríamos clasificar como intuición, eliminando el tanteo o el error, va directamente a la solución de un problema sencillo.</p> <p>Los fonemas de la letra y los sonidos de la melodía serán menos significativos que el ritmo y el movimiento corporal que ese ritmo le provoque.</p>

TABLA I. Bases psicopedagógicas del desarrollo musical. Tomado de Alsina, P (1997, p. 32).

3.2.1. Teorías del desarrollo auditivo en los recién nacidos

Las capacidades auditivas en los recién nacidos son directamente proporcionales a la cantidad de estímulos a los que han sido expuestos cuando aún estaban en el vientre. La forma en cómo se evidencian estas habilidades han sido por años tema de interés en investigadores y pedagogos musicales. Existe un método, como se cita en (Ilari, 2002) que estudia las preferencias musicales de los infantes: el *giro de cabeza condicionado* y la *preferencia de movimiento de cabeza*. El primer elemento consiste en condicionar al niño a un giro de cabeza cada vez que escucha un sonido, el segundo elemento en cambio, consiste en medir el tiempo que el infante presta atención a dicho estímulo. Cabe destacar que este método ha sido diseñado para obtener una valoración aproximada de las preferencias musicales de los bebés ya que su edad es un factor que limita dichas mediciones (tanto por

limitaciones motrices como lingüísticas, características propias de los primeros años de vida) si las comparamos con edades de niños más maduros.

En consonancia con los estudios que afirman que el aprendizaje musical empieza antes del nacimiento, (Ilari, 2002) afirma sobre la base de su experiencia que los neonatos cuentan ya con una sofisticada memoria auditiva. Para ello realizó investigaciones similares a las de Spence & DeCasper (1987), se pidió a un grupo de mujeres embarazadas que elijan una canción de cualquier género y estilo, y la escuchen todos los días a lo largo de su embarazo; después de un año los niños fueron expuestos a la melodía favorita de sus madres y a una canción desconocida. Los resultados arrojaron que los bebés escucharon por mucho más tiempo la canción favorita de sus madres sobre aquella que fue desconocida para ellos. En contraste, otro grupo de bebés que no fueron expuestos a ninguna canción en particular durante su gestación, no mostraron interés por ningún tipo de melodía una vez transcurrido su primer año de vida.

Por otro lado (Hepper, 1991) realiza una serie de experimentos en los que si bien afirma que la memoria auditiva en el feto es un hecho, esta tiende a desaparecer con el paso del tiempo y que no es un indicador de mayor inteligencia o de que el bebé tendrá a futuro una mayor capacidad auditiva. Lo cierto es que si bien existen reflejos que tienden a desaparecer, por ejemplo: la discriminación de la procedencia del sonido en los primeros días de vida es muy fina y sensible, no obstante desaparece a partir del primer al tercer mes de vida; luego, el reflejo de discriminación de la procedencia del sonido reaparece al cuarto o quinto mes de vida de una manera más ágil, flexible y clara.

De acuerdo con un sustancial número de investigaciones, a los 3 días de nacido, el bebé es capaz de reconocer y sentir preferencia hacia la voz de su madre así también como a las inflexiones y características propias de su lenguaje nativo. Los roles de género también juegan un papel muy importante dentro de la capacidad auditiva, (ver Cassidy & Ditty, 1995) ya que al parecer a partir de los 6 meses de vida, las niñas tienden a ser más sensibles y receptivas a las frecuencias sonoras que los niños (Ilari, 2002, p. 2).

Los bebés sienten preferencia por sonidos de frecuencia aguda que por frecuencias graves; preferencia por sonidos consonantes que disonantes; son capaces de discriminar entre patrones contrastantes de ritmo, y distintos tipo de métrica; reaccionan de diferente forma a distintos tipos de música *“Babies focused on themselves and vocalized more when*

listening to lullabies than play songs” (los bebés centraron su atención y vocalizaron más cuando escuchaban canciones de cuna que canciones instrumentales). La lógica musical también es tema de preferencia de los bebés: *“Infants attended significantly longer to naturally segmented than to unnaturally segmented excerpts of music”* (los infantes prestaron atención por mucho más tiempo a fragmentos lógicos que a fragmentos musicales ilógicos” (Illari, 2002, p. 4).

La educación musical en etapas prematuras del crecimiento, evidencian que los bebés no solo son capaces de discriminar ciertos sonidos, sino que son capaces de mostrar preferencias por timbres, alturas, instrumentación, timbres de voz, su lenguaje nativo y versiones particulares de distintos tipos de música.

Dentro de la educación musical de los bebés los padres tienen un rol fundamental dentro del proceso, uno de los objetivos primordiales de los programas de educación musical de los recién nacidos debe ser la de la educación musical de los padres. Para la educación de sus hijos, los padres deben enfocar su atención en el desarrollo del aprendizaje de canciones, rimas, rondas, movimientos y desarrollar actitudes positivas hacia sus propias voces al cantar ya que será una útil herramienta para la educación artística de sus hijos.

El papel del educador musical debe ser el de mediar las relaciones de enseñanza – aprendizaje entre padres e hijo y la de orientar el vínculo que se desarrollará entre ellos por medio de la música. *“Early childhood music education programs could help Foster positive child – parent bonding through music”* (Los programas de estimulación musical temprana podrían ayudar a reforzar vínculos positivos entre padres e hijos a través de la música) (Ilari, 2002).

A su vez, se debe alentar a los padres a realizar una mezcla entre las nuevas canciones que ha aprendido con las que ya sabía, esto ayudará a que se cree repertorio nuevo, adaptándolo siempre a las necesidades particulares de sus hijos. Los educadores deben centrarse en todas las características y el bagaje cultural de cada familia.

Las grabaciones de música académica o de cualquier otro tipo de música (procurando siempre que estas sean de calidad), son recursos de gran ayuda en cuanto ayudarán a los padres a entender el significado de distintas actividades musicales. Se ha de tomar en cuenta que los bebés suelen ser más sensibles a las frecuencias sonoras; música, sonidos o ejemplos sonoros muy fuertes son pocos útiles y dañinos para el desarrollo auditivo del bebé. Hay

muchas formas en las que los padres y los hijos pueden beneficiarse de dicho proceso: juguetes, CD's de audio, videos y actividades de movimiento son algunos de los ejemplos. Es deber del educador musical impartir clases efectivas y divertidas mientras orientan a los padres al aprendizaje musical mientras refuerzan sus vínculos afectivos.

3.3. El niño de 2 a 6 años

3.3.1. Segundo año de vida

Es en esta edad, cuando da inicio la etapa preoperacional propuesta por Piaget; las habilidades del niño se caracterizan principalmente por manipular mentalmente lo que antes sólo manipulaba a nivel físico, es decir, el infante no necesita utilizar su motricidad para conocer las características de un objeto, ahora realiza este análisis por medio de su mente y sin siquiera la necesidad de que dicho objeto este presente; por ejemplo, la elaboración del juego simbólico supone un proceso de preparación mental para poder llegar a las conclusiones de que una vara puede ser una espada y de que un pedazo de cartón pueda ser un escudo, los infantes realizan estos procesos en su mente sin la obligación de experimentar motrizmente la posible función de cada objeto. Supone un hito en el desarrollo tanto cognitivo como motor del infante; quedan rezagada las cualidades vulnerables y dependientes de cuando es un bebé, es decir, deja cada vez más de lado el proteccionismo brindado por sus padres y busca su autonomía, su independencia y su deseo de aceptación en una nueva serie de experiencias con la sociedad. Comienza a adquirir un rol cada vez más activo en la colectividad en la medida en que se relaciona, se comporta y aprende del entorno que le rodea.

De acuerdo con (Barreto Jiménez, Lara, Amezcua, & Romero, 2002), es la edad donde se produce la transición del estadio sensorio motriz a la fase de representaciones objetivo simbólicas, lo que implica la abstracción de conceptos enteros dentro de símbolos o imágenes. Se dan los primeros avances hacia la conducta interior, es decir, los procesos cognitivos necesarios para realizar comportamientos no observables: pensar o sentir. Es ahora donde entiende la permanencia de los objetos, lo cual significa que no dejan de existir

aunque no estén presentes y toma su corporeidad como un objeto entre los demás; posee también consciencia de la irreversibilidad⁶ de las operaciones.

3.3.1.1. Capacidades motoras

Es importante destacar que una de las edades más importantes en cuanto al desarrollo cognitivo del niño es justamente a partir de sus dos primeros años de vida, ya que al iniciar la etapa del desarrollo preoperacional se define su percepción acerca de todo el entorno que le rodea; además, el mismo Piaget afirma que un estadio no se concibe como un hecho aislado, sino que es un punto de partida para el siguiente y que a su vez las destrezas aprendidas en el anterior se refuerzan en aquel estadio por el que el niño atraviesa.

Las conductas motoras en esta etapa, según (Barreto Jiménez, et al, 2002), se definen por diversas acciones que son propias de esta edad: correr con mayor agilidad aunque tropiece muy seguido; intentar de forma fallida dar saltos; abrir y cerrar puertas; manejar bien los vasos con pequeñas cantidades de líquido; manipular de manera torpe la cuchara; extender ambas manos para alcanzar objetos; cambiar las páginas de un libro pero difícilmente lo hace hoja por hoja sino más bien 3 o 4 por vez; sostenerse o colgarse con ambas manos o el incremento de sus capacidades para correr, trepar o desplazarse son algunos de los ejemplos.

A su vez, su motricidad fina va desarrollándose muy lentamente, aunque apenas presenta características de este desarrollo le bastará para cumplir con tareas como doblar trocitos de papel o quitar la envoltura de un dulce. Su motricidad y coordinación deben aún ejercitarse un poco más. Por ejemplo, camina de forma oscilatoria y escuálida o cae si cambia bruscamente de dirección cuando corre.

3.3.1.2. Lenguaje

A los dos años de edad, el *nivel fonológico* del lenguaje se caracteriza principalmente por presentar incipientes intentos de verdadera comunicación, dejando atrás el balbuceo; también suele subir la entonación al final de las palabras y frases, añade o quita letras consonantes en medio de las palabras: “opa” en vez de sopa o “bavo” en vez de bravo. Su escaso desarrollo fonológico le permite solamente emitir palabras con significado incierto,

⁶ La irreversibilidad implica la incapacidad de realizar una reversión mental de la acción observada. El niño no concibe la relación de $A = B$; $B = A$, ya que se enfoca en una sola de las características de un fenómeno, restando importancia a las transformaciones.

son solo sus seres más allegados quienes suelen comprender el contenido completo de sus frases.

Citando a (Barreto Jiménez, et al, 2002) se puede afirmar lo siguiente:

Realiza prácticas por imitación de: abrir y cerrar la boca, cerrar los ojos, sacar y meter la lengua, soplar objetos livianos a una distancia de 5 cm con mayor fuerza, mímica de risa, inflar las mejillas, llevar la lengua a las comisuras labiales. (p. 54).

Niños y niñas de dos años presentan tartamudez normalmente más o menos hasta los 4 años, si esta persiste en edades más avanzadas (se le suele llamar tartamudez escolar) necesitará tratamiento.

A *nivel semántico* posee rudimentariamente la noción entre uno y varios y la capacidad de identificar a las personas por su nombre se ha desarrollado completamente. Puede entender órdenes y realizarlas sin la necesidad de visualizar los labios de quien las da; a su vez ha adquirido la habilidad de nombrar y especificar los objetos por su uso. Atiende a órdenes simples relacionadas con su sentido espacio temporal: siéntate, acuéstate, corre, salta, pásame aquello, etc.

Tiene interiorizados un máximo de 50 estereotipos verbales y motores verbales en cuanto a nombres de animales, prendas de vestir, útiles escolares y de aseo, alimentos y juguetes. Acompaña con gestos corporales adecuados las preguntas ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? Sabe una significativa cantidad de rondas, canciones y se contenta cuando va a escuchar cuentos. “Aprende a utilizar las relaciones semánticas, por interacción con el medio ambiente y sus modelos ambientales” (Barreto Jiménez, et al, 2002).

El *nivel sintáctico* y de interiorización le dan la capacidad de utilizar plurales, utilizar oraciones y frases enriquecidas con adjetivos, al atravesar la fase preoperacional y al caracterizarse esta por el egocentrismo del niño, utiliza la palabra “mío” con frecuencia. Dentro de su vocabulario posee alrededor de 100 a 150 palabras con fallas articulatorias. En esta fase, inicia muy superficialmente la subordinación de frases.

Se amplía su noción de la existencia de los tiempos verbales aunque suele usarlos de manera incorrecta: “yo caminar”. Utiliza las expresiones que, cómo, cuándo; y puede asociar cantidades usando el singular cuando es un solo objeto y el plural cuando son varios. Su patrón gramatical es aún sustantivo y utiliza los pronombres posesivos muy a menudo.

3.3.1.3. Aspectos sociales

Las capacidades de interacción del niño de esta edad son muy limitadas, y en especial con personas adultas que no conoce se muestra tímido e inquieto. Para mostrar alguna acción que realiza distrae la atención de otra persona de forma muy marcada; es sociable únicamente con niños que tienen su mismo rango de edad pero generalmente no suelen ser más de 2 o 3. Según las etapas de desarrollo infantil de Freud, es a esta edad cuando da inicio la etapa anal: el niño avisa cuando quiere ir y cuando ha ido al baño y, principalmente inicia el control de sus esfínteres. (ibíd., p. 58).

Suele negarse sistemáticamente a todo y se enoja con frecuencia si no se le permite obtener lo que desea o si ha fracasado repetidas veces en el intento de realizar alguna tarea. Sabe distinguir su sexo aunque no tenga del todo la conciencia de lo que esto implique; tanto a nivel personal e interpersonal puede distinguir entre la simpatía, el afecto, el desdén, la pena, etc. y con las personas conocidas suele ser muy amigable.

“Siente rabia porque no puede controlar las figuras paternas, hay una lucha entre autonomía y contexto social” (Barreto Jiménez, Lara, Amezcua, & Romero, 2002). Si bien a nivel lingüístico es totalmente egocéntrico ya que, empieza a distinguir los objetos que en efecto son suyos y los de los demás. En edades más tempranas, no concibe la idea de alejarse de sus padres, sin embargo, es ahora cuando puede continuar con sus actividades (con protestas esporádicas incluidas) sin que necesariamente estén sus padres cerca.

3.3.1.4. Sensopercepción

Puede realizar trazos por imitación, sin embargo su forma de dibujo preponderante es el garabato; entiende las posiciones espaciales arriba y abajo y los conceptos de tamaño (grande – pequeño). La sensopercepción del niño a esta edad le permite identificar varias figuras referidas a espacio, cantidad, longitud, color, características físicas, temporales, etc. siempre y cuando estas sean contrastantes, es por ello que puede identificar colores como el blanco y el negro, pero se le dificultará la tarea de discriminarlos si se le presentan varios colores a la vez. Puede emparejar objetos con características similares y sin variables; suele confundirse de forma muy seguida con los conceptos de mañana, hoy y tarde.

Sus destrezas musicales le permiten balancear su cuerpo cuando se trata de seguir el pulso o el contorno melódico de una canción; puede discriminar auditivamente sonidos naturales como la voz de una persona conocida, el sonido de algunos animales y también el

estímulo de sonidos artificiales como el golpe de una puerta, el sonido del timbre, el sonido de un objeto cuando cae o cuando suena el teléfono. Según Barreto Jiménez, (2002) puede responder a los estímulos que un instrumento le brinda sin importar cuán distante se encuentre, también reacciona a los estímulos sonoros que el ambiente le ofrece sin importar que estos sean de diferente intensidad, se encuentren a cualquier distancia o en diferentes direcciones siempre y cuando el estímulo esté dentro de los 25 o 26 decibeles.

3.3.2. Tercer año de vida

3.3.2.1. Capacidades motoras

Al tercer año de vida, sus capacidades motoras le permiten un mejor desarrollo de su sentido del equilibrio, lo cual significa que destrezas como pararse en un solo pie mientras la otra pierna está flexionada, recibir una pelota con sus brazos estirados, caminar y correr de forma más estilizada (aunque aún suele tropezarse con frecuencia) o pedalear bicicletas y triciclos aunque necesite la ruedas auxiliares. Cabe destacar que a esta edad, es capaz de cepillarse los dientes y lavarse las manos aunque todavía necesite un poco de ayuda. “Aumenta el conocimiento de una parte fina del cuerpo, por mes” (Barreto Jiménez, 2002, p. 63).

Las destrezas más sobresalientes en esta etapa consisten en que utiliza sus manos con precisión más fina gracias al movimiento (aún torpe) de pinza que realiza con sus dedos índice, medio y pulgar. Realiza prono y supinación simultáneamente. Se abotona y desabotona las prendas y siente emoción al vestirse por sí mismo aunque lo hace de forma rudimentaria. Puede dibujar figuras humanas pero sin el sentido de la profundidad aún y en forma de renacuajo.

3.3.2.2. Lenguaje

Comienza a construir un sistema fonológico fonético adulto, sin embargo tiende a cortar o a sobreproducir palabras o frases: “inimaginario” en vez de imaginario o “ete” en vez de este, a pesar de esto, su sistema fonético le sirve para comunicarse con mucha soltura.

Su *nivel semántico* de comunicación le permite identificarse a él/ella y otras personas por su respectivo nombre; a su vez identifica varios objetos por su nombre y algunos por su uso. Su expresión más utilizada ha dejado de ser el “mío” y ha sido reemplazada por el “yo

quiero”, sabe expresar con exactitud olores y sabores o si algún alimento es dulce o salado. Comprende cuentos, historias y narraciones e identifica únicamente personajes principales, y puede recrear también historias con mímica o con sonidos onomatopéyicos.

Puede manejar de forma muy rudimentaria el vocabulario por categorías, por ejemplo puede describir pocos oficios: militar, bombero, policía; acciones: abrir, traer, correr, cerrar; partes de su cuerpo; partes de la casa: ventana, cuarto, teléfono; nombres de animales; trabaja en la adquisición de conocer el nombre de las partes finas del cuerpo: rodilla, barbilla, codo, pestañas, etc. Y conoce unos pocos números, generalmente hasta el 4 o 5.

“Responde a preguntas como, ¿qué haces cuando tienes sed, sueño, hambre? ¿Para qué tenemos la cocina?” (Barreto Jiménez, 2002, p. 66). También ha adquirido la capacidad de usar palabras o utilizar inflexiones de su voz para realizar preguntas y exige de manera inquisitiva la respuesta de los demás.

Su *capacidad sintáctica* de comunicación se ha desarrollado al punto de conocer y contar dentro de su vocabulario con alrededor de 900 palabras, entre ellas algunos pronombres: mío, yo, tu; algunas preposiciones: hasta, con, sin; inflexiones interrogativas: ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Para qué?, ¿Dónde?; Adjetivos; Verbos (aunque mal conjugados o empleados de forma sustantiva); incorpora patrones gramaticales como los adverbios de lugar y tiempo y artículos hasta la tercera persona: yo, tu, el – ella (Barreto Jiménez, 2002., p. 67).

3.3.2.3. Aspectos sociales

Su capacidad de vestirse y desvestirse se ha desarrollado significativamente; así también como su capacidad de comer, lavarse y cepillarse solo/a. Puede jugar solo o en grupos y añade a su grupo de juego a amigos imaginarios. Distingue la diferencia entre niño y niña con el plus de que ahora sabe cada una de las características que implica cada uno de los sexos. Se ha estabilizado emocionalmente, ha cesado la lucha que tenía entre su autonomía y su contexto social lo cual le permite respetar turnos, obedecer órdenes y seguir reglas cuando juega con otros niños, puede hacer amigos del sexo complementario.

Imagina con personajes fantásticos y en el juego simbólico quiere siempre mantener el papel de superhéroe (Barreto Jiménez, Lara, Amezcua, & Romero, 2002). Intenta imitar mucho el comportamiento de los adultos y se relaciona muy fácilmente con ellos, es a sus 3 años de edad cuando de manera muy incipiente comienzan a aparecer los complejos de Edipo

en los niños y de Electra en las niñas; en edades posteriores alcanzarán su punto más fuerte. Comienza a adquirir sus conocimientos de la cultura gracias a sus padres y de forma más directa, gracias a su madre.

3.3.2.4. *Sensopercepción*

A diferencia de cuando tenía 2 años de edad ahora el niño no solo imita líneas horizontales o verticales, ahora está en la capacidad de imitar trazos y también puede hacerlos sin demostración. Identifica objetos que ya reconoce únicamente por su sombra, por su forma representativa o por su tamaño. Es ahora cuando está en la capacidad de reconocer las posiciones de arriba, abajo, a los lados, encima de y debajo de.

Diferencia y asocia el día y la noche con luz y oscuridad, así mismo asocia diferentes actividades para realizar en cada una de estas jornadas. Puede deducir lo que le falta a objetos o imágenes de figuras incompletas. Diferencia el frío del calor y empieza a depurar la información que posee en cuanto a texturas tanto a nivel de pensamiento como a nivel verbal; no obstante la consciencia del tiempo está aún muy poco desarrollada.

Su nivel de musicalidad va incrementando a la par con sus otras destrezas: discriminar instrumentos musicales incluso si estos tienen el timbre muy similar, puede llevar el compás con un ritmo sencillo y se mueve rítmicamente con el pulso de la música. Puede permanecer largo rato sentado escuchando cierto tipo de música aunque prefiere las canciones y rondas sencillas.

3.3.3. **Cuarto año de vida**

3.3.3.1. *Capacidades motoras*

Al cuarto año de vida, según Barreto Jiménez, et al, 2002, el niño presenta un sinnúmero de características a nivel motor: al saltar, imita el salto de un sapo; a nivel físico presenta más fuerza, resistencia y coordinación, esto se evidencia en el hecho de que puede sostener una pelota en el aire cuando se la lanza o permanecer por más tiempo equilibrado en una sola pierna (p. 72). A partir de los cuatro años es cuando perfecciona su posición erguida lo cual le permitirá dar saltitos consecutivos o al sostener una pelota llevar el bracito hacia atrás y ejecutar un potente tiro de voleo.

Sus habilidades de motricidad fina quedan en evidencia cuando realiza cortes mucho más precisos con las tijeras, cuando agarra objetos pequeños con su mano formando una

pinza, o cuando sostiene el lápiz con presión correcta pero aún con manejo torpe. A nivel espacial, tiene consciencia de toda su corporeidad, si bien no conoce todas las partes de su cuerpo, nombra correctamente la gran mayoría.

3.3.3.2. *Lenguaje*

A *nivel fonológico* utiliza las reglas del lenguaje adulto, sin embargo cuenta aún con una producción personal del sistema fonético. “Presenta praxias orofaciales como: realizar con mayor velocidad, coordinación y distancia succión, deglución, masticación en forma voluntaria; inflar las mejillas, mostrar los dientes y masticar correctamente; succiona líquidos, semisólidos y algunos sólidos con medio popote (Barreto Jiménez, et al., 2002, p. 74). No obstante, aún presenta problemas en pronunciar algunos fonemas del abecedario, en especial la “ll”, “rr”, “f” y “s – z”.

A *nivel semántico*, el niño tiene la capacidad de entender y responder preguntas; también su capacidad de comprensión de historias, relatos o cuentos se ve potencializada, es por la adquisición de esta destreza que utiliza los significados de las palabras para relacionar algunas cosas con otras, incluso dentro de las historias que él cuenta; en “una bruja malvada” por ejemplo, entenderá el significado del adjetivo y esto le sirve de punto de partida para poder contar siempre con algún antagonista “malvado” dentro de sus propios relatos. . Puede describir objetos con más de 5 características y también puede describirse así mismo con total claridad; responde preguntas de manera precisa.

Utiliza cuantificadores a nivel gráfico y concreto: más, menos, todo, nada, igual, etc. La cantidad de palabras que comprende ascienden a 1000, no obstante utiliza alrededor de la mitad de estas palabras en su interacción cotidiana; perfecciona cada vez los tiempos verbales con relatos de hecho pasados. Atraviesa por el etapa del ¿Por qué?, ¿Qué es esto?, ¿Para qué sirve?, ¿Dónde?, ¿Cómo funciona? Finalmente en cuanto al nivel semántico y parafraseando a (Barreto Jiménez, et al, 2002) emplea en su vocabulario cotidiano, palabras relacionadas con sus pertenencias: juguetes, ropa, útiles de escritorio, etc; relacionadas con animales (perro, gato, jirafa, león ratón, etc.) y sus respectivos sonidos onomatopéyicos; medios de transporte, lugares que frecuenta o ha visitado y especialmente personajes de sus series animadas favoritas.

A nivel *sintáctico* puede incluir muchos más elementos a su lenguaje con el objetivo de intentar expresar lo más fidedignamente sus ideas aunque estas palabras no tengan mucha sentido entre si, a pesar de que a veces no cuenten con estructura y presente una que otra falla articulatoria dentro de sus oraciones. “Usa artículos, sustantivos, adjetivos, adverbios, pronombres, verbos, es decir toda la estructura gramatical” (ibíd, p. 75). Presenta la utilización rudimentaria de los verbos para tiempos presentes y pasados; incluye dentro de su vocabulario el pronombre “nosotros”.

3.3.3.3. *Aspectos sociales*

Atraviesa la etapa de hacer dramas y berrinches; hace numerosos amigos, especialmente del mismo sexo sintiendo un poco de aversión hacia los juegos que realizan sus amigas; colabora con otros niños al iniciar juegos en grupo. Realiza independientemente actividades en las que anteriormente necesita supervisión: lavarse las manos, cepillarse los dientes e ir solo al baño son algunos de los ejemplos. Comprende la diferencia y la utilización de los pronombres posesivos “mío”, “tuyo”.

3.3.3.4. *Sensopercepción*

Al colorear respeta las líneas y procura no salirse de la misma, además imita trazos horizontales, verticales y circulares formando figuras con bastante precisión. Su habilidad de percepción y de profundidad le permite distinguir las características de un objeto, su posición en el espacio y la relación que guardan las partes entre sí y entre otros objetos. “Maneja los conceptos cerca, lejos, dentro, fuera, entre, junto, con relación a él y a otros” (Barreto Jiménez, et al, 2002, p. 73).

Puede narrar diversas situaciones con secuencia lógica de hasta máximo tres episodios, discrimina recuerda y formula oraciones de 12 o 13 sílabas; desde la visión de destrezas musicales es capaz de repetir pequeñas canciones o rondas, así mismo está capacitado (si ha recibido estimulación previa) la fuente sonora en todas las posiciones; Imita y reproduce patrones rítmicos sencillos con las misma métrica y con intensidad muy similar a la fuente.

3.3.4. Quinto año de vida

3.3.4.1. Capacidades motoras

Empieza a discriminar la diferencia entre izquierda y derecha, si bien antes ya demostraba una predisposición a ser o bien zurdo o bien diestro, en esta edad es cuando toma verdadera consciencia de ello gracias a que su dominancia lateral ha sido definida. A su vez, es consciente de su corporeidad dentro del espacio y puede reconocer su figura en el espejo, suele entretenerse mucho haciendo gestos frente a uno. A los cinco años de edad la postura se mantiene erguida siempre, esto le brindará la capacidad de saltar alternando entre un pie y otro.

“Trepa, reptar, salta sin impulso, por encima de una cuerda colocada a 20 cm del suelo (...) Ejecuta pronosupinación con ambas manos, con ojos abiertos y cerrados.” (Barreto Jiménez, et al, 2002, p. 80). Se desplaza y camina con gran facilidad e independientemente, ha logrado esto gracias al pleno desarrollo de su sentido del equilibrio; a nivel de percepción espacio – corporal, nombra todas las partes de su cuerpo correctamente y expresa la funcionalidad de cada una.

3.3.4.2. Lenguaje

Nivel fonológico

Pronuncia correctamente casi todos los fonemas del abecedario, ha superado la dificultad de pronunciar los fonemas de “ll”, “rr” y “s – z”; además, es ahora cuando emplea el tono de su voz de manera regulada pero firme. Aunque su fluidez al hablar alcanza más o menos el 90 % de precisión, aún tiene dificultad al articular palabras largas, complicadas o desconocidas, no obstante, su habla es completamente inteligible a pesar de las pequeñas falencias que aún presenta.

Nivel semántico

Está en la capacidad de relatar sucesos pasados y presentes con el uso correcto del ayer y hoy aunque está en el proceso de adquirir de forma rudimentaria los conceptos de espacio, tiempo, velocidad, cantidad; durante este proceso, pregunta el uso y significado de palabras nuevas. Realiza asociaciones abstractas, de esta manera explica con sus palabras lo que

entendió en un relato, además realiza de manera primitiva comentarios descriptivos sobre los objetos de indeterminada situación.

Nivel sintáctico

Su vocabulario cuenta con alrededor de 2500 a 3000 palabras. Ha desarrollado de manera significativa la capacidad de usar el plural, el singular, el masculino y el femenino de manera apropiada, aunque puede presentar problemas al usar los adjetivos de manera muy subjetiva dentro de oraciones o frases. Si bien casi domina el uso de la totalidad de los pronombres, mantiene problemas en el manejo de los tiempos verbales.

3.3.4.3. Aspectos sociales

Su nivel de sociabilización se incrementa, es ahora cuando ha adquirido más seguridad en sí mismo y empieza a confiar en los demás. Dentro de su grupo social, que por cierto ha acrecentado en número, puede llevar a cabo roles que impliquen acciones específicas reforzando así su sentido de la responsabilidad. Es recomendable reforzar la independencia que ha adquirido al realizar sus actividades ya que “cumple fácilmente con las labores cotidianas que se le encargan” (Barreto Jiménez, et al, 2002, p. 85). Si bien ha desarrollado su sentido de la creatividad, denotando mayor temor a cosas imaginarias y objetos abstractos – la oscuridad, por ejemplo – especialmente dentro del juego simbólico que suele realizar individualmente; prefiere juegos que comprendan actividad social con otros niños. Finalmente ha desarrollado control interno de su conducta por medio de la imaginación fantasiosa o el temor.

3.3.4.4. Sensopercepción

Dentro del aspecto perceptivo el niño es capaz de identificar y nombrar la mayoría de colores secundarios y primarios, colorea respetando los límites del dibujo; también, su capacidad memorística se ve pulida, si bien en edades más tempranas era capaz de recordar un máximo de 3 ilustraciones ahora esa cantidad se ha duplicado. La dominancia lateral se ve definida por completo, ahora puede realizar con su mano dominante figuras de forma geométrica pudiendo incluso recortarlas; “Reconoce acentos adecuados, utilizando palabras graves, agudas, esdrújulas de su vocabulario” (Barreto Jiménez, et al, 2002, p. 82).

Es capaz de colocar objetos en relación con otros atendiendo a las siguientes instrucciones: dentro, fuera, junto, entre, encima, debajo, detrás, cerca, lejos, pegado, separado con la respectiva diferenciación de si la instrucción atiende a singularidades o a varios objetos, de derecha a izquierda o viceversa. Añade también a su vocabulario y a su entendimiento las palabras a través de, alrededor de, así también como la utilización de una gran cantidad de onomatopeyas.

Desde el punto de vista de su percepción musical, puede discriminar el timbre de varios objetos así como de la procedencia de los mismos, diferencia y discrimina sonidos largos de sonidos cortos. Imita patrones rítmicos con algunas o muy pocas variaciones en el acento; distingue sonidos fuertes de sonidos débiles. Finalmente y parafraseando a Barreto Jiménez, et al, (2002) su discriminación gruesa se ha completado casi en su totalidad, es a esta edad cuando empieza a desarrollar su discriminación fina, aplicable tanto a elementos musicales como a patrones lingüísticos (p. 83).

3.3.5. Sexto año de vida

3.3.5.1. Capacidades motoras

No es sino hasta su sexto año de vida cuando sus habilidades motrices se han perfeccionado de tal manera que el niño presenta las siguientes características: correr con gran agilidad y velocidad; saltar con los pies juntos, alternando los pies o desde una altura máxima de 70 cm pudiendo caer con la punta de sus pies; caminar en línea recta hacia adelante o hacia atrás procurando no salirse de ella; conserva el equilibrio cuando se sostiene en uno de los dos pies, puede saltar a gran velocidad o balancearse en esta posición por lo menos durante 10 segundos.

Realiza doblado de papel mediante imitación pudiendo realizar pequeños aviones, barquitos, cajas o globos. En esta etapa ya no solo reconoce e identifica su lateralidad dominante sino que la verbaliza en sus labores cotidianas; es capaz de usar cuchillo y tenedor en la mesa; en cuanto a las tijeras, ha adquirido una gran destreza, pudiendo recortar figuras geométricas casi sin errores.

3.3.5.2. *Lenguaje*

Cabe destacar que es ahora cuando ha alcanzado el segundo nivel de la tercera etapa de comunicación lingüística, etapa que irá desarrollando hasta que cumpla los doce años de edad. Su nivel de comunicación a *nivel fonológico* se ha estructurado completamente; en el caso de que aún presente problemas o tartamudez (Conocida como escolar) en la emisión de fonemas complejos lo mejor sería acudir a tratamiento de terapia de lenguaje ya que debe estar en la capacidad de emitir correctamente el cien por ciento de las consonantes y de los sinfonos (sílabas trabadas).

Su *nivel semántico* de comunicación ha evolucionado a tal punto de reconocer y especificar el uso de casi cualquier objeto que vea (jabón, llave, tijeras, cocina, etc.), de obedecer órdenes complejas y de relatar historias por medio de su propio lenguaje sin usar subjetivamente los adjetivos ni de salirse de la idea central de la historia (Barreto Jiménez, et al, 2002). Si bien casi la totalidad de su vocabulario está estructurado, aún pregunta el significado de palabras complejas que ha escuchado en alguna historia o relato.

Además, la estructura de sus oraciones presenta sustantivos, verbos, objetos directos y complementos de manera coherente; es capaz de organizar pequeñas historias con una secuencia de mucha complejidad, sumándole a esto el aporte a la historia de una interpretación personal. Al relacionarse con adultos, puede llevar el hilo de conversaciones largas identificando también analogías implícitas dentro de la conversación.

A *nivel sintáctico* “maneja correctamente todas las estructuras gramaticales del lenguaje adulto” (Barreto Jiménez, et al, 2002), al dirigirse hacia otra persona utiliza correctamente todas las reglas del discurso respetando incluso los turnos en la conversación. Utiliza todas las funciones del lenguaje, empleando con mayor frecuencia la personal, informativa, comunicativa y matemática.

3.3.5.3. *Aspectos sociales*

Según (Barreto Jiménez, et al, 2002), las capacidades de socialización del niños son las siguientes:

Entiende la permanencia del sexo y los conceptos y roles del mismo, es decir, comprende la diferencia que existe entre amigo y hermano o entre profesora y madre. Suele imitar a los

adultos con la finalidad de adquirir formas de comportamiento más maduras. Inventa juegos diferentes al jugar con sus amigos y el juego simbólico ha alcanzado sus niveles más desarrollados. Realiza labores de higiene de manera casi independiente y, finalmente, los complejos de Edipo o de Electra tienden a tener características más notorias y marcadas (p. 92).

3.3.5.4. *Sensopercepción*

Ha adquirido habilidades como la de armar rompecabezas, unir puntos para formar figuras más complejas, identificar todos los colores secundarios con el plus de discriminar los tonos claros de los oscuros. (Barreto Jiménez, et al, 2002). Entiende además conceptos espaciales y temporales con gran destreza: aquí, allá, encima, dentro, fuera, mañana, ayer, hoy, etc.

A su vez, sus capacidades musicales también han atravesado por un significativo proceso de mejora, a los 6 años es capaz de discriminar las fuentes sonoras incluyendo lugar, distancia e intensidad con una precisión tal que puede incluso determinar el objeto que ha provocado ese ruido: vidrio, metal, papel, etc.; Si bien puede identificar el sonido de objetos cotidianos tiene aún un poco de dificultad en discriminar los timbres de los distintos instrumentos musicales.

Imita, patrones rítmicos complejos con sus palmas o con instrumentos musicales, e identifica plenamente la diferencia entre sonidos graves medios o agudos. Puede verbalizar los sonidos del medio ambiente que está escuchando y verbaliza a su vez si dentro de fondos ruidosos existen sonidos naturales o artificiales (Barreto Jiménez, et al, 2002, p. 89).

4. PSICOLOGIA DEL DESSARROLLO MUSICAL

Se origina como disciplina a inicios del siglo XX, no es sino a mediados del siglo XX y a lo largo del siglo XXI que ha tomado cada vez más importancia dentro de la comunidad científica y son cada vez más los académicos que se dedican a su estudio e investigación. Ventajosamente ha podido adaptarse a las distintas teorías psicológicas con las cuales se correlaciona de manera interdependiente.

Estas teorías tratan de explicar sobre la base de sus postulados, cómo el sujeto ha de reaccionar y ha de comportarse ante el fenómeno musical, en la manera como aprende, y las estrategias que deben emplearse para conseguir que en realidad exista aprendizaje. En síntesis, es importante conocer cuáles son los factores que hace que el individuo presente aptitud o resistencia para instruirse. “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” (Lacárcel, 2001, p. 9).

4.1. Aportes de diferentes paradigmas educativos a la psicología de la música y educación musical

4.1.1. Teoría conductista

El conductismo o psicología del comportamiento, nace a comienzos del siglo XX en los Estados Unidos de Norteamérica (EEUU). Surge como corriente opuesta a aquella que denominaba a la psicología como la ciencia de los estadios de la conciencia (Lacárcel, 2001). Para el conductismo, todo lo que habita en la psiquis humana está directamente relacionada con los actos y comportamientos que ejecuta el individuo. Por consiguiente: la mente es totalmente cuantificable y/o medible; se releva de importancia a aquello que no es observable y totalmente comprobable. En otras palabras, el lado más debatido de esta postura es el de relegar aspectos inherentes en el ser humano, el conductismo “no es adecuado para la explicación de la creatividad”, por ejemplo (Lacárcel, 2001., p. 18).

El pedagogo y psicólogo Edward Lee Thorndike (1874 – 1949), es el primero en establecer la relación estímulo respuesta y los efectos de la recompensa y el castigo señalando en sus observaciones que el efecto de la gratificación es más efectivo e importante que la desmoralización procedente de un castigo. (Lacárcel, 2001, p. 12). Su aporte más importante a la teoría conductista fue el desarrollo de la *ley del efecto*. Consideramos importante destacar una idea de *An introduction to the theory of mental and social measurements* (1904), como se cita en Lacárcel, (2001): Cuando un acto provoca en indeterminada situación, una recompensa, esta se asocia con la situación en sí, de tal manera que si la situación se repite el acto tiende a reaparecer (p. 12).

Posteriormente, se desarrolla en EEUU con John Watson (1878 – 1958) la teoría conductista como tal, para él, la psicología no es más que el estudio del comportamiento y que esta característica la comparten tanto humanos como animales ya que ambos ocupan la categoría de ‘organismos’. Si bien realizó rigurosos estudios para cuantificar y valorar en cifras numéricas el comportamiento, deja de lado cualidades propias del ser humano, entre ellas: las emociones, pasiones, sentimientos o la conciencia, etc.

Tanto en la desaparecida Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) con Iván Pavlov (1849 – 1936) como en EEUU con y Burrhus Skinner (1904 – 1990), se dieron avances en el campo de psicología y en la de la teorización del conductismo. El primero desarrolló el estudio del reflejo condicionado y el segundo el del condicionamiento operante, ambos realizando experimentos casuales y de ensayo – error con animales. En conclusión y resumiendo el fin último de esta teoría aplicándola a la educación: en el conductismo es importante la motivación por medio de la recompensa – o el castigo –, esta decide los movimientos y comportamientos que conducen a una respuesta instrumental del individuo para alcanzar un fin, dando como resultado el aprendizaje.

4.1.1.1. Su aporte en el campo de la educación y manifestaciones musicales.

A pesar de las múltiples críticas al modelo conductista por parte de los seguidores de diversas teorías educativas, el ser humano es un ser conductual *per se*, no puede olvidar y más bien debe tomar conciencia de esta característica innata. El conductismo ha aportado de manera significativa en la evaluación y medición de diversos ámbitos del fenómeno musical, en los que destacan principalmente la evaluación de las tareas básicas del aprendizaje: discriminación tonal, ejecución instrumental, lectura música, etc.

No obstante, hay numerosas investigaciones en las que a más de corroborar que existen progresos en la adquisición de destrezas por medio del método conductista, sugieren que una de las mayores aportaciones se debe al hecho de que pueden darse comportamientos relacionados con la motivación del estudiante, de acuerdo con (Madsen, Greer, & Madsen, 1975); el mayor efecto en el que la motivación puede evidenciarse es en el de la actitud de aprobación o desaprobación que el profesor adopte, puede clarificarse esta actitud mediante

el uso de distintas técnicas que pueda llegar a desarrollar; calificaciones, cuadros de progreso, sistemas de castigo o sistemas de recompensa son algunos de los ejemplos. (p. 16).

En conclusión, resumiremos las características de la teoría conductista y sus aportes a la educación musical en tres aspectos; la primera en que “el aprendizaje y la actividad musical son consideradas como conductas abiertas y observables” (Lacárcel, 2001); en segundo lugar presenta una firme resistencia a toda manifestación que no es observable, y por último, afirma que el aprendizaje musical es solo la consecuencia de una estructurado método de refuerzos y recompensas. (p. 16).

4.1.2. Teoría cognitiva

Desarrollada por el biólogo, psicólogo, estudioso de epistemología y de lógica Jean Piaget (1896 – 1980), dedicó toda su vida al estudio de los procesos psicológicos y mentales de los niños. Durante sus primeras investigaciones, donde tenía que adaptar test de inteligencia de la versión inglesa a la francesa observó que había siempre respuestas incorrectas recurrentes en niños de la misma edad, “podía considerar la existencia de un prototipo común de ellas en cada nivel cronológico” (Lacárcel, 2001, p. 19). De sus investigaciones dedujo que el pensamiento entre niños de mayor edad no es más estructurado o más avanzado que los de menor edad, más bien es cualitativamente diferente.

Estructuró un método clínico con el uso y manipulación de materiales; resumiendo esta técnica, son las acciones y respuestas del niño las que encaminan el curso de la sesión y no es éste el que tiene que prepararse mentalmente para responder una serie de preguntas preestablecidas. Según Lacárcel (2001), el método clínico era útil para el estudio del pensamiento del niño, y la lógica era el método para describirlo. Piaget estableció una serie de objetivos para su investigación, entre ellos: la forma en cómo se relaciona el organismo con el medio ambiente, el estudio del conocimiento a nivel individual; para ello desarrolla la investigación y acuña la terminología de las actualmente conocidas, *etapas de desarrollo cognoscitivo*.

Cada estadio es un punto de partida para el siguiente y este proceso se produce de manera equilibrada, de esta forma se deriva que son jerarquizados y se suceden organizadamente a manera de construcción; una vez que el niño ha adquirido un

conocimiento, éste se refuerza en el estadio posterior, es por ello que las actividades de cada estadio son interdependientes y se relacionan estrechamente. Elabora las etapas de la siguiente manera:

Etapasensoriomotora (0 – 2 años)

Esta etapa se caracteriza por las respuestas que el niño ofrece a los diferentes estímulos que son percibidos por sus sentidos, mediante la actividad motora. Un niño no solamente percibe visual y auditivamente el sonido de un sonajero, lo sujeta, lo sacude, lo lanza o lo chupa, El objetivo principal es aprender por medio de actividades motoras a resolver problemas “simples”; es la repetición de estas actividades de resolución de problemas las que determinan el aprendizaje del niño.

Etapapreoperacional (2 – 7 años)

Piaget llamaba a esta etapa preoperacional porque una operación mental requiere pensamiento lógico y los niños, en el inicio de esta etapa aún son incapaces de concebirlo. Se caracteriza principalmente por el egocentrismo del niño, se le dificulta la tarea de pensar por alguien que no sea él y es más difícil aún ponerse en los zapatos de otra persona; comienza a manipular mentalmente lo que antes solo manipulaba a nivel físico, esto se evidencia en el juego simbólico por ejemplo, que pasa a ser la actividad favorita de juego en este estadio.

Aprenden a desarrollar distintos niveles de pensamientos: deductivo, trasductivo e inductivo. La capacidad de utilizar la mente para operaciones donde antes utilizaba sus capacidades motoras queda aún más en evidencia. Sin embargo, existen ciertos limitantes en cuanto a la capacidad de representación del niño, deberá aprender a desarrollar operaciones mentales como la reversibilidad, es decir, la toma de consciencia de que mentalmente una acción pueda revertir es la característica principal de este estadio. Si no ha adquirido esta habilidad “tenderá a basar sus juicios en el aspecto perceptual y no en la realidad” (Aurélia, 2009, p. 12)

Etapasoperacional concreta (7 – 11 años)

En este estadio el niño es capaz de pensar varias cosas a la vez y de concentrarse en varias características y varios detalles de indeterminada situación a diferencia de la capacidad de “centración” que caracteriza la etapa preoperacional. Realiza operaciones

concretas pero basándose en experiencias concretas, si bien el lenguaje ha dejado de ser egocéntrico, los sentidos juegan aún un papel determinante en la toma de decisiones para la realización de tareas; tiene un mayor desarrollo de sus capacidades interpersonales, pero no puede captar del todo las situaciones por las que ha pasado su semejante para realizar determinada operación. Su percepción del mundo es básicamente lo que su experiencia empírica le ha aportado.

Etapas operacionales formales (11 – 14 años)

Es aquí donde el desarrollo mental ha tomado casi su forma definitiva. Su percepción del entorno no solo se limita a respuestas motoras o pequeñas hipótesis de lo que la experiencia a través de sus sentidos le dicta; en esta etapa el niño se caracteriza por tener la capacidad de realizar abstracciones, lo cual implica la utilización de operaciones más complejas del intelecto para la solución de problemas.

Se ha desarrollado completamente la habilidad para formular hipótesis. Ahora, ya no solo se basa en las operaciones concretas, sino que realiza suposiciones y realiza experimentaciones únicas y exclusivamente por medio de su mente; es decir, la capacidad de idealizar se ve desarrollada completamente (Lacárce, 2001, p. 23).

4.1.2.1. La teoría cognitiva y la psicología de la música.

Hemos hecho un pequeño recuento sobre lo que cada estadio del desarrollo cognitivo implica. Ahora bien, la teoría cognitiva ha efectuado importantes aportes tanto en el ámbito de la psicología infantil como en su adaptación a la psicología de la música y al fenómeno musical en sí. Para Piaget, la forma más significativa en que los niños aprenden en estadios iniciales de su desarrollo mental es mediante el juego, es por ello que todo debe orientarse de manera lúdica para poder “promover una actividad musical estimulante” (Lacárce, 2001, p. 23), no obstante, los juegos deben adaptarse a la edad y el estadio donde se encuentra el niño.

En sus numerosas investigaciones, Piaget brinda mucha importancia al dibujo efectuado por los niños, ya que es su forma de representar como concibe el mundo por medio de sus sentidos, es decir, es un punto medio entre el juego simbólico y la imagen mental. Si bien el dibujo nos permite conocer como el niño conoce y percibe el entorno; el canto, la

improvisación, el ritmo o la ejecución nos permite conocer a su vez como el niño concibe el fenómeno musical. Al realizar ejercicios atractivos mediante estos “esbozos musicales” y con la ayuda de una dificultad acorde con el estadio por el que atraviesa el niño, no solo nos permitirá desarrollar sus capacidades musicales, sino explotar su desarrollo integral.

El matrimonio compuesto por Mechthild & Hanuš Papousek (1981) realizó numerosas investigaciones en los elementos musicales dentro de la vocalización de los infantes. Afirman que las primeras manifestaciones de tipo musical se dan por la interacción que los adultos mantienen con los recién nacidos. El “baby talk⁷”, por ejemplo, surge como una adaptación lingüística que los adultos utilizan para interactuar con el bebé. “La vocalización del bebé en sus comienzos, denominada ‘prosodia preverbal’ es estimulada por el baby talk” (Lacárcel, 2001).

Por medio del baby talk, no solamente desarrollan sus capacidades fonológicas al querer imitar la voz del emisor, sino que responde de distintas maneras a los cambios de altura, de timbre, intensidad o duración de la voz que percibe. Detallando, las características del baby talk y como el infante las asimila tienen estrechamente que ver con elementos musicales básicos que son intrínsecos dentro de una interacción aparentemente simple.

Presenta patrones silábicos repetidos, con diferencias (a veces pequeñas o a veces muy contrastantes) en el timbre, el tono, la velocidad, la utilización de acentos, etc.

Posee marcadas características musicales en cuanto a ritmo, contorno melódico y acentuación.

Los elementos musicales influyen en el estado comportamental del infante: para llamar su atención, los padres usan diferencias en el acento de su voz; a su vez, utilizar un volumen de voz más relajado determinará una actitud más calmada en el bebé. Este aspecto, marcará las bases para una incipiente exploración de la agógica musical.

En el baby talk, el adulto imita y responde a las expresiones del bebé; estos comportamientos desembocarán en las canciones dramatizadas, la imitación de ritmos, de movimientos, de contornos melódicos, etc.

⁷ El baby talk es el término que se emplea para referirse al subcódigo lingüístico que los adultos utilizan para dirigirse a los bebés; puede referirse también a la forma en la que los bebés tratan de comunicarse cuando aún no pueden usar un código lingüístico bien establecido.

Las interacciones con los adultos suelen estar acompañadas de signos de retribución y placer en los infantes. Estos refuerzos harán que el bebé asocie posteriormente al fenómeno musical con lo lúdico.

Después, una vez que el niño ha superado la etapa sensoriomotriz, la capacidad de deducir soluciones a problemas sin tener que experimentarlos es característica principal de la etapa preoperacional. Ahora es capaz de discriminar entre ruidos y sonidos, entre diferentes clases de timbres, entre distintos ritmos con una precisión mucho mayor; canta frecuentemente canciones que le gustan y con las que se identifica. De acuerdo con (Lacárcel, 2001), así como el juego simbólico ha pasado a ser su actividad física preferida, la representación corporal de la música que oye, lo ha sido a nivel artístico. (p. 28).

Luego, cuando atraviese la fase operacional concreta, no considerará a la música como un fenómeno aislado, sino como un arte representable que es capaz de brindarle imágenes mentales; comprende que puede expresar mediante su imaginación o corporalmente la abstracción que la música encierra. En cuanto a conceptos básicos, le es mucho más simple comparar y determinar las cualidades de algún sonido respecto a altura, timbre, duración o intensidad; puede utilizar con mucha destreza la escritura musical; entiende y asimila breves explicaciones sobre historia de la música e interpreta partituras sencillas.

Finalmente tenemos el estadio de operaciones formales. Es aquí donde el niño formula hipótesis y resuelve problemas mentalmente sin la necesidad de experimentarlos; domina el mundo de lo abstracto y sus estructuras intelectuales presentan ya las características del pensamiento adulto. En este estadio perciben las características cualitativas de la música como una actividad creadora y catalizadora de su propia creatividad. Tienen la destreza de componer cosas propias por ideas preconcebidas; no es sino la misma música la que le da dichas ideas ya que esta le dice algo. Se amplían y desarrollan casi a su plena capacidad sus conocimientos sobre interpretación, ritmo, expresividad, agógica, expresión corporal, etc. (Lacárcel, 2001., p. 29).

4.1.3. Psicología social

Los conceptos y definiciones acerca de psicología social son casi tan infinitos y dependen siempre de la persona que los conceptualice. Dentro del fenómeno educativo musical puede surgir la gran interrogante del por qué necesitamos el estudio de la psicología social a la hora de impartir clase; la respuesta es contundente a la vez que sencilla: el desarrollo infantil no puede estudiarse desde el mero punto de vista fisiológico, lingüístico o cognitivo. El ser humano es un ser social por antonomasia y para aplicarlo debe también empezar a experimentar procesos de desarrollo en este aspecto, desde la forma en cómo se relaciona a cierta edad con otros niños cuando aún es un infante, hasta la influencia del grupo social al que pertenece cuando adolescente en la adquisición de ciertos hábitos, modas o gustos musicales.

La psicología social tomó punto de partida como disciplina a raíz de la revolución industrial, ya que fue necesaria la descripción de nuevas conductas que resultaron nuevas en una sociedad a partir del invento de la máquina de vapor: la actitud y vehemencia con la que la sociedad actuaba para obtener bienes materiales, los comportamientos de los trabajadores con las nuevas políticas de trabajo, las conductas de intercambio que fueron un reflejo de las entonces nuevas políticas de mercado y para concluir, las de una sociedad que había recientemente abandonado el modelo monárquico de gobierno, por uno parlamentario donde la nobleza ya no encabezaba la cima de la pirámide social, sino un nuevo grupo de personas que gracias a sus trabajos como mercaderes tomaron el nombre de burguesía.

Es también a partir de esta revolución industrial que la información empieza a propagarse de manera sorprendente, hecho que también ayudó a la proliferación del estudio de la psicología social ya que, siempre las noticias o comunicados han de regirse a un contexto histórico y social. Es entonces cuando podemos afirmar que: “escuchamos en los medios de comunicación las tendencias de comportamiento de una sociedad” (Lacárcel, 2001).

No es sino hasta inicios del siglo XX cuando la psicología empieza a tomar terreno dentro de la comunidad científica. Es Erik Erikson el que formuló una teoría sobre las etapas del desarrollo psicosocial y las dividió de la siguiente manera:

Del nacimiento al 1er año de vida: en esta etapa el recién nacido debe desarrollar la capacidad de confiar en el mundo que le rodea por medio de la “consistencia, continuidad e igualdad de la experiencia” (Lacárcel, 2001). Los principales gestores de este desarrollo son

sus padres, si se da un vínculo emocional saludable se alcanzarán los objetivos propuestos para esta etapa, si por el contrario no se establece un vínculo con sus padres, la desconfianza hacia su entorno será la consecuencia directa de esta acción.

Del 2do al 3er año: cuando el infante ha adquirido confianza con el entorno que le rodea, comenzará la búsqueda de su propia autonomía; como en anteriores ocasiones, el rol de los padres debe ser equilibrado ya que el infante volverá a sentir desconfianza si bien existe indiferencia por parte de sus padres o si bien existe sobreprotección. Hecho que afectarán su adaptabilidad en un futuro no muy próximo.

De los 4 a 5 años: es ahora donde desarrollará la ejecución de tareas a la par que su lenguaje demuestra notorios avances, una vez que los lazos afectivos están casi determinados, estos deben producir en el niño sentimientos de aceptación.

De los 6 a 11 años: este estadio es un hito dentro del desarrollo del sujeto ya que empieza a abandonar la etapa infantil para entrar en la preadolescencia en donde ya es bien sabido, los niños sufren una serie de cambios tanto a nivel mental como físico. En las edades comprendidas dentro de este período, el niño puede obtener reconocimientos o valoraciones por sus acciones; una desvalorización o desmotivación pueden producirle sentimientos de inadaptabilidad o inferioridad.

De los 12 a 18 años: esta etapa se caracteriza principalmente por la búsqueda de identidad del adolescente. Cuando empieza a adherirse a grupos sociales, el adolescente ha de desarrollar el “yo”, si esto no ocurre los problemas de identidad se harán inmediatamente presentes, desembocando en exclusión o segregación por parte de sus compañeros.

Como hemos señalado anteriormente, la forma en como el niño forma parte de procesos de desarrollo en el ámbito social son solo un parte del complejo sistema de desarrollo por los que el niño atraviesa, incluyendo la parte fisiológica, física, cognitiva, lingüística, etc. y que son necesarios estudiar para comprender de manera holística las actitudes y comportamientos infantiles tanto individualmente como cuando está inmerso en grupos sociales, en el salón de clase por ejemplo (Lacárcel, 2001., p. 34).

En resumen, el desarrollo psicosocial en cualquiera que sea su estadio tiene como factor común la aceptación y valoración sea por parte de sus padres en etapas iniciales de su vida o de sus amigos en períodos de adolescencia o preadolescencia. Cuando aún son pequeños los niños imitan a sus adultos para de esta manera obtener formas de conducta más maduras,

es por ellos que tanto a nivel musical como social deben tener un ejemplo que clarifique sus ideales. No obstante, los numerosos ejemplos de los que extraen sus ideas de comportamiento son de la televisión cuando son pequeños o de las redes sociales cuando han alcanzado la adolescencia, ésta, la mayoría de las veces, sobretodo en la actual época de la revolución tecnológica, determinan sus acciones y comportamientos tanto individuales como grupales.

4.1.3.1. *Psicología social y psicología de la música*

Se puede definir a la psicología social como los comportamientos que asume un individuo ante las interacciones con un conglomerado social u otro individuo. Sin embargo, en cuanto a la psicología de la música, tenemos varias premisas en las que fundamentar nuestro discurso. En primer lugar podemos aseverar que todas las culturas, sin excepción cuentan con tres pilares fundamentales para poder ser catalogadas como sociedad: religión, lenguaje y música. (Lévi - Strauss, 1987).

Así como el lenguaje delimita en la mayoría de los casos la ubicación geográfica de algunas sociedades, pasa de la misma forma con las expresiones artísticas; cada cultura tiene su propia música y no es más que el reflejo de la sociedad en la que se sitúa. Es por ello que se puede asegurar que tanto sociedad como música son fenómenos dinámicos y se modifican mutuamente en el sentido en como la música es reflejo de una sociedad y en como la estructura social influye en los gustos musicales de quienes la conforman.

Ya que el armazón teórico sociocultural (Desarrollado por Vigotsky) como lo destaca (Suárez, 2015, pág. 181) al asegurar que las funciones psicológicas humanas se asientan y desarrollan en el espacio exterior, en la relación con los objetos y con las personas en consonancia con las funciones objetivas de la vida social; no son el reflejo de la asociaciones hechas por un cerebro sumido en un aislamiento social.

Según (Hargreaves, 1986) la estructura social influye en la forma en cómo ésta percibe el fenómeno musical en la medida en que los gustos musicales son individuales pero regida siempre por la conformidad del grupo social. Este hecho queda en evidencia en la adolescencia principalmente, ya que el sujeto atraviesa por una cantidad de fases de adaptación, aceptación y búsqueda de identidad y es por ello que está siempre regido a la norma del grupo en cuanto a tendencias: forma de vestir, peinados, artículos, música, etc. (p. 182).

Además señala que la analogía que existe en la transmisión del mensaje artístico entre emisor y receptor está influenciada también por varios elementos. Podríamos decir que en primer lugar tenemos la propaganda que los medios de comunicación emiten hacia géneros musicales o personas encargadas de ello tanto en forma positiva como negativa, hecho que conocemos como comunicación persuasiva⁸. Y en segundo lugar es que a partir de esto, la interacción que existe entre el prestigio del emisor y la audiencia queda determinada por el tipo de propaganda y características con el que ha sido investido el emisor; estos hechos indudablemente influyen en los juicios estéticos sobre el tipo de música al que somos expuestos y, como hemos señalado anteriormente esto ocurre especialmente en la adolescencia: un ejemplo claro sería el de escuchar y compartir los mismos gustos musicales que los adolescente de mayor edad en un colegio, ya que cuentan con el prestigio de ser los mayores de la secundaria y muy posiblemente esto les ha conferido el prestigio de ser los más “populares”, por ende, sus gustos son también un modelo a seguir.

En tercer lugar señala que una sociedad elige un tipo de música como representativa con el fin de escalar de posición en la pirámide social o por el de buscar la dominancia de su grupo frente a otro. A raíz de esto, existen cierto tipo de manifestaciones musicales que han sido relacionadas tanto con la élite cultural o social, como con las clases proletarias. Es entonces cuando podemos diferenciar la distinción que existe entre “los papeles expresivos e instrumentales” (Hargreaves, 1986, p. 183).

En primera, los papeles expresivos cumplen la función cultural y creativa de la sociedad, son aquellos que serán considerados como arte y muy posiblemente serán perpetuados a lo largo de la historia de aquella sociedad; los papeles expresivos como mencionamos anteriormente son relacionados con la élite cultural en la medida en que no perciben el fenómeno musical como algo meramente de consumo sino algo que es digno de apreciar y que nos brindará de una u otra forma retribución académica: la música clásica, por ejemplo. Por otro lado, los papeles instrumentales se relacionan con los elementos puramente mercantiles y económicos de la sociedad: promocionar por distintos medios de propaganda

⁸ Entendida como herramienta para cambiar ideas, tendencias o ideologías de pensamiento o comportamiento en las personas sin la necesidad de manipulación.

un producto musical que será masificado y vendido al mayor número de consumidores posibles con el único fin de recaudar dinero y masificar gustos.

En conclusión, los gustos musicales comienzan a formarse desde edades muy tempranas y según los comportamientos de cada niño, son estos gustos los que le permitirán adjudicarse el derecho a pertenecer a alguna subcultura social cuando sea adolescente. La psicología musical en la actualidad sigue investigando una serie de fenómenos que nos permitirán entender el comportamiento de nuestra psiquis por medio de estímulos musicales. Para finalizar (Lacárcel, 2001) asevera que tanto el gusto musical es determinado por el grupo, como por el medio no social del entorno del niño: “elige su música en función de su humor, emoción, preferencias musicales, escala de valores” (p. 39). De esto se desprende que la música, a más de tener funciones sociales, puede modificar y evidenciar el estado de ánimo de una persona; los sujetos generalmente eligen el tipo de música que escucharán, dependiendo del estado de ánimo en el que se encuentren.

5. PRINCIPALES MÉTODOS DE ENSEÑANZA MUSICAL

Son varios los métodos de enseñanza musical, cada uno de ellos ha aportado de manera significativa al avance de la asignatura artística sobre la base de distintos postulados que si bien difieren en cuanto a aspectos teóricos, convergen principalmente en dos afirmaciones: la música es una rama del conocimiento igual de importante que cualquier otra asignatura; el goce y disfrute del niño mientras aprende es elemento de primer orden.

A continuación detallaremos las características principales de cada uno de los métodos de enseñanza más relevantes, sustentándonos principalmente en las investigaciones de (Porta & Carrasco, 2015). Donde realizan una clasificación de seis períodos cronológicos en los que se dividirían los métodos de enseñanza musical. En primer lugar tenemos el período que comprende los años de 1930 – 1940 en el que se encuentran los métodos precursores; seguimos con el período de los métodos activos (1940 – 1950) en los que destacan pedagogos como Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Maurice Martenot y Zoltán Jodaly; el tercer período (1950 – 1960) se caracteriza por centrarse en la educación artística a través de instrumentos musicales principalmente: el método desarrollado por Carl Orff, la didáctica para el

desarrollo técnico de Paul Rolland y la filosofía para padres con el objetivo de estimular a sus hijos con el instrumento de Shinichi Suzuki, por ejemplo.

De los años de 1970 a 1980, se desarrolla el periodo de los métodos creativos con Murray Schafer como su principal exponente; el quinto y sexto período, de transición y de los nuevos paradigmas respectivamente se desarrollan a partir de la última década de siglo XX (p. 37). Cabe destacar que en los dos últimos períodos antes mencionados, se cultivó tanto a nivel práctico como teórico, una ola de pedagogas y pedagogos sudamericanos (Cecilia María Cabezas, Violeta Hemsy de Gainza, Patricia Stokoe, María Luisa Muñoz, Guido Minoletti, Yolanda Ayala, Ana Lucía Frega, entre otros) , que no solamente adaptaron en sus países los métodos precursores, activos, creativos y/o instrumentales sino que introdujeron e hicieron numerosas investigaciones y publicaron material didáctico con canciones de folclor latinoamericano como un importantísimo recurso didáctico a aplicar dentro de sus salones de clase.

5.1. Dalcroze

Jacques Dalcroze, (Viena, Austria 1865 – Suiza, Ginebra 1950). Cuando niño fue fuertemente influenciado por los conciertos dominicales de Johan Strauss a los que asistía con su familia. Posteriormente la familia Dalcroze se traslada a Ginebra y el pequeño Emile puede seguir tomando lecciones privadas de piano. En sus años de colegial, “Escribe “La Soubrette” opereta representada por sus compañeros de estudio. En este momento, el alumno Jaques comienza a escribir pequeñas canciones. Entra en la sociedad de Bellas Artes y concreta la gloria de publicar en 1891 sus refranes.” (D’Ênes, 2015).

En 1884 Parte a París donde estudia música y arte dramático con Gabriel Fauré y Yalbot respectivamente. No es sino después de escuchar música árabe en Argel cuando toma consciencia del ritmo de esta música, acontecimiento que sería decisivo para sus posteriores investigaciones. Resulta curiosos saber que Dalcroze no fue su apellido de nacimiento, surge a raíz de que una editorial le propusiera publicar sus canciones con la condición de que adopte un seudónimo con el fin de evitar confusiones con un compositor contemporáneo, es entonces cuando por autorización de un viejo amigo suyo del colegio en Ginebra: Raymond Valcroze, adopta su apellido con el que trascendería sustituyéndole la “V” inicial por una “D” (D’Ênes, 2015).

Aportes a la educación musical.

Fue uno de los primeros en distinguir la figura del intérprete de la del pedagogo (Porta & Carrasco, 2015). Cuando crea en el conservatorio de Ginebra la asignatura de “gimnasia rítmica” lo hace con el fin de reformar la enseñanza del solfeo en las escuelas y conservatorio de música, fortaleciendo a través del cuerpo los elementos de la música en una vivencia que él denominó rítmica.

La visión en como Dalcroze concebía la enseñanza musical se fundamenta en la triada: cuerpo – mente – energía; esta concepción del fenómeno pedagógico le permitió asentar y delimitar sus objetivos generales en tres aspectos:

1. El desarrollo del oído interno.
2. La rítmica para favorecer la comunicación no verbal, la motricidad gruesa y la capacidad de pensar.
3. La estrecha relación entre pensamiento y cuerpo para una experiencia musical completa y controlada (Porta & Carrasco, 2015., p. 40).

Estos objetivos a su vez se relacionan estrechamente con la euritmia, el lenguaje musical y la improvisación. En conclusión, la finalidad de la metodología desarrollada por Dalcroze se centra de manera didáctica en la utilización del cuerpo para convertirlo en un instrumento musical más, de esta forma no solo la información quedará relegada a nivel teórico sino que será asimilada con otro tipo de conocimiento: el espacial, logrando la concatenación de habilidades sensorio – motrices.

Para llevarlo a término propone una serie de juegos y ejercicios basados en el conocimiento del cuerpo y su coordinación mediante experiencias rítmicas en el espacio a partir de las cuales se construye el lenguaje musical desde la expresión hasta la conceptualización en diálogo con el espacio, la energía y la música, desarrollando la expresión, la percepción y la comprensión (Porta & Carrasco, 2015).

5.2. Willems

Edgar Willems (Lanekn, Bélgica 1890 - Suiza 1978), fue un pedagogo e investigador que dedicó muchos años de su vida al estudio de sensorialidad auditiva infantil desde un punto de vista psicológico. A partir de su llegada a París en 1920 en el centro de investigaciones espirituales de Veilleur conoce a Lydie Malan, brillante alumna de Dalcroze

la cual le motivó a seguir con sus estudios musicales, en donde también conocería y recibiría clases con William Montillet, Raymond Duncan (hermano de Isadora Duncan) y el mismo Jaques Dalcroze.

En 1956 inauguró en el conservatorio de Ginebra cursos de iniciación musical a niños de 5 a 7 años a la vez que intentaba abrir un curso de pedagogía para nuevos profesores de iniciación musical; se dedicó a la enseñanza hasta los 80 años de edad. Diseñó y patentó una serie de materiales auditivos como el audiómetro, el sonómetro y el audicultor.

Aportes a la educación musical

Propone que gracias a la música desarrollamos los fenómenos de espiritualidad, temporalidad, sensorialidad, desarrollo afectivo y desarrollo idealista. Asegura que la educación musical debe empezar lo más pronto posible y que el estudio de la música debe ser estudiada por etapas, en las cuales, la primera debe estar enfocada a la parte rítmica, la segunda con la parte melódica y finalmente la parte armónica.

José David Brufal en el artículo titulado *Los principales métodos activos de educación musical en primaria* (2013) realiza una división y sistematización de los enunciados de Willems, los cuales relacionan la parte rítmica con la vida fisiológica, la parte melódica con el mundo afectivo y la armonía con la parte intelectual. Asegura que la música es la única capaz de conjugar y equilibrar estas tres fuerzas vitales basándose en la idea de que “la música es la actividad humana más global y armoniosa que cualquier persona puede llevar a cabo” (p. 10)

Sugiere además el abordaje de contenido con una secuencia lógica que contiene los siguientes parámetros: orden de los sonidos, orden de los nombres, orden de las notas escritas y por último, el solfeo; por medio de distintos medios que incluyen la estimulación auditiva con cascabeles, tubos armónicos, flautas de émbolo, sirenas o instrumentos formales. Y en la parte rítmica con la utilización del palmeo de los compases o movimientos corporales que pueden partir de la agógica de la misma pieza: marchas, valsos, galopes, giros, etc (Brufal, 2013).

Difiere de la metodología Kodaly en cuanto Willems trabaja la escala diatónica en primer lugar para luego pasar con la escala pentatónica y modal.

5.3. Martenot

Maurice Martenot (París, Francia 1898 – París, Francia 1980). Fue un pedagogo e ingeniero francés inventor de las ondas Martenot, un instrumento musical electrónico que permite obtener infinidad de sonidos a partir de oscilaciones eléctricas y transmitidas por altavoces. Basó su metodología de enseñanza musical en principios que ponen a la relación niño/a – maestro como principales gestores de su aprendizaje.

Aportes a la educación musical

Sus investigaciones se basaron en un trabajo melódico, armónico y tímbrico pero “siempre el espíritu antes que la letra y el corazón antes que el intelecto” (Brufal, 2013, p. 12). Hace hincapié en las acciones que el maestro debe tomar para influir de manera positiva e impartir confianza a sus estudiantes; su método sugiere la enseñanza por periodos de esfuerzo intenso y con periodos para la relajación después, en donde hace el uso de ejercicios de respiración. Martenot considera que como es una disciplina que tiene de liberadora lo tiene también de rigurosa y que si no existen estos períodos de reposo el niño/a no podrá mantener el esfuerzo que implica el aprendizaje musical.

Dentro de su metodología utiliza el canto de canciones infantiles, el transporte a partir de una nueva nota, la improvisación tanto rítmica como melódica, ejercicios y dinámicas de pregunta y respuesta, el reconocimiento de timbres, y la ejercitación de la escucha de intervalos armónicos. Los estudiantes deben tener representaciones mentales bien arraigadas antes de proceder a la lectura ya que es de vital importancia que estas representaciones estén asimiladas para reconocer y relacionarlo con lo concreto de los signos musicales.

5.4. Orff

Carl Orff (Múnich, Alemania 1895 – Múnich, Alemania 1982). Fue un compositor y pedagogo que junto con Dorothee Güther crea la Gütherschul en donde se practicaba gimnasia, danza y música; tanto como pedagogo como compositor ha sido laureado, su obra

musical más conocida es el Carmina Burana, obra para coro mixto e infantil, solistas: soprano, tenor, barítono, y orquesta, obra hecha sobre la base de manuscritos medievales encontrados en la abadía de Benediktbeuern y que comprende la colección de manuscritos profanos más grande encontrada hasta la fecha.

Después de participar como soldado en la primera guerra mundial, se dedica a realizar un concepto que tomó como inspiración las representaciones de las antiguas musas griegas; involucrando de esta manera al tono, imagen, diseño, danza y el teatro. Llamó a este concepto *elementare musik* (música elemental).

Aportes a la educación musical

La idea eje de su metodología radica en la utilización simultánea de la música, la palabra y el movimiento (Porta & Carrasco, 2015); pone además especial énfasis en la forma de ser y del comportamiento del niño, comprendiendo de esta manera que la forma en cómo un niño aprende no es mediante el exceso de teoría, sino más bien a partir de una metodología lúdica y comprensiva. Entonces, a partir de las ideas previamente expuestas, podemos resumir los principios de la metodología Orff en 3 enunciados que fueron expuestos por la educadora mexicana Natalia Esquivel (2009).

- a) Es participativa en el sentido de que el niño aprende haciendo, la participación es activa y es ahí cuando podemos hablar de que ha atravesado por un aprendizaje significativo, además “respeto el conocimiento previo del estudiante y se basa en lo simple para explorar con propiedad y dirigirse paulatinamente hacia lo complejo” (p. 3). Si bien como metodología toma como punto de partida los intereses del niño, el maestro tiene que proponer un desafío y motivarlo para que a la vez que se divierta, pueda potenciar sus capacidades artísticas.
- b) Busca el desarrollo personal y musical. Parafraseando a (Esquivel, 2009) es tan importante poder escuchar, analizar improvisar, recordar, elogiar y respetar la participación de cada uno dentro de la función grupal como lo es el hecho de disfrutar y recibir una retribución positiva en su función como grupo. Las habilidades pueden ser desarrolladas por medio de la práctica y por las actividades dentro de clase, pero es la calidad de la experiencia la que vivifica su percepción estética sobre la música y sobre el arte en general

- c) Es un medio y no un fin en sí mismo. Orff mismo la describe como una herramienta enriquecedora en la que intervienen tanto alumnos como maestros para reforzar juicios estéticos. Si bien las presentaciones finales no son tan importantes como las vivencias adquiridas durante el proceso de aprendizaje, son estas presentaciones las que pueden evidenciar el trabajo de lo musicalmente experimentado a través de dicho proceso (p. 3).

5.5. Kodály

Zoltán Kodály, (Kecskemét, 1882 – Budapest, 1967). Fue un catedrático de teoría y composición húngaro que junto con Bela Bartok realizó la recopilación más extensa y completa de música tradicional y popular de su país. Sus inicios musicales los realiza estudiando violín, cello y piano en la Academia Liszt de Budapest. Tanto Kodály como Bartok desarrollan y aportan significativamente a la música académica de Hungría pero con los fundamentos y bases que la música tradicional y popular les brindaron.

Aportes a la educación musical

Kodály desarrolla toda su actividad artística sobre la base de sus investigaciones, la finalidad principal de su método utiliza como herramienta principal la voz y el canto asegurando que es el instrumento musical con el que nacemos y que es deber nuestro educarlo ya que para Kodály “el analfabetismo musical impide la cultura musical” (Porta & Carrasco, 2015). Realiza una analogía entre la música tradicional como lengua materna musical del niño; es decir, la educación musical del infante debe obedecer siempre al contexto social de éste, independientemente de la región en la que se encuentre ya que esto ayudará de manera significativa a la comprensión de las enseñanzas artísticas con modelos concretos y tangibles de su propia cultura.

Dentro de las contribuciones más valiosas en el ámbito de la educación musical tenemos el desarrollo de la fononimia⁹, entendida como gestos realizados con las manos que no

⁹ Si bien la fononimia fue un recurso utilizado ampliamente por Kodály y además de realizarle pequeñísimas modificaciones no fue este su creador. Le debemos la implementación de la fononimia al pedagogo inglés John Curwen.

solamente facilita el reconocimiento visual de las notas, sino que permite adaptar y corregir la entonación para aquellos a los que les cueste la ubicación espacial de las notas dentro del pentagrama musical. Sumado a los signos fononímicos, implementó también, con pequeñas modificaciones con el fin de adaptarlas a su contexto cultural, el sistema de sílabas rítmicas creado por Emile Chevé. La utilización del solfeo relativo es también un recurso muy recurrente en la metodología Kodaly (Porta & Carrasco, 2015., p. 43).

5.6. Suzuki

Shinichi Suzuki (Nagoya, Japón 1898 – Matsumoto, Japón 1998), fue un filósofo, músico y pedagogo japonés creador de la metodología que lleva su nombre. A los 17 años nació su gusto por la música occidental al escuchar una grabación del Ave María de Schubert interpretado por el violinista Mischa Elman. Posteriormente se trasladó a Berlín en donde tendría la oportunidad de escuchar en escenario al violinista Fritz Kreisler y de nutrirse con las ideas de educadores y filósofos como Maria Montessori, Jean Piaget, Jaques – Dalcroze, entre otros (Durán, 2004).

Su filosofía se enfocó en la enseñanza del violín pero posteriormente, cuando regreso a Japón, impartió seminarios y cátedras permitiendo así expandir los instrumentos de enseñanza sobre la base de esta filosofía. Pensaba firmemente en la idea de que todos los niños son capaces de desarrollar su talento y que esto se conseguía gracias a las experiencias con sus padres y por maestros amorosos.

Aportes a la educación musical

Las propuestas de la metodología Suzuki surgen a partir de los treinta años de investigación que Shinichi llevó a cabo, estas se centran en la relación estímulo – aprendizaje y asegura que la enseñanza de la música se da a través de los sentidos y no de forma abstracta ni intelectual. Sus criterios en primer lugar promueven la idea de que el maestro es quién tiene que descubrir, potenciar y mantener expectativas altas con sus alumnos ya que estos pueden aprender bien sin excepción alguna y que, así como aprenden bien su idioma por más dificultades que este pueda llegar a tener, de igual manera pueden aprender cualquier asignatura.

También sostiene que es idóneo empezar el estudio de la música cuanto antes, aunque no deslegitima el hecho de que se puede comenzar a cualquier edad. Su argumento es que a edades tempranas, los niños adquieren y distinguen la música como parte de su vida y la

aprenderán como otro idioma. Además, socializa el fenómeno educativo y convierte al niño en protagonista de su propio aprendizaje y el de sus compañeros: “Los niños aprenden unos de otros. El niño al ver a otros de su misma edad, querrá imitar lo que ve” (Durán, 2004).

Además, este enfoque que consiste en dar responsabilidad al mismo niño de su aprendizaje, brinda la oportunidad de crear lazos cercanos con sus compañeros ya que la enseñanza estará enfocada en relaciones de cooperación y no de competencia. Por último, expone la idea de que la participación de los padres es esencial, ya que deben prestar su tiempo y su colaboración permanente durante el proceso de aprendizaje; a medida que el estudiante va creciendo la presencia de los padres ira reduciendo cada vez más; cuando el niño nota que sus padres están realmente interesados en su trabajo, este se motivará en seguir aprendiendo. “El triángulo Suzuki es el siguiente: padres, maestro y alumno” (Durán, 2004, p. 39).

Por medio del triángulo Suzuki y también por el método de la lengua materna¹⁰, el estudiante podrá desarrollar y potenciar sus habilidades musicales. El método, se basa en los siguientes elementos:

- 1.- La repetición constante de la obra.
- 2.- La escucha repetitiva.
- 3.- El comentario positivo acerca del trabajo del alumno.
- 4.- Presentación frecuente en recitales.
- 5.- La construcción de un repertorio

6.- La parte intelectual de la música, es decir, la lectura de notas debe ser relegada al final, primero debe desarrollarse en el alumno oído e intuición musical.

En conclusión se ha considerado la metodología Suzuki importante para el trabajo de desarrollo auditivo, ya que sistematiza varios fenómenos que son determinantes para el aprendizaje artístico y que concuerda y comparte con el de otras metodologías. El “plus” de la filosofía Suzuki es la de incluir a los padres activamente en el aprendizaje de sus hijos, si bien se ha dicho que el canto de la madre en edades tempranas son factores determinantes,

¹⁰ El método de la lengua materna es solo uno de los nombres que se le dieron al proceso desarrollado por Suzuki, se le conoce también como “Método de la educación del talento” o “Método del desarrollo de la habilidad”.

la presencia de los padres a lo largo del proceso de instrucción es tanto indispensable como complementario.

5.7. Schafer

Raymon Murray Schafer (Sarnia, Canadá 1933), pedagogo y compositor de origen canadiense. Tras realizar algunos estudios formales de música por Europa, regresa a su natal Canadá en donde tras publicar sus libros fue conocido como el padre de la “ecología acústica”. Realizó una serie de investigaciones en donde muestra su preocupación sobre los efectos dañinos del ruido en las personas. Tomó como población de muestra a los habitantes de las alcantarillas de la ciudades y expone sus peticiones en el libro *The book of noise and the voices of tyranny*, donde hace hincapié en la implementación de leyes que mejoren el paisaje sonoro de las urbes y que penalice o regule las fuentes de sonidos potencialmente destructivos.

Aborda su teoría del aprendizaje musical por medio de la experiencia sensorial del niño. Defendía la idea de la ecología acústica y de que los niños deben explorar los sonidos de su entorno por medio de su percepción, hecho que el llamo “paisaje sonoro”. A partir de que pueden descubrir el fenómeno sonoro, puede entonces activarse su creatividad para poder analizar alguna obra o en el mejor de los casos, brindarles herramientas sensoriales para que compongan las suyas propias. Según (Porta & Carrasco, 2015) el arte debe: “propiciar un encuentro de la música con todas las artes haciendo de su aprendizaje una experiencia multisensorial que supere la fragmentación que caracteriza la educación formal.” (p. 47).

5.8. Otros autores y metodologías

Jos Wuytack

(Gante, Bélgica 1935) es un pedagogo belga, discípulo y amigo de Carl Orff, desarrolló su metodología de audición activa sobre los principios de la *elemetare musik*. Ha impartido numerosos cursos en más de 50 países y sus libros han sido traducidos a más de cuatro idiomas. Uno de sus aportes más significativos a la educación musical fue la creación del término y concepto “musicograma” orientado a la educación de personas que posiblemente no han recibido una instrucción musical formal.

El musicograma es útil en la enseñanza y apreciación de obras musicales en cuanto sustituyen la notación musical convencional por una simbología más sencilla y asequible a los oyentes no músicos. Los materiales a utilizarse se presentan de maneras variadas, los colores, las figuras, las formas y las texturas son a las que más se recurren, en otras palabras, son recursos didácticos visuales que principalmente ayudarán identificando de manera sencilla y recreativa, aspectos técnicos y musicales tanto del repertorio clásico universal como del popular: pueden representar aspectos estructurales (forma), texturas, cualidades del sonido: altura, timbre, duración e intensidad; el principal objetivo de esta metodología es la de mantener la atención activa en la audición por medio de estímulos visuales.

Justine Ward

(New Jersey, EEUU 1878 - Washington, EEUU 1975), tenía formación como instrumentista pero dejó de lado su vida de conciertos para dedicarse al estudio de la música sacra, en especial de los cantos gregorianos “de la mano de los monjes benedictinos de Solesmes” (Díaz, 1998). Centra su atención en la del canto y control de la fonación, utiliza el do móvil para el canto y además se valió de “una notación numérica entre paréntesis 1=do, 2=re, 3=mi, 4=fa, 5=sol, 6=la, 7=si. Así, en un primer momento se emplea una notación cifrada, como preparación a la notación convencional” (Brufal, 2013).

Basó su metodología en aspectos que tenían como finalidad reforzar la experiencia del alumnado en los niveles elementales, por un lado (Díaz, 1998, p. 87) y por otro, la de orientar la enseñanza musical tanto a nivel clásico, popular y, particularmente al canto gregoriano (Brufal, 2013, p. 13). Su forma de abordaje de la entonación consistía en ejercicios vocales con la sílaba “nu” que acompañaba tanto con gestos o diagramas que eran plasmados en la pizarra, con el fin de dar sentido espacial a la ubicación de las notas.

Dorothy DeLay

(Kansas, EEUU 1917 – New York, EEUU 2002), fue una reconocida pedagoga de violín, impartió clases en los mejores conservatorio del mundo, incluyendo Juilliard School, Sarah Lawrence College y la Universidad de Cincinnati. Entre sus alumnos más destacados se encuentran Itzhak Perlman, Midori, Nigel Kennedy, Gil Shaham, entre otros. Si bien su método de enseñanza se orientó hacia violinistas, sus máximas son adaptables a cualquier instrumento, podrían ser utilizadas inclusive como metodología auxiliar a la hora de impartir clases de música con alguna metodología de participación activa o instrumental como la desarrollada por Carl Orff.

Sus aportes a la educación musical demostraron resultados sorprendentes al haber formado músicos de élite, para ello, se valió de una serie de premisas que aplicaba diariamente en sus clases. En principio aseguraba que una sesión divertida era esencial para alcanzar el éxito; creía firmemente en la capacidad ilimitada que posee el ser humano para aprender, no obstante según decía, si averiguas como la gente aprende se le puede enseñar cualquier cosa. Pone especial cuidado en brindar a sus estudiantes confianza en sí mismo y aprovechaba cada situación para evitar la angustia de sus alumnos; según se cita (The Strad, 2015), convertía situaciones adversas en oportunidades para darle un nuevo enfoque. En conclusión, convertía sensaciones de fracaso en logros; es de suma importancia que los estudiantes se sientan cómodos y seguros, los aspirantes a maestros deben ser conscientes de que una persona nunca puede aprender cuando está tensa o ansiosa¹¹, decía.

¹¹ Parafraseado del original: “Her advise to aspiring teachers is ‘never, ever make student feel anxious,’ pointing out that people cannot learn well when they are anxious”.

PARTE SEGUNDA

PROPUESTA

DISEÑO DE UNA GUÍA DIDÁCTICA CON ACTIVIDADES MUSICALES PARA EL
DESARROLLO AUDITIVO DE NIÑOS/AS DE 4 A 6 AÑOS.

1. GUÍA DIDÁCTICA

1.1. Introducción

Una antigua tradición africana relata la historia de que, cuando una mujer desea tener un hijo sale por unos instantes de su villa, se sienta y espera debajo de la sombra de un árbol y permanece ahí hasta que logra escuchar la canción del niño que anhela nacer. Después de memorizar esta canción, ella retorna a su villa y enseña esta canción a su esposo; ellos cantan esta canción juntos mientras conciben al niño para así darle la bienvenida. Esta melodía también debe ser enseñada a las parteras que recibirán al niño y a las ancianas del pueblo, así ellas estarán listas para darle también la bienvenida. Esta canción estará presente a lo largo de toda la vida del nuevo ser, tanto en sus momentos de alegría como de tristeza. Finalmente, la última vez que la persona escuchará esta canción, será como despedida, cuando se halle en su lecho de muerte.

La música es un elemento que ha acompañado al ser humano a lo largo de toda su historia. Ha sido utilizada como herramienta de comunicación, diversión, identidad, y hasta como elemento religioso. Sin embargo, su ejecución y entendimiento ha sido atribuida en la mayoría de los casos a personas con dones excepcionales. La verdad dista mucho de esta realidad. Todas las personas tenemos estos talentos, en mayor o menor grado, pero ahí están listos para ser cultivados; El desarrollo auditivo es una habilidad que se desarrolla como cualquier otra: hay que cultivarla, hay que dedicarle tiempo.

Esta guía pretende ayudar en dicha tarea, si bien en la labor de aprender cualquier disciplina entre más temprano se empieza es mejor, no se deben delimitar las actividades a las edades propuestas, existen universitarios disfrutando con estas mismas actividades. El desarrollo auditivo es una necesidad que si bien lo óptimo es desarrollarlo a edades tempranas, no debe limitarse a las descritas, pueden usarlas, cambiarlas y adaptarlas según las necesidades que se presenten. Las edades propuestas fueron incluidas únicamente con el fin de delimitar el tema de investigación.

Las actividades descritas a continuación tampoco fueron pensadas con el objetivo de llenar el tiempo completo de una clase, más bien tienen una duración mínima de 5 minutos y máxima de 15 minutos. Algunas capacidades motrices son requeridas para algunas de las actividades: recortar con tijeras, pegar con pegamento, colorear, dibujar, pintar o simplemente manipular objetos con un nivel básico de destreza. Cabe destacar que es

necesaria la utilización de un reproductor mp3, si no se dispone de uno es necesario adquirirlo y no solo para la aplicación caprichosa de esta guía, sino porque no se puede ser un profesor de música sin algo que reproduzca música.

Finalmente, la aplicación de estos ejercicios pueden ser ejecutados las veces que sean necesarias y con grados de dificultad cada vez mayores. Solo debemos recordar que el desarrollo auditivo es una habilidad y no un don.

1.2. Actividades

Actividad 1: Sonidos de la casa

CD Track 1 (2:00')

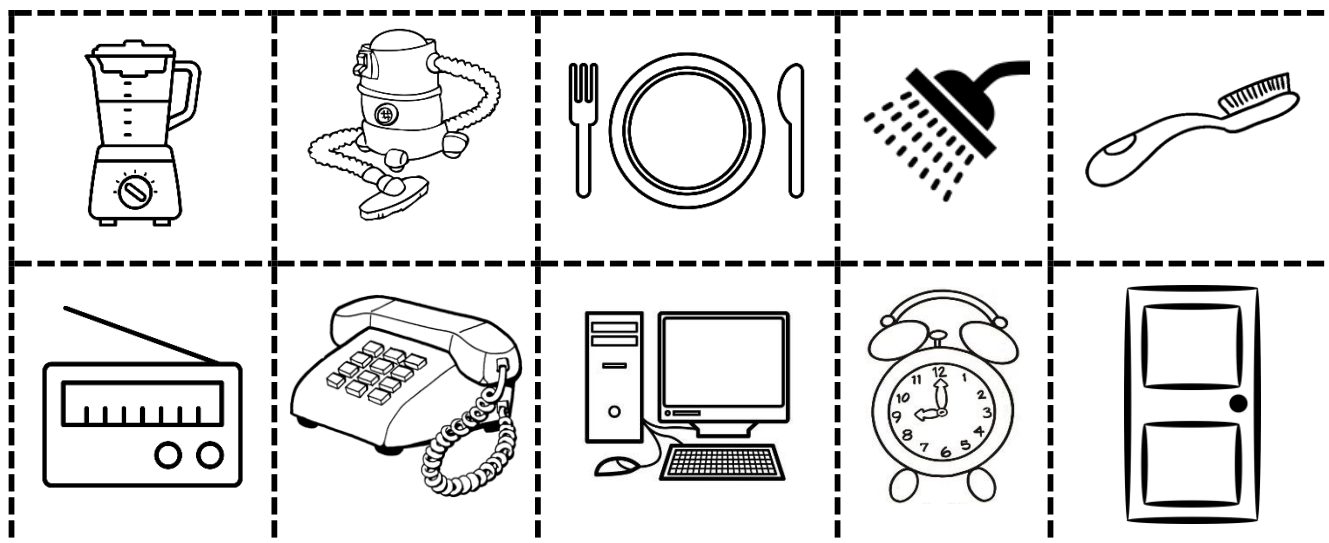
Audición: Sonidos de la casa

Sobre la audición: Los sonidos que se escucharán son: 1) Licuadora; 2) Aspiradora encendida; 3) Platos; 4) Ducha; 5) Persona cepillándose los dientes; 6) Radio sintonizando; 7) Teléfono sonando; 8) Teclado de computadora; 9) Despertador; 10) Puertas abriéndose.

Objetivos: Discriminar y reconocer sonidos que se pueden encontrar en el hogar.

Actividades:

- 1.- Pedir a los estudiantes que guarden silencio y que escuchen los sonidos de la casa, después de unos pocos segundos, realizar un conversatorio de los sonidos escuchados.
- 2.- Reproducir el Track 1, después de escuchar todos los sonidos, preguntar a algunos voluntarios si reconocieron los sonidos que escucharon, si es necesario, volver a escuchar el audio.
- 3.- Antes de volver a reproducir el audio, recortar las tarjetas adjuntas por la línea punteada.
- 4.- Reproducir el audio una vez más y con la ayuda de tarjetas con imágenes, los estudiantes las ubicarán en el orden en el que aparecieron.
- 5.- Pegar las tarjetas ordenadas en una hoja de papel; los estudiantes serán capaces de describir el sonido con el uso que le dan en la vida cotidiana.



Actividad 2: Sonidos del colegio

CD Track 2 (1:46')

Audición: Sonidos del colegio.

Sobre la audición: Los sonidos que se escucharán son: 1) Timbre de recreo; 2) Niños riendo; 3) Niños corriendo; 4) Pelota; 5) Silla moviéndose; 6) Llave de agua; 7) Aplausos; 8) Silbato; 9) Hojas de cuaderno; 10) Sacapuntas eléctrico.

Objetivos: Discriminar y reconocer sonidos que se pueden encontrar en el colegio.

Actividades:

- 1.- Pedir a los estudiantes que guarden silencio y que escuchen los sonidos del colegio, después de unos pocos segundos, realizar un conversatorio de los sonidos escuchados.
- 2.- Reproducir el Track 2, después de escuchar todos los sonidos, preguntar a algunos voluntarios si reconocieron los sonidos que escucharon, si es necesario, volver a escuchar el audio.
- 3.- Realizar un listado de los sonidos escuchados, escribirlos en la pizarra.
- 4.- Dibujar una historia que contenga todos o la mayoría de los elementos escuchados.

Actividad 3: Sonidos naturales de nuestro entorno

CD Track 3 (1:47')

Audición: Sonidos ambientales.

Sobre la audición: Los sonidos que se escucharán son: 1) Hojas de árboles moviéndose; 2) Vaca; 3) Cantos de aves; 4) Viento; 5) Lluvia y trueno; 6) Mar; 7) Río; 8) Cascada; 9) Fuego; 10) Trueno.

Objetivos: Discriminar sonidos naturales del entorno.

Actividades:

- 1.- Pedir a los estudiantes que guarden silencio y que escuchen los sonidos de la naturaleza, después de unos pocos segundos, realizar un conversatorio de los sonidos escuchados.
- 2.- Reproducir el Track 3, después de escuchar todos los sonidos, preguntar a algunos voluntarios si reconocieron los sonidos que escucharon, si es necesario volver a escuchar el audio.
- 3.- Repasar vocabulario y pronunciación de los sonidos, primero con la ayuda de tarjetas visuales y luego sin ellas.
- 4.- Reproducir una última vez el audio; con la ayuda de hojas de trabajo impresas con 3 dibujos que representen los objetos escuchados (se recomienda realizar diferentes hojas de trabajo para evitar que se copien), los estudiantes deberán colorear el dibujo si ha aparecido en la audición.

Actividad 4: Sonidos urbanos de nuestro entorno

CD Track 4 (1:57')

Audición: Sonidos artificiales.

Sobre la audición: Los sonidos que se escucharán son: 1) Automóvil; 2) Avión; 3) Motosierra; 4) Camión retrocediendo; 5) Martillazos; 6) Perros ladrando; 7) Claxon de autos; 8) Timbre de casa; 9) Helicóptero.

Objetivos: Discriminar sonidos artificiales del entorno.

Actividades:

- 1.- Pedir a los estudiantes que guarden silencio y que escuchen los sonidos presentados, después de unos pocos segundos, realizar un conversatorio sobre lo que escucharon.
- 2.- Reproducir el Track 4, después de escuchar todos los sonidos, preguntar a algunos voluntarios si reconocieron los sonidos que escucharon, si es necesario volver a escuchar el audio.
- 3.- Repasar vocabulario y pronunciación de los sonidos, primero con la ayuda de tarjetas visuales y luego sin ellas.
- 4.- Reproducir una última vez el audio; con la ayuda de hojas de trabajo impresas con 3 dibujos que representen los objetos escuchados (se recomienda realizar diferentes hojas de trabajo para evitar que se copien), los estudiantes deberán colorear el dibujo si ha aparecido en la audición.

Actividad 5: Discriminación de sonidos del entorno

CD Track 5 (1:42')

Audición: Sonidos ambientales.















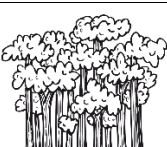

Sobre la audición: Los sonidos que se escucharán son: 1) hojas de árboles; 2) Llave de agua goteando; 3) caballos corriendo; 4) teclado de computadora; 5) helicóptero; 6) búho; 7) Águila; 8) motosierra.

Objetivos: Discriminar sonidos naturales y artificiales del entorno.

Actividades:

- 1.- Reproducir el Track 5, después de escuchar todos los sonidos, preguntar a algunos voluntarios si reconocieron los sonidos que escucharon, si es necesario volver a escuchar el audio.
- 2.- Después de haber escuchado todos los sonidos, encerrar en un círculo las opciones de la siguiente tabla, sabiendo que el dibujo de un bosque representa a los sonidos naturales y el dibujo de una ciudad a los artificiales.

Encierra el bosque si escuchas sonidos de la naturaleza o la ciudad si son sonidos artificiales.

1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

Actividad 6: ¿Qué sonidos tienen pulso constante?

CD Track 6 (1:42’):

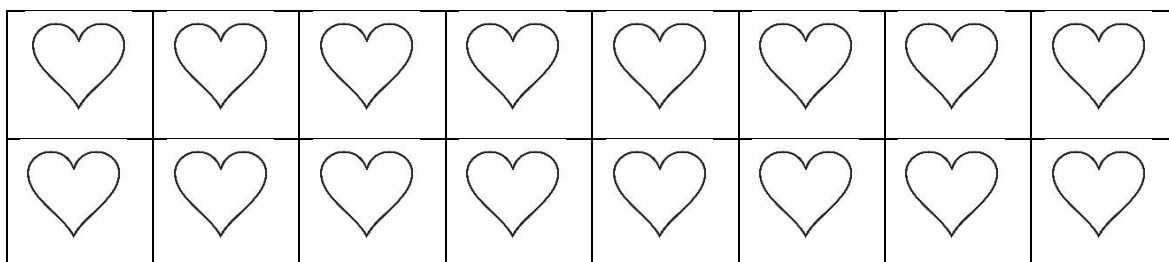
Audición: Sonidos ambientales.

Sobre la audición: Los sonidos que se escucharán son: 1) Gotas cayendo; 2) Sonido de un reloj de manecillas; 3) Aplausos; 4) Bocina de autos; 5) Corazón; 6) Militares marchando; 7) Respirador artificial; 8) Metrónomo.

Objetivos: Identificar sonidos con pulso constante.

Actividades:

- 1.- Reproducir el Track 6, después de escuchar todos los sonidos, preguntar a algunos voluntarios si reconocieron los sonidos que escucharon, si es necesario volver a escuchar el audio.
- 2.- Realizar un conversatorio de que sonidos pueden también mantener un pulso (un metrónomo, el golpe constante de una puerta, el sonido de nuestro corazón, entre otros).
- 3.- Realizar dibujos o recortes representativos de los sonidos escuchados.
- 4.- Al final del día, pedir a los estudiantes que mientras retornan a sus casas, y mientras permanezcan en ellas, traten de escuchar los sonidos que mantienen un pulso constante para discutirlos en la siguiente clase.



Nuestros corazones mantienen un pulso constante, es posible utilizar este gráfico para representar el pulso de los sonidos siguiendo cada pulso (corazón) con los dedos.

Actividad 7: Sonidos fuertes y débiles

CD Track 7 (1:37')

Audición: Sonidos ambientales y artificiales.

Sobre la composición: Los sonidos que se escucharán son: 1) Conversación ambiental de personas; 2) Trabajos de construcción; 3) Sonido de viento; 4) Bebé llorando; 5) Gotas cayendo; 6) Aplausos; 7) Arroyo; 8) Pollos piando.

Objetivos: Reconocer sonidos cuya fuente sonora representan intensidad.

Actividades:

- 1.- Reproducir el Track 7, después de escuchar todas las audiciones, preguntar a algunos voluntarios si reconocieron los sonidos que escucharon, si es necesario volver a escuchar el audio.
- 2.- Volver a escuchar la audición y esta vez los niños serán capaces de levantar sus pulgares cuando crean que el sonido fue fuerte y de bajarlos cuando el sonido sea débil.
- 3.- Interpretar la canción “Juan Paco Pedro de la Mar”, cada vez que se cante la parte 1 de la melodía hacerlo cada vez más piano (suave); cuando se interprete la parte 2 hacerlo fuerte.

Juan Paco Pedro de la Mar

1

Juan Pa-co Pe-dro de la Mar, es mi nombrea - sí. Y cuan-do yo me voy, me

2

1. 2.

6 di- cen al pa-sar Juan Pa-co Pe-dro de la Mar la la la la la la Juan Pa-co la.

- 3.- Al final del día, pedir a los estudiantes que cuando vayan a sus casas traten de escuchar y recordar la mayor cantidad de sonidos y que piensen si son sonidos fuertes o débiles. En la siguiente clase se pedirá que enumeren los sonidos que recuerden, diciendo si son fuertes o débiles.

Actividad 8: Sonidos fuertes y débiles

CD Track 8 (5:00') Danzas Polovetsianas

Compositor: Alexander Borodín

Sobre la composición: Las danzas Polovetsianas son las piezas más conocidas e interpretadas de la ópera “El príncipe Igor” con libreto del mismo Alexander Borodín. Se estrenó en San Petersburgo en 1890 y es uno de los ejemplos más claros y bellos de música nacionalista de tema histórico.

Objetivos: Reconocer y discriminar sonidos fuertes y débiles.

Realizar movimientos acorde a la intensidad de la música.

Actividades:

- 1.- Realizar un conversatorio sobre los sonidos fuertes y los sonidos débiles de nuestra vida cotidiana.
- 2.- Pedir que mediante percusión corporal o sonidos guturales, los estudiantes busquen y encuentren diferencias entre sonidos fuertes y débiles.
- 3.- En este punto, los niños deberían tener nociones acerca del nacimiento y crecimiento de una planta hasta que se convierte en un árbol o arbusto; para esta actividad los niños deberán imaginar que son “semillas” que irán creciendo hasta convertirse en árboles o decreciendo a medida que el volumen de la música (Danzas Polovetsianas) crezca o decrezca (hacerlo manualmente).

Actividad 9: Sonidos fuertes y débiles

Objetivos: Reconocer y discriminar sonidos fuertes y débiles.

Comparar y discriminar auditiva y visualmente sonidos fuertes y débiles.

- 1.- Explicar los gráficos que servirán para evaluar la capacidad de reconocimiento de sonidos fuertes y débiles: el gráfico a continuación representa el número de sonidos que los estudiantes reconocerán, este ejercicio está pensado para aumentar la dificultad progresivamente. A medida que los estudiantes escuchan un sonido fuerte que puede ser

ejecutado por un tambor (o las mismas palmas) colorearan unos de los círculos; si el sonido fue débil, se sugiere que deben dejarlo en blanco. Como ejemplo del primer patrón tendríamos:



2.- Dar a cada uno de los estudiantes una ficha con 5 gráficos para evidenciar la discriminación.



Nota: estos ejercicios deben ser constantemente elaborados con series que presenten cada vez mayores retos auditivos.

Actividad 10: Sonidos rápidos y lentos

CD Track 9 (1:58')

Audición: Sonidos ambientales.

Sobre la composición: Los fragmentos de las obras que se escucharán son: 1) Danza del sable (Aram Khachaturian); 2) Vuelo del Moscardón (Nikolai Rimsky Korsakov); 3)

Oblivion (Astor Piazzolla) 4) Marcha Turca (W. A. Mozart); 5) Siciliana (María Theresia von Paradis); 6) Balada No 1 (Frédéric Chopin); 7) Fantasía en Fa menor (Franz Schubert):

Objetivos: Reconocer sonidos cuya fuente sonora representan velocidad (rápido – lento).

Actividades:

- 1.- Leer el cuento la liebre y la tortuga; realizar un conversatorio sobre las características de cada uno de los personajes.
- 2.- Realizar un conversatorio acerca de los sonidos u obras (Pueden incluir temas Pop).
- 3.- Realizar una cartelera con dibujos o recortes representativos de los sonidos escuchados o conversados.

Actividad 11: Sonidos largos y cortos

CD Track 10 (1:04') Danza China

Compositor: Piotr Ilich Tchaikovsky

Sobre la composición:

Suite del Cascanueces

La Suite del “Cascanueces” es un ballet dividido en dos actos y tres escenas, composición de Piotr Ilyich Tchaikovsky sobre la base del libreto de Manus Petipa. La composición está inspirada en la adaptación francesa de Alejandro Dumas sobre el cuento fantástico: “El cascanueces y el rey de los ratones”, tomado del ciclo de los hermanos Serapión. El ballet fue estrenado en San Petersburgo en 1892.

La trama del cuento consiste en que a la pequeña Clara, le regalan un muñeco cascanueces en la noche de Navidad. Aquella noche, mientras la niña duerme, un ejército de ratones entra en el salón, pero los juguetes cobran vida y al mando del cascanueces enfrentan a los ratones. Clara ayuda al cascanueces justo cuando iba a sucumbir ante el rey de los ratones. El muñeco se convierte en un príncipe que lleva a la niña a “Confiterimburgo”, el país de los dulces, donde el hada de azúcar organiza una gran fiesta para los invitados.

Objetivos: reconocer y discriminar sonidos largos y cortos.

Realizar movimientos acorde al carácter de la melodía.

Actividades:

1.- Realizar un conversatorio sobre los sonidos largos y los sonidos cortos de nuestra vida cotidiana.

2.- Pedir que mediante percusión corporal o sonidos guturales, los estudiantes busquen y encuentren diferencias entre sonidos largos y cortos.

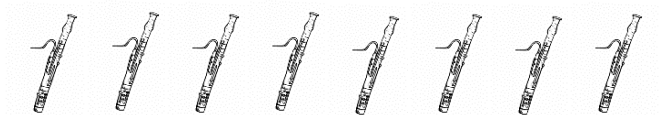
3.- Con la obra de la Danza China, los estudiantes deberán moverse de la siguiente forma: al sonar los instrumentos de viento (Parte A) deberán moverse con movimientos largos: flotar, deslizarse, caminar, entre otros; cuando suenen los instrumentos de cuerda (parte B), deberán moverse con movimientos cortos: caminar de puntillas, saltar, “cortar” el aire, entre otros.

4.- Después de que los niños se hayan movido, se les pedirá que tomen asiento y realizar pequeñas preguntas esenciales sobre la obra escuchada: ¿La obra fue rápida o lenta? (Lenta), ¿Hubo sonidos cortos y largos?

4.- Con el siguiente musicograma los niños deben utilizar trazos circulares para ilustrar los sonidos de la Parte A; a su vez, deberán usar puntos para ilustrar los sonidos de la Parte B. Para la introducción solo deberán seguir los 8 fagotes con sus dedos.

Danza China – Piotr Ilych Tchaikovsky

Intro



Parte A



Parte B



Parte A



Parte



Actividad 12: Sonidos largos y cortos II

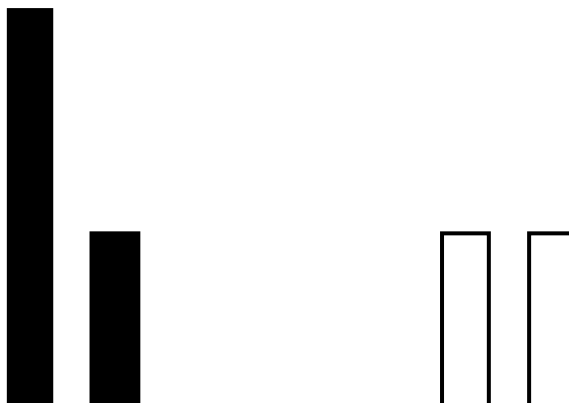
Objetivos: Reconocer y discriminar sonidos largos y cortos.

Comparar y discriminar auditiva y visualmente sonidos largos y cortos.

Actividades:

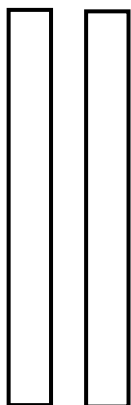
1.- Explicar los gráficos que servirán para evaluar la capacidad de reconocimiento de sonidos largos y cortos: el gráfico a continuación representa el número de sonidos que los estudiantes reconocerán, este ejercicio está pensado para aumentar la dificultad progresivamente. En esta actividad tendrán que escuchar y reconocer de entre un par de sonidos que pueden ser ejecutados con una flauta o con nuestra misma voz. Los niños colorearán unos de los dos pares de rectángulos según como el patrón corresponda. Como muestra del primer ejemplo tenemos: ¿El patrón fue Largo – corto o Corto – corto?:

1.-

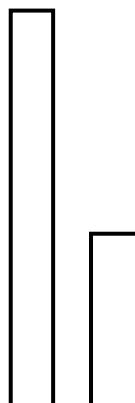
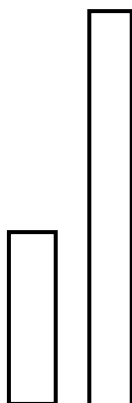


2.- Dar a cada uno de los estudiantes una ficha con 5 gráficos para evidenciar la discriminación.

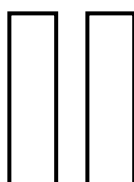
1.-

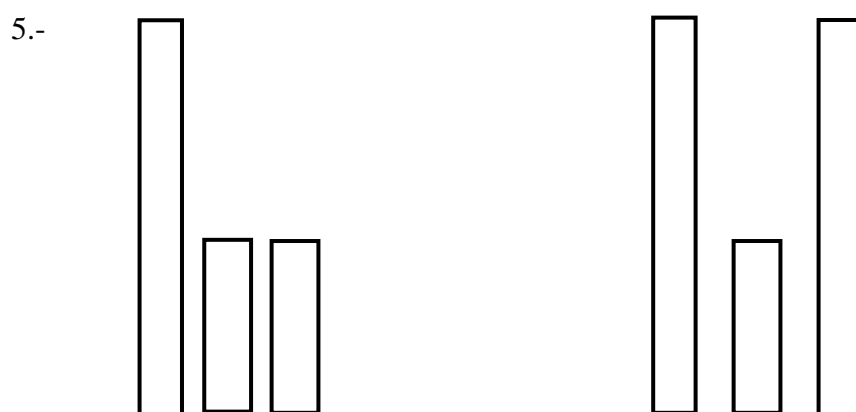
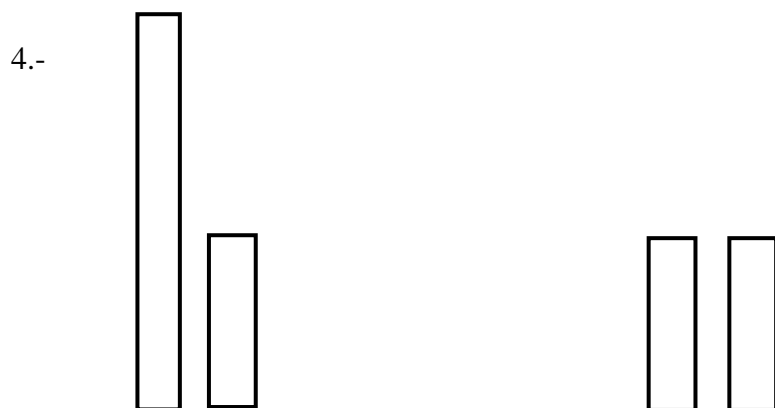


2.-



3.-





Nota: estos ejercicios deben ser constantemente elaborados con series que presenten cada vez mayores retos auditivos.

Actividad 13: Pulso / Traslación plástica

CD Track 11 (6:22') **Vals de las flores**

Compositor: Piotr Ilych Tchaikovsky.

Objetivos: mantener un pulso constante.

Representar obras musicales por medio de dibujos.

Materiales: Hojas de papel bond (1 por niño), lápices de grafito y lápices de colores.

Actividades:

- 1.- Leer el cuento “El Jardín de las flores tristes” de José Morales Salazar (Adjunto en los anexos de la guía).
- 2.- A través del baile, los niños estarán en la capacidad de interiorizar y brindar la importancia al tiempo fuerte en un compás de 3/4. Si el baile se dificulta, se recomienda que solo se balanceen para que puedan sentir el tiempo fuerte.
- 3.- Explicación del tiempo de vals, los niños estarán en la capacidad de tener unas cuantas nociones básicas de cómo los tiempos fuertes y los tiempos débiles, toman diferentes organizaciones en algunas obras.
- 4.- Por medio del gráfico de sonidos fuertes y sonidos débiles, los niños deberán aplaudir el ritmo de vals: (se recomienda usar las sílabas un – pa – pa, mientras se percute el pulso; la sílaba “un” será el tiempo fuerte”).



- 5.- Posteriormente podrán memorizar el sonido y ejecutarlo con percusión corporal en los que el sonido fuerte será un golpe en las rodillas y los tiempos débiles serán palmadas suaves.
- 6.- Esta vez, percutir el pulso mientras se reproduce la audición.
- 7.- Realizar un dibujo libre mientras se reproduce la pieza musical “Vals de las flores”.

Actividad 14: Timbre

CD Track 12 (3:14): Cotton Eyed Joe

Materiales: Instrumento de percusión; Flauta dulce; Cuerda para atar.

Objetivos: Reconocer el sonido de instrumentos de percusión.

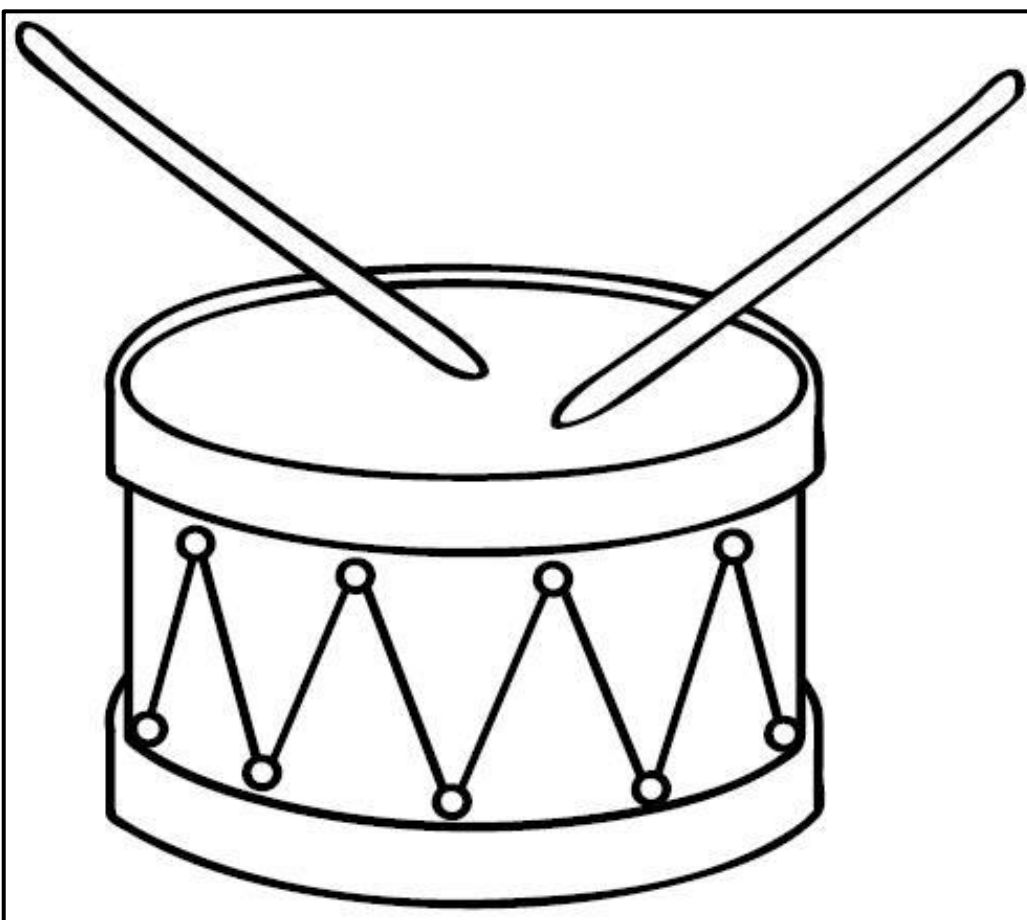
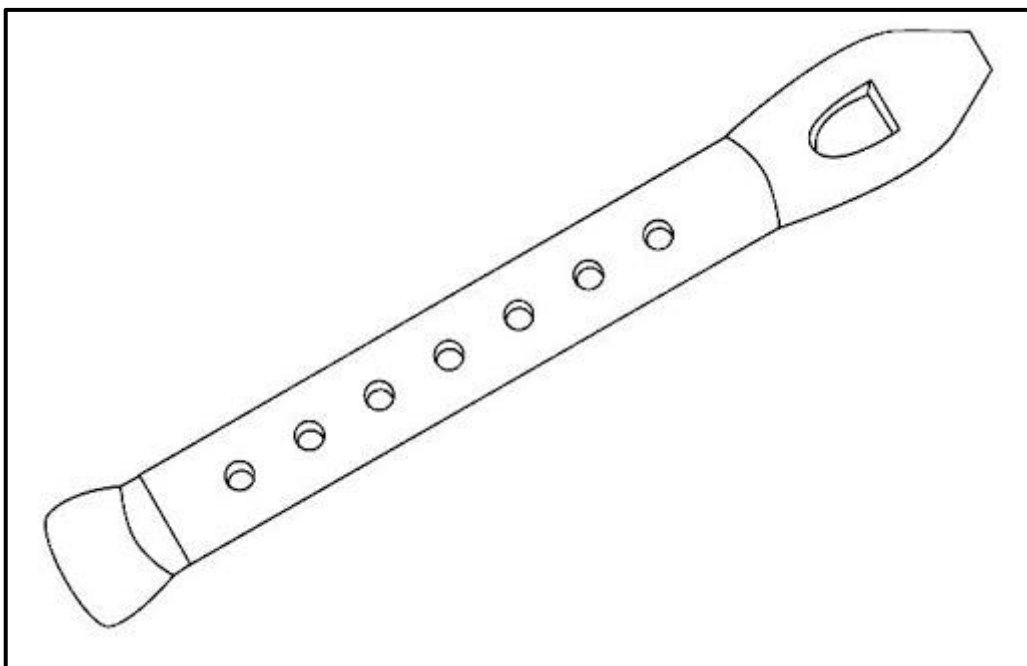
Discriminar el sonido de los instrumentos de viento.

Sugerencias metodológicas: Para introducir a los niños a la familia de los instrumentos es recomendable introducir una por clase. Se puede usar como introducción un sinnúmero de videos, entre ellos el cortometraje de Walt Disney “Pedro y el Lobo” que estará incluido en el CD. También se puede leer el cuento de los hermano Grimm “Los músicos de Bremen”, existen unas fichas (incluidas en los anexos) para reforzar lectura de este cuento realizadas por Beatriz Bejarano, pueden tomar una o hasta dos clases. El objetivo principal es que antes de realizar esta actividad, los niños tengan muy claras las diferencias entre las distintas familias de instrumentos.

Actividades:

- 1.- Conversatorio sobre el timbre: ¿Qué es lo que hace diferente la voz de un niño a la de una niña? ¿Por qué un automóvil suele sonar distinto a un autobús? ¿La voz de mamá o papá son iguales? ¿Por qué los instrumentos suenan distinto de otros?
- 2.- Recortar las ilustraciones del instrumento de percusión y de viento y pegarlas a extremos diferentes de la clase.
- 3.- Dividir la clase en dos grupos y seleccionar dos voluntarios de cada uno; se les atará una de sus piernas a la de su compañero.
- 4.- Una vez atados, se les pedirá que realicen movimientos al azar con el pulso de la música “Cotton Eyed Joe”; al parar la música al azar, sonará uno de los instrumentos: el de percusión o el de viento y los estudiantes deberán alcanzar el extremo de la clase donde se encuentra el cartel escuchado y tocar el cartel.

Nota: Es posible observar el video “Peppa Pig en Español Instrumentos de percusión” (<https://youtu.be/8PGBmY9Ylug>). De ser necesario, pausar el video cada vez que un instrumento sea introducido para reforzar su nombre.



Actividad 15: Timbre II

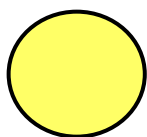
CD Track 13 (2:05’):

Sobre la audición: los sonidos que se escucharan son: 1) Trombón; 2) Trompeta; 3) Bongos; 4) Flauta traviesa; 5) Castañuelas; 6) Wong; 7) Maracas; 8) Clarinete; 9) Bombo; 10) Oboe.

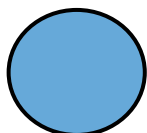
Objetivos: Reconocer y discriminar el sonido de instrumentos de percusión y viento.

Actividades:

- 1.- Para esta actividad necesitamos asignar un color a una de las familias de instrumentos, en este caso será azul para la percusión y amarillo para los instrumentos de viento.
- 2.- Se les pedirá a los estudiantes que en cada uno de los audios escuchados, alcen sus pulgares cada vez que escuchen un instrumento de percusión; deberán colocar sus pulgares abajo al escuchar el sonido de un instrumento de viento.
- 3.- La nomenclatura para la audición sería entonces.

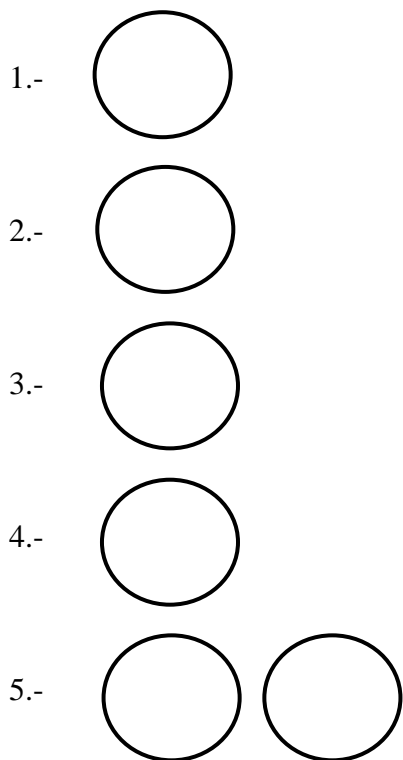


Instrumentos de viento.



Instrumentos de percusión.

4.- Con la siguiente ficha, los estudiantes colorearán el círculo según el color que corresponda.



Nota: estos ejercicios deben ser constantemente elaborados con series que presenten cada vez mayores retos auditivos.

Actividad 16: Reconocimiento de carácter musical

CD Track 14 (1:13'): Danza Rusa

Compositor: Piotr Ilyich Tchaikovsky

Objetivos: Desarrollar la audición activa por medio del movimiento que establece el carácter de la obra

Materiales: Pañuelos de tul de varios colores (Pueden ser trozos de papel crepé).

Actividades: es posible que antes de realizar las actividades, se pueda leer el cuento “El cascanueces” de Ernst Theodor Amadeus Wilhelm Hoffmann.

- 1.- Dar a cada uno de los estudiantes un pañuelo, deben pretender que son “pinceles”.
 - 2.- Mientras se reproduce la música, realizar movimientos a manera de “Brochazos” largos o “Pinceladas” cortas según el carácter de la música (La parte A serán los brochazos y la B las pinceladas).
- Nota: Los movimientos deben ser realizados primero por el profesor y luego copiados por los estudiantes.

Actividad 17: Fraseo y movimiento

CD Track 15 (2:22'): Aquarium

Compositor: Camile Saint - Saëns

Sobre la composición:

Carnaval de los animales

El carnaval de los animales es una serie de pequeñas obras musicales compuestas para dos pianos y orquesta por Camile Saint – Saëns (1835 – 1921) en 1886. Fue pensada como una broma musical para entretener a sus amigos. Saint Saëns buscaba crear una broma para el carnaval usando animales en vez de personas, ya que cada una de las piezas representa un animal. La obra fue estrenada posteriormente a la muerte de Saint Saëns, el compositor nunca la interpretó él mismo, ya que tenía el temor de que esta broma reemplace en pocos días la fama que su música “más seria” había adquirido.

Los animales son representados con un cuidadoso manejo de la instrumentación, las dinámicas, la armonía, las melodías, uso de staccatos y legatos, acentos y una serie de efectos para conseguir la sonoridad de cada personaje, dentro de la obra tenemos las siguientes piezas: Introducción y real marcha del león, pianistas, tortugas, elefante, fósiles, personaje con largas orejas, hemiones, canguros, pajarera, cisne, acuario y final.

Para introducir la obra, hay una gran cantidad de videos en YouTube que presentan a cada uno de los animales de una forma muy didáctica. Se recomienda especialmente, observar la función de títeres titulada “Saint Saens Le carnaval des animaux” (<https://youtu.be/Ic453kIwfU0>); el video tiene una duración de 27 minutos, así que podría presentárselo en una sola clase; también la opción de introducir cada uno de los animales por separado es una buena idea, así los estudiantes estarán más atentos y receptivos.

Objetivos: Fomentar la expresión corporal por medio del movimiento.

Reconocer y dramatizar sonidos lentos.

Actividades:

- 1.- Los estudiantes deberán realizar este ejercicio en parejas.
- 2.- Uno de ellos deberá copiar los movimientos de sus compañeros a manera de espejo.
- 3.- Posteriormente, se cambiarán roles.
- 4.- Los estudiantes deberán realizar los movimientos acorde con el carácter de la obra.

Actividad 18: Temas musicales

CD Track 16 (2:17): Marcha del león

Compositor: Camille Saint - Saëns

Sobre la composición:

Objetivos: Fomentar la expresión corporal por medio del movimiento.

Discriminar contornos melódicos.

Reconocer y dramatizar la forma de una obra.

Actividades:

- 1.- Escuchar los primeros 30 segundos de la composición. Identificar las partes de la obra: introducción, entrada solemne del león y rugidos.
- 2.- Pedir que los estudiantes alcen sus pulgares cada vez que suena el rugido del león (en total son 5).
- 3.- En este punto los estudiantes serán capaces de señalar con su mano el contorno melódico del rugido: Grave – agudo – grave.
- 4.- Pedir a los estudiantes que se muevan como leones al ritmo de la música.

Actividad 19: Graves y agudos

CD Track 17 (0:51'): Personaje con grandes orejas

Compositor: Camile Saint - Saëns

Sobre la composición: se cree que Saint Saëns compuso esta pieza no con el fin de recrear específicamente a un burro, sino fue una sátira para los críticos musicales de la época, es por ello que la pieza no consta de nada más que de rebuznos.

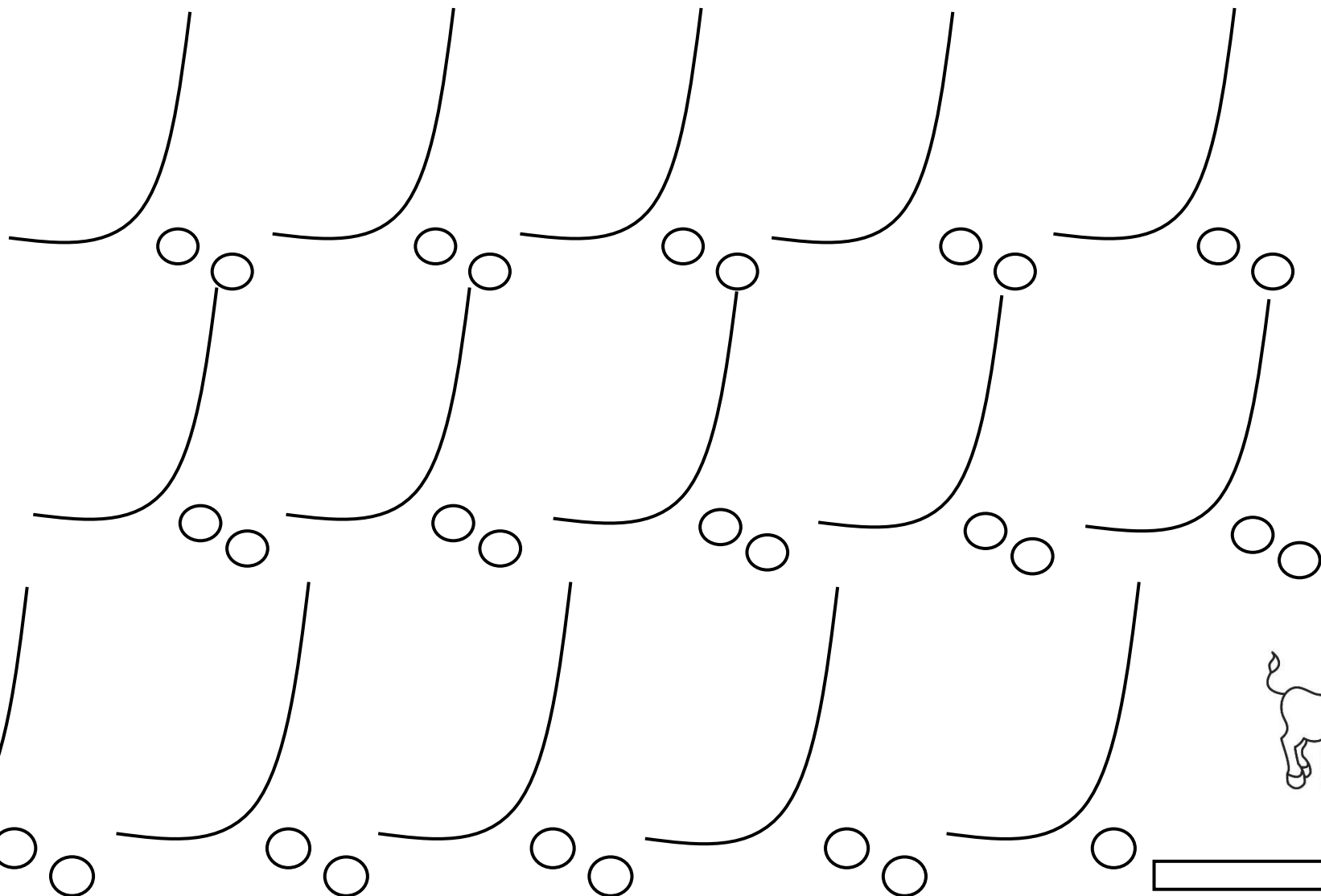
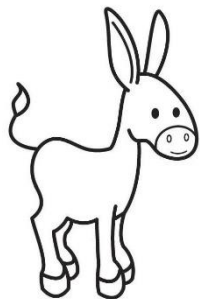
Objetivos: Discriminar sonidos graves y agudos.

Identificar el sonido del violín.

Actividades:

- 1.- Escuchar la pieza completa en silencio y con los ojos cerrados. Preguntar a los estudiantes sobre cuál es el animal que realiza un sonido similar al que escucharon (Burro).
- 2.- Realizar preguntas esenciales: ¿Cuál creen que es el instrumento que realizó esos sonidos? (Violín) ¿Cómo cambió la altura del sonido?
- 2.- Escuchar nuevamente la obra en completo silencio y esta vez contar el número de veces que el violín realiza sonidos agudos (son 15).
- 3.- Con ejercicios de movimiento los estudiantes deben caminar al pulso de la obra y realizar movimientos altos cuando suene la parte aguda y sonidos bajos cuando suene la parte grave.
- 3.- Escuchar una última vez la melodía, lo estudiantes serán capaces de seguir con sus dedos el contorno melódico de la obra con la ayuda de un musicograma.

Personaje con grandes orejas (Camille Saint-Saëns)



Actividad 20: Reconocimiento de temas

CD Track 18 (1:13'): Fósiles

Compositor: Camile Saint - Saëns

Sobre la composición: Los fósiles del Carnaval de los Animales surge como parodia de la “Danza Macabra”, compuesta por el mismo Camile Saint – Saëns. En los “Fósiles”, el sonido del xilófono demuestra el movimiento de los huesos de los dinosaurios; en la danza macabra, el mismo tema representa a los esqueletos saliendo de sus tumbas para realizar su fiesta.

Objetivos: Identificar el tema principal de la melodía.

Discriminar el sonido del xilófono, orquesta y clarinete.

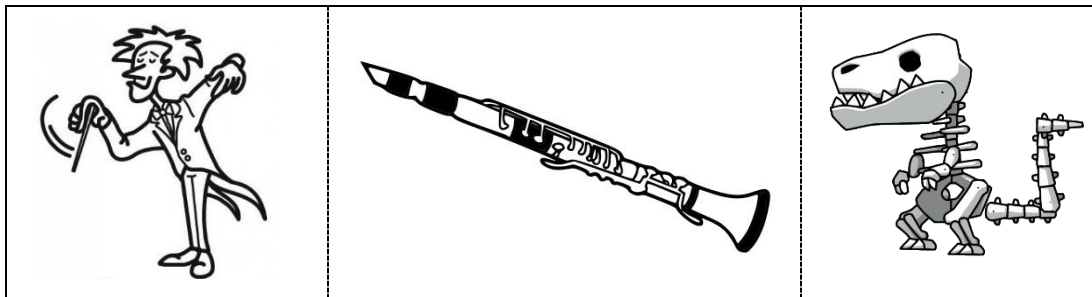
Los estudiantes serán capaces de recrear movimientos como fósiles

Materiales: Claves.

Actividades:

- 1.- Leer el cuento “El flojosaurio” de Esteban Cabezas. Realizar un pequeño conversatorio acerca de los fósiles: ¿Qué son? ¿Cómo se han conservado tanto tiempo?, etc.
- 2.- Escuchar la pieza; los estudiantes deberán moverse como si fueran fósiles cuando el tema principal suene (5 veces en total).
- 3.- Dar las claves a cada uno de los niños, deberán tocar el pulso de la melodía cuando el tema suene. (Si no se cuenta con claves para cada uno de los niños, se puede usar percusión corporal).
- 4.- Las tarjetas a continuación sirven como instrumento de evaluación. Lo estudiantes serán capaces de levantar la imagen del fósil cuando el tema principal suene, de la misma forma cuando la orquesta y el clarinete aparezcan.

Nota: recortar las tarjetas antes de realizar la actividad.



Actividad 21: Parámetros del sonido

CD Track 19 (1:33') Elefante

Compositor: Camile Sain Saens

Materiales: tarjetas con imágenes: Elefante para sonidos graves, mosquito para sonidos agudos, avión para sonidos largos, reloj para sonidos cortos, liebre para sonidos rápidos, tortuga para sonidos lentos.

Objetivos:

Identificar sonidos graves.

Identificar sonidos lentos.

Identificar sonidos cortos.

Reconocer el sonido de un contrabajo.

Actividades:

- 1.- Reproducir el track 19 con la melodía.
- 2.- Mientras se reproduce la audición, el profesor deberá levantar las tarjetas con las imágenes que representarán a los parámetros del sonido.
- 3.- Los estudiantes deberán levantar sus pulgares cuando la tarjeta sea correcta.
- 4.- Al final deberán describir la obra, es decir: es lenta, con el instrumento más grave de la familia de cuerdas y con sonidos cortos.

Actividad 22: Fraseo

CD Track 20 (2:46') Cisne

Compositor: Camile Saint - Saëns

Sobre la composición:

Materiales: Tizas.

Objetivos: Reconocer el sonido del cello.

Realizar movimientos ligados con el cuerpo.

Actividades:

- 1.- Reproducir el track 20; pedir a los estudiantes que se imaginen a un cisne flotando sobre el agua.
- 2.- Preguntarles sobre cómo el compositor escribió la música para representar un cisne. Explicarles que cuando una melodía conecta las notas suavemente, se llama *legato*.
- 3.- Preguntar cuál es el instrumento principal (cello), si no lo reconocen, hacer que lo escuchen de nuevo.
- 4.- Salir a algún lugar al aire libre donde puedan dibujar el contorno melódico de la melodía, si el clima no ayuda, realizarlo con lápices y hojas de papel.

Actividad 23:

CD Track 21 (2:37') Pop corn

Compositor: Phyllis Weikart

Sobre la composición:

Materiales: Láminas de cartón de 20cm x 6cm (4 por niño); palitos de silicona de 20cm aproximadamente (2 por niño).

Objetivos: Adquirir destrezas técnicas instrumentales.

Reconocer temas musicales.

Mantener el pulso.

Actividades:

1.- Reproducir el track 21. Los estudiantes deberán guardar silencio los 30 primeros segundos y describir la melodía: ¿Es rápida o lenta? (rápida), ¿los sonidos son largos cortos? (cortos), ¿es forte o piano? (forte).

2.- Al volver a escuchar la obra, deberán aplaudir con pulso constante pero únicamente donde el tema principal de la melodía suena.

2.- Hacer que los niños se sienten en el piso y dar a cada uno de ellos 4 láminas de cartón y dos palitos de silicona.

3.- Pretendiendo que las láminas son teclas de xilófono, y que los palitos son las baquetas, los estudiantes deberán practicar los movimientos técnicos básicos del instrumento: manos juntas, alternadas, movimiento cruzado.

4.- Reproducir nuevamente el track y ejercitar los movimientos con el pulso de la audición únicamente cuando el tema principal suene.

2. ANEXOS

El jardín de las flores tristes.

Autor: José Morales Salazar.

Ilustración: Loreto Salinas.

Las flores del jardín de la familia Rosales un día dejaron de brindar al hogar su fragancia exquisita. ¿Por qué? Dalia y Jazmín, hermanitas encargadas de regar las plantas, lo hacían refunfuñando: “¡Queremos jugar y no regar!”, decían. Las flores se entristecieron y por eso no olían a nada. Cuando el padre decidió arrancar las plantas de flores sin olor, intervino el hada del jardín. Esa noche las niñas soñaron que una bella hada les decía: “Las flores volverán a ser olorosas si ustedes las riegan con alegría y amor”. Al día siguiente el padre fue a eliminar las plantas, pero notó con alegría que el jardín era otra vez fragante. Dalia y Jazmín lo regaban cantando.



La liebre y la tortuga

Autor: Fábulas de Esopo.

Una tortuga y una liebre siempre discutían sobre quién era más rápida. Para dirimir el argumento, decidieron correr una carrera. Eligieron una ruta y comenzaron la competencia. La liebre arrancó a toda velocidad y corrió enérgicamente durante algún tiempo. Luego, al ver que llevaba mucha ventaja, decidió sentarse bajo un árbol para descansar un rato, recuperar fuerzas y luego continuar su marcha. Pero pronto se durmió. La tortuga, que andaba con paso lento, la alcanzó, la superó y terminó primera, declarándose vencedora indiscutible.

Pero la historia no termina aquí: la liebre, decepcionada tras haber perdido, hizo un examen de conciencia y reconoció sus errores. Descubrió que había perdido la carrera por ser presumida y descuidada. Si no hubiera dado tantas cosas por hechas, nunca la hubiesen vencido. Entonces, desafió a la tortuga a una nueva competencia. Esta vez, la liebre corrió de principio a fin y su triunfo fue evidente.

Pero la historia tampoco termina aquí: Tras ser derrotada, la tortuga reflexionó detenidamente y llegó a la conclusión de que no había forma de ganarle a la liebre en velocidad. Como estaba planteada la carrera, ella siempre perdería. Por eso, desafió nuevamente a la liebre, pero propuso correr sobre una ruta ligeramente diferente. La liebre aceptó y corrió a toda velocidad, hasta que se encontró en su camino con un ancho río. Mientras la liebre, que no sabía nadar, se preguntaba "¿qué hago ahora?", la tortuga nadó hasta la otra orilla, continuó a su paso y terminó en primer lugar.

Pero la historia tampoco termina aquí: el tiempo pasó, y tanto compartieron la liebre y la tortuga, que terminaron haciéndose buenas amigas. Ambas reconocieron que eran buenas competidoras y decidieron repetir la última carrera, pero esta vez corriendo en equipo. En la primera parte, la liebre cargó a la tortuga hasta llegar al río. Allí, la tortuga atravesó el río con la liebre sobre su caparazón y, sobre la orilla de enfrente, la liebre cargó

nuevamente a la tortuga hasta la meta. Como alcanzaron la línea de llegada en un tiempo récord, sintieron una mayor satisfacción que aquella que habían experimentado en sus logros individuales.

La liebre y la tortuga también aprendieron otra lección vital: cuando dejamos de competir contra un rival y comenzamos a competir contra una situación, complementamos capacidades, compensamos defectos, potenciamos nuestros recursos... y obtenemos mejores resultados!



La extinción del Flojosaurio

Autor: Esteban Cabezas

Ilustración: Sol Díaz

Si buscan en los museos, justo en la sección de los fósiles, nunca encontrarán alguna huella del desaparecido Flojosaurio. ¿Por qué? se preguntarán ustedes. Porque era un dinosaurio tan, pero tan, pero tan flojo que sus huesos no quisieron transformarse en fósiles, de puro flojos.

El investigador de este singular espécimen, el profesor Alf Eñique, ha descubierto que el Flojosaurio dejaba las toallas mojadas en la cueva después de bañarse. También que nunca se lavaba los dientes, y que por eso se le extinguieron los caninos y los molares y los colmillos antes de extinguirse el resto de él. El Flojosaurio tampoco ordenaba sus juguetes, andaba en calcetines y a veces se resbalaba y se caía (y así se extinguieron hartos de ellos), y tampoco se comía toda la comida. Solo le gustaba comer postresaurio y odiaba las ensaladas y las verduras. Por eso andaba flaco y con ganas de comer dulcesaurios.

Algunas mamás Flojosaurias se extinguieron de tanto pedirle a sus hijosaurios que fueran ordenados, limpios y que hicieran las tareas en vez de jugar fútbol pateando un coco contra los Velociraptores, que siempre les ganaban (es que eran más rápidos).

Estos son los estudios del Flojosaurio del profesor Alf Eñique, al que las mamás del mundo le pagaron para que inventara esta mentira fósil y con tanta moraleja.



Referencias

- Alsina, P. (1997). *El área de educación musical: propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó .
- Aurélia, R. (16 de Mayo de 2009). *paidopsiquiatria*. Obtenido de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf
- Barreto Jiménez, J., Lara, D., Amezcua, E., & Romero, R. (2002). *El gran libro de la maestra de preescolar*. Tlalnepantla: Euroméxico, S. A.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista LASALLISTA de Investigación*, II(2), 14. Recuperado el 14 de Mayo de 2017, de <http://hdl.handle.net/10567/384>
- Brufal, J. D. (5 de Mayo de 2013). Dialnet. *Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula*. Recuperado el 1 de Marzo de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4339750.pdf>
- Cassidy, J., & Ditty, K. (1995). The effects of music listening on physiological responses of premature infants in the NICU. *Journal of Music Therapy*, 208 - 227.
- D'Ênes, T. (2015). *Asociación Jaques Dalcroze Argentina*. Obtenido de <http://jaquesdalcroze.com/biografia/>
- Díaz, M. (1998). Materiales para la enseñanza de la música en la educación general. *Revista de psicodidáctica No 5*, 83 - 94.
- Donnersberger, A., & Lesak, A. (2002). *Libro de laboratorio de anatomía y fisiología*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Durán, M. d. (3 de Diciembre de 2004). Aplicación de los métodos pedagógicos de Schinichi Suzuki y el de Paul Rolland con alumnos de violín. Cholula, Puebla, México: Universidad de la Américas.
- Esquivel, N. (2009). Orff Schulwer: Un acercamiento a la visión holística de la educación y al lenguaje de la creatividad artística. *La retreta*, II, 6. Recuperado el 20 de Mayo de 2017, de <http://laretreta.net/0202/orff.pdf>

- Gagne, D. (2011). *Listening Resource Kit Level 1: Themes & variations*. Ontario: Musicplay.
- Gagne, D. (2011). *Listening Resource Kit Level 1: Themes & variations*. Ontario: Musicplay.
- Gagne, D. (2011). *Listening Resource Kit Level 2: Themes & variations*. Ontario: Musicplay.
- Gagne, D. (2011). *Listening Resource Kit Level 3: Themes & variations*. Ontario: Musicplay.
- Gagne, D. (2011). *Listening Resource Kit Level 4: Themes & variations*. Ontario: Musicplay.
- Gagne, D. (2011). *Listening Resource Kit Level 5: Themes & variations*. Ontario: Musicplay.
- Gagne, D. (2011). *Listening Resource Kit Level 6: Themes & variations*. Ontario: Musicplay.
- Hargreaves, D. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. . Londres: Cambridge University Press.
- Hepper, P. (1991). An examination of fetal learning before and after birth. *Irish journal of Psychology*, 95 - 107.
- Ilari, B. (2002). Music and Babie: A Review of Research with Implications for Music Educators. *The National Association for Music Education*, 1 - 9 .
- Lacárcel, J. (2001). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: A. Machado Libros.
- Lafarga, M. (2000). Desarrollo musical y desarrollo neurológico. *Congreso mundial de Lecto - escritura*, , (págs. 1 - 24). Valencia.
- Lévi - Strauss, C. (1987). *Mito y significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- López, M., García, Á., & Prats, A. (2015). Fetal facial expression in response to intravaginal music emission. *Ultrasound*, 1 - 8. doi:10.1177/1742271X15609367

- Madsen, C. K., Greer, R. D., & Madsen, C. H. (1975). *Research in music behavior: Modifying music behavior in te classroom*. New York: Teachers College Press.
- Porta, A., & Carrasco, V. (2015). *Aprendiendo a ser maestro. Didáctica de la exposición musical en primaria*. (U. J. I, Ed.) España: UJI.
doi:<http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia105>
- Spence, M., & DeCasper, A. (1987). Prenatal experience with low frequency maternal voice sound influence neonatal perception of maternal voice samples. *Infant behavior and development*, 133 - 142.
- Suárez, C. (2015). Entorn de l'origen de la teoria sociocultural: la zona de desenrotllament pròxim en la vida de Vigotsky. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 15(2), 179 - 192. doi:<http://dx.doi.org/10550/47737>
- TheStrad. (13 de Julio de 2015). *The secrets of violinist Dorothy DeLay's teaching methods*. Obtenido de <https://www.thestrads.com/5455.article>
- Trallero Flix, C. (14 de Octubre de 2008). *Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona* . Obtenido de <http://hdl.handle.net/2445/11525>
- Willems, E. (2001). *El oído musical: la preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paídos Ibérica.