

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

Disertación de grado previa a la obtención al título de
Licenciado en Ciencias de la Educación mención Educación Musical

CREACIÓN DE REPERTORIO PARA NIÑOS DE 7 A 12 AÑOS CON BASE EN
LA EDUCACIÓN AUDITIVA Y SUSTENTO EN LA TRADICIÓN MUSICAL
ECUATORIANA

Autor:

Marcelo Ruano Guerrón

Directora:

Mónica Bravo V

Quito, octubre 2017

PARA GRADOS ACADÉMICOS DE LICENCIADOS (TERCER NIVEL)

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

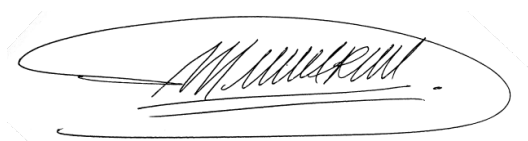
DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo, **MARCELO BOANERGES RUANO GUERRÓN**, C.I. **1707315774** autor del trabajo de graduación intitulado: **“CREACIÓN DEL REPERTORIO PARA NIÑOS DE 7 A 12 AÑOS CON BASE EN LA EDUCACIÓN AUDITIVA Y SUSTENTO EN LA TRADICIÓN MUSICAL ECUATORIANA”**, 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, 7 de diciembre del 2017



MARCELO BOANERGES RUANO GUERRÓN,

C.I. **1707315774**

Dedicatoria

A la vida,
por darme todo lo que he recibido, pero sobre todo,
por darme la sonrisa y la conciencia de disfrutar de las
pequeñas cosas y de los momentos gratos y felices.

A la música,
por permitirme entrar en ella, ser mi camino
para expresar tanto las alegrías como las tristezas
y ser mi mayor fuente de gratificación personal.

A mi familia,
por darme su cariño, comprensión,
respeto, y por su ayuda amorosa.

Agradecimientos

A la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus docentes.

A la Magister Mónica Bravo por su guía y por su amistad.

A Natalia Guerra y Mercy Jaramillo por sus valiosos

aportes en la redacción y revisión de este trabajo

y a todas las personas que de alguna

manera contribuyeron con esta

investigación.

Tabla de contenidos

PÁG.

ASPECTOS PRELIMINARES

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN	<i>i</i>
DEDICATORIA	<i>ii</i>
AGRADECIMIENTOS	<i>iii</i>
TABLA DE CONTENIDOS	<i>iv</i>
ÍNDICE DE CUADROS	<i>vi</i>
ÍNDICE DE GRÁFICOS	<i>vi</i>
ABSTRACT - RESUMEN	<i>vii</i>
INTRODUCCIÓN	<i>viii</i>

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Bases psicopedagógicas de la educación musical.

<i>1.1.1</i> <u>Generalidades</u>	01
<i>1.1.2</i> <u>Fundamentación Psicológica</u>	04
<i>1.1.3</i> <u>Psicología del Desarrollo Musical del niño de 7 hasta 12 años</u>	11
<i>1.1.4</i> <u>Modelos de desarrollo de la capacidades musicales del ser humano</u>	17

1.2 La educación auditiva.

<i>1.2.1</i> <u>Generalidades</u>	21
<i>1.2.2</i> <u>¿Qué es la Educación Auditiva?</u>	26
<i>1.2.3</i> <u>Planteamientos pedagógicos de la Audioperceptiva</u>	31
<i>1.2.4</i> <u>Los recursos multimedia para la Educación Auditiva</u>	35

1.3 La identidad y la creación de música para niños.

40

iv 43

51

1.3.1	<u>Generalidades</u>	
1.3.2	<u>La identidad musical</u>	PÁG.
1.3.3	<u>Elementos identitarios en nuestras músicas</u>	
1.3.4	<u>La creación de música para niños en nuestro país</u>	60
1.3.5	<u>La canción como recurso musical</u>	64

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

2.1	<u>Problema</u>	70
2.1.1	<u>Nivel macro</u>	71
2.1.2	<u>Nivel meso</u>	72
2.1.3	<u>Nivel micro</u>	73
2.1.4	<u>Análisis del problema</u>	75
2.2	Objetivos	
2.2.1	<u>General</u>	76
2.2.2	<u>Específicos</u>	76
2.2.3	<u>Objetivos de hipótesis e investigación</u>	76
2.2.4	<u>Resultados esperados</u>	77
2.3	Método	
2.3.1	<u>Sujetos y Métodos</u>	78
2.3.2	<u>Tipo de estudio</u>	79
2.3.3	<u>Población</u>	79
2.3.4	<u>Recolección de la información</u>	79
2.3.5	<u>Procedimiento de diagnóstico</u>	79
2.3.6	<u>Plan de análisis de datos</u>	79
2.4	Resultados	
2.4.1	<u>Análisis de preguntas – cuestionario</u>	80
2.4.2	<u>Análisis de preguntas – entrevista</u>	86
2.5	Conclusiones	89

CAPÍTULO III: PROPUESTA DE CREACIÓN DE REPERTORIO

3.1 <u>Presentación</u>	PÁG.
3.2 <u>Los textos</u>	
3.3 <u>Los ritmos y géneros musicales escogidos</u>	92
3.4 <u>La guía metodológica</u>	92
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	96
<u>ANEXOS</u>	100

ÍNDICE DE CUADROS

- Cuadro N° 1: Niveles de correspondencia estructural musical y humana.
- Cuadro N° 2: Niveles de estructuración musical.
- Cuadro N° 3: Adelantos cognitivos en la tercera infancia.
- Cuadro N° 4: Predominancia hemisférica en el aprendizaje.
- Cuadro N° 5: Hitos del desarrollo musical según Shuter-Dyson y Gabriel.
- Cuadro N° 6: Cinco fases del desarrollo musical por Hargreaves.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico N° 1: Espiral de desarrollo según Swanwick y Tillman.
- Gráfico N° 2: La audioperceptiva y el acceso al conocimiento musical.
- Gráfico N° 3: Esquema de interrelación según Davie.
- Gráfico N° 4: Patrones rítmicos de la Bomba.
- Gráfico N° 5: Aumento progresivo del registro de las voces infantiles según Chevais.
- Gráfico N° 6. Panorama hipotético para la investigación de campo.

ABSTRACT

The influence of traditional music in Ecuador on children is decreasing as a result of different external and educational factors that should be studied. As a result, this work represents a proposal based on the creation of a repertoire for the interpretation of songs with emphasis in Ecuadorian traditional music. The analysis of the field research carried out in local educational institutions give insights about a diagnosis of the musical educational reality based on a sampling of educative assessment in this field. The auditory and musical development is focused on children from 7 to 12 years old. This reality sees a problematic of precariousness in the own musical repertoires that the teacher uses. The methodology was developed within a feasible project framework to solve this current problem that occurs in educational institutions when imparting the music class. This research approach was descriptive, qualitative and quantitative that is based on the data collection from survey and interview techniques that were applied to teachers of music of several educational institutions of the city of Quito and foreign professional musicians. Besides the results of the analysis of the data, this proposal establishes an applicable pedagogical model of how to approach children's songs within the classroom in a creative, expressive and playful way that goes beyond the scope of the musical and delves into the perspective of artistic-cultural education.

RESUMEN

El objetivo de la presente disertación es exponer una propuesta de desarrollo auditivo y musical, a partir de la creación de repertorio para la interpretación de canciones con sustento en la tradición musical ecuatoriana, dirigida a niños/as de 7 a 12 años. Se toma como fundamento la investigación de campo realizada en instituciones educativas de la ciudad de Quito, la cual dio como resultado un diagnóstico de la realidad educativa musical con base en un muestreo de la labor docente. Dicha realidad vislumbra una problemática de precariedad en los repertorios musicales propios que utiliza el docente. La metodología seleccionada de esta investigación se desarrolló dentro de un marco de proyecto factible, para dar solución a una problemática actual que se da en las instituciones educativas a la hora de impartir la clase de música. La técnica de recolección de datos fue la encuesta y la entrevista, las cuales se aplicaron a maestros de música de varias instituciones educativas de la ciudad de Quito y a profesionales músicos en su mayoría ecuatorianos. El enfoque investigativo fue descriptivo, a nivel cualitativo y cuantitativo. La propuesta establece un modelo pedagógico aplicable de cómo abordar las canciones infantiles dentro del aula de una manera creativa, expresiva y lúdica que rebasa el ámbito de lo musical y se adentra en la perspectiva de la educación artístico-cultural.

INTRODUCCIÓN.

El tema de la presente investigación es una propuesta académica sobre la creación de nuevo repertorio musical infantil adecuado para las edades de entre 7 y 12 años, el mismo que ha sido desarrollado con base en la educación auditiva y los ritmos musicales ecuatorianos. En nuestro país la producción de material musical infantil es precario y muy poco difundido, razón demás para que sea importante incrementar este tipo de producción musical, y más aún cuando va acompañada de una propuesta metodológica para su abordaje. Las motivaciones que permitieron estructurar esta propuesta académica tienen que ver, sobre todo, con los beneficios que la música proporciona al ser humano en general y a la niñez en particular y la relación que existe entre la música tradicional ecuatoriana y los procesos de formación de la identidad, algo tan necesario en los tiempos actuales donde la globalidad nos ha llevado a vivir un avasallamiento no solo de músicas foráneas, sino de información de todo tipo que abruma los sentidos y donde es relativamente fácil perderse. La presente propuesta pretende ayudar en la solución de esta problemática a través de un trabajo creativo y lleno de muchas posibilidades para que el docente realice su trabajo de manera expresiva, lúdica y acorde a una planificación pedagógica que él mismo deberá desarrollar al implementar el repertorio.

El objetivo general de esta disertación es dotar de un recurso musical propio a la comunidad docente a través de la creación de canciones de carácter infantil acordes a las necesidades actuales tanto de los niños como de los maestros de música, pero para llegar a proponer esta posibilidad fue necesario primero realizar un diagnóstico que permitió vislumbrar la realidad musical que se vive en el aula de clase y donde se hizo evidente el desconocimiento de repertorios musicales infantiles propios por parte del maestro y aduciendo mayoritariamente razones de que no existe ese tipo de material musical. A través de otra faceta del diagnóstico se pudo conocer la opinión y sugerencias del profesional músico respecto a esta problemática. Por otra parte, la investigación exhaustiva de material bibliográfico permitió recabar información pertinente respecto a la psicopedagogía musical, la educación auditiva y acerca de la identidad en nuestros ritmos y géneros musicales, lo cual ayudó para el desarrollo de la presente propuesta que básicamente consiste en un repertorio musical que está acompañado de una guía metodológica que se planea como modelo para ser

implementado con las canciones. Por ello, esta propuesta se constituye en un medio para resolver en parte esa precaria existencia de repertorios musicales infantiles ecuatorianos.

La disertación está estructurada en tres capítulos: el primero corresponde al Marco Teórico, el mismo que está dividido en cuatro apartados que contienen información pertinente sobre la psicología musical, la educación auditiva, la relación entre música, identidad y niñez y la canción como recurso musical de aprendizaje. El segundo capítulo trata sobre el Marco Metodológico que expone la investigación de campo realizada en torno al tema de la disertación, y el tercer capítulo donde se presenta la propuesta.

De manera general, la propuesta consiste en la creación musical de una serie de canciones de carácter infantil, las cuales se basan en una selección de obras poéticas de literatura infantil mayoritariamente ecuatoriana y con sustentó musical de algunos ritmos y géneros tradicionales de nuestro país, con la intención de fortalecer el proceso identitario de nuestra niñez. La propuesta además va acompañada de una guía metodológica que sirve para la implementación y ejecución de las canciones infantiles creadas, dotando e incrementando de esta manera los repertorios musicales infantiles de nuestro Ecuador.

La guía metodológica abarca dos fases principales: la primera inicia con los conceptos musicales que se trabajarán y presenta un abordaje rítmico expresivo del texto poético de las canciones, desde una visión lúdica, motriz y artística que involucra el trabajo con la plástica y la percusión corporal. La particularidad de esta fase es que se aborda auditivamente y solo posteriormente, cuando ya se ha vivenciado y se ha aprendido, se accede a la visualización de la partitura rítmica.

La segunda fase tiene como objetivo elevar el nivel de complejidad musical de una manera progresiva: comprende el montaje de la canción aprendida en diferentes formatos musicales, donde la melodía de la canción será acompañada por diversos instrumentos musicales o por otras voces melódicas que dan inicio a la formación coral. De esta manera la canción podrá ser acompañada musicalmente por instrumentos como el piano, o la guitarra, o un conjunto instrumental ORFF, o a

través de arreglos corales a dos, tres y cuatro voces, mayoritariamente de textura homofónica.

Finalmente, el modelo propuesto para el abordaje de una de las canciones creadas podrá ser aplicado a las otras canciones salvando aspectos singulares que tienen que ver con los distintos y variados ritmos musicales ecuatorianos.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Bases psicopedagógicas de la educación musical

1.1.1 Generalidades

*La música es excepcional entre todas las actividades humanas
tanto por su ubicuidad como por su antigüedad.*

Daniel J. Levitin.

La música es innata en el ser humano, es parte de su manera de expresar su humanidad y es una de las diferencias importantes respecto a las otras especies animales que pueblan nuestro mundo. El propio Levitin (2008) nos dice que “entender por qué nos gusta la música y qué obtenemos de ella es una ventana que da acceso a la esencia de la naturaleza humana”. La música está presente en todas las etapas de vida del ser humano. Se sabe que la música en casi todas las culturas del mundo ha jugado y juega un papel importante en el desarrollo de su sociedad. En el mundo occidental, en la antigua Grecia, la música tenía un papel predominante en su sistema educativo. Según Espinar (2011, p. 154), “a todos los ciudadanos se les formaba para que conocieran los conceptos musicales básicos y una cierta capacidad de usar la voz y tocar instrumentos”. El objetivo de esto era cultivar el alma y que ésta estuviera en armonía y con el temple necesario en relación al desarrollo físico del individuo, lo cual permitiría integrarlo en las celebraciones y en los actos colectivos de la comunidad.

De acuerdo a Garbayo (2010), a través de la música, no sólo se pretende formar y desarrollar el ámbito cognoscitivo del individuo, sino también los ámbitos psicomotor (desarrollo de la coordinación) y afectivo, para así promover actitudes de búsqueda personal y colectiva.

En 1958, en Copenhague, sucedió un acontecimiento que marcó un antes y un después en la valorización de la música en cuanto a su enseñanza para todos: tuvo lugar el II Congreso de la UNESCO sobre pedagogía musical, donde la principal

preocupación fue revalorizar la educación musical en la escuela. En dicho congreso se expresaron las siguientes conclusiones:

- a) La práctica musical crea una serie de lazos afectivos y de cooperación importantísimos para lograr la integración de grupo.
- b) El canto es un medio excelente para el desarrollo de la capacidad lingüística del niño y de la niña, en su doble vertiente comprensiva-expresiva.
- c) La actividad rítmica del niño y la niña vivida a través de estímulos sonoros de calidad, favorece el desarrollo fisiológico y motriz, así como la memoria musical.
- d) En el área afectivo social conduce al alumno a la autoexpresión y a la espontaneidad, vehemencia y deleite propio de los niños al involucrarse en la actividad musical.
- e) Propicia la adaptación social y el sentido de responsabilidad dentro de un grupo, sobre todo en actividades de conjunto como canto coral, orquesta infantil, etc.
- f) Ofrece al niño la oportunidad de descubrirse como productor de sonido y con ello de disfrutar al expresarse y comunicarse por medio del sonido.
- h) Favorece la afirmación de opiniones propias y la aceptación de opiniones ajenas.

Talavera, (2002, pg. 2).

Un dato interesante de este II Congreso en Copenhague es que asistieron eminentes músicos pedagogos como Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Justine Ward y Maurice Martenot, entre otros, pero lo curioso es que 54 años después, la patria que vio nacer a Jaques-Dalcroze, le rinde homenaje proclamando en su constitución el derecho de todo ciudadano suizo a recibir una educación musical, mientras en otros países –incluido el nuestro- la música ha pasado a ocupar un lugar secundario en el currículo nacional, ahora es parte de las llamadas asignaturas que «no educan», sino que «distraen».

El director y compositor paraguayo Luis Szarán, en un artículo para el World Economic Forum, al respecto de lo hecho por los ciudadanos suizos y la música, reflexiona y nos habla sobre la importancia de un proceso colectivo de formación musical temprana:

Desde el momento que un niño sostiene un instrumento musical por primera vez, él o ella se convierte en miembro de una orquesta. La belleza se produce dentro de un conjunto, mientras que los músicos aprenden a adaptarse a diferentes circunstancias y establecen normas para trabajar juntos. Se desarrollan los valores emprendedores como la iniciativa, la confianza, la creatividad, la capacidad de asumir riesgos, la sensibilidad a las necesidades de los demás y el pensamiento crítico. Esta nueva actitud se traduce automáticamente a sus vidas diarias, y en la mayoría de los casos, se transmite a sus familias y amigos. (Szarán, 2015, pg. 2)

Para Szarán, el progreso de una ciudad –de un país- no se mide por su PIB, sino por la felicidad de su gente y la música juega en ello un papel primordial.

A principios del siglo XXI, la psicóloga Pascual, dada la importancia del fenómeno sonoro en la actualidad, de la contaminación sonora y de la influencia de la música de los medios de comunicación en la niñez y juventud, considera que la educación musical es una necesidad que, unida a todos los beneficios que brinda la música, “es un derecho del ser humano y su enseñanza no debe estar reservada a una minoría privilegiada en función de sus recursos o sus talentos excepcionales”. (2002. pg. 4)

Un último aspecto a considerar en este acápite tienen que ver con la Teoría de las Inteligencias Múltiples desarrollada por Howard Gardner en 1983. Si bien esta teoría proclama que el ser humano no tiene una sola inteligencia sino una multiplicidad de inteligencias especializadas con las cuales resuelve los diversos y variados problemas de la vida en general, lo que más llama la atención en esta teoría son los planteamientos y consideraciones de tipo educacional que tiene Gardner para proponer su teoría. En este sentido, sobresalen dos aspectos que en común tienen que ver con realidades actuales en la educación.

El primero de ellos, de acuerdo a Gardner (2011), se refiere a la enseñanza uniforme, presente en casi todas las instituciones educativas, y donde se concibe que todas las personas son iguales y que por ello deben recibir una educación igualitaria y equitativa, sin embargo, y aún cuando esto parecería lo más justo, se pasa por alto las diferencias presentes en todo ser humano. Tenemos personalidades, temperamentos y, sobre todo, mentalidades distintas, lo cual lleva a las siguientes preguntas: ¿Es posible tener una educación configurada individualmente? ¿Se pueden desarrollar prácticas que sirvan por igual a distintos tipos de mentalidades? Para Gardner esto sí es posible y es una de las cosas que pretende su teoría. Tanto es así que varias instituciones en muchas partes del mundo están desarrollando procesos educativos con base en esta teoría, ya que la consideran como un “nuevo paradigma pedagógico” (García, s.f., p. 6) que presupone un cuestionamiento y reflexiones acerca de las pedagogías y metodologías utilizadas actualmente.

El otro aspecto tiene que ver con las actuales pruebas psicométricas predominantemente lingüístico-lógico-matemáticos que se realizan sobre todo en instituciones educativas como los centros universitarios. Gardner (2011) creó su teoría como una crítica a ese enfoque psicométrico tradicional, ya que para él no todo se debe medir con los mismos parámetros, puesto que estos tienden a homogenizar la individualidad presente en el ser humano, y llegan incluso hasta menospreciar todo lo que tiene que ver con el desarrollo artístico; por ello llama la atención que, en tiempos de crisis presupuestarias educativas, las asignaturas que casi siempre son recortadas son: el programa de música, el de artes y el de educación física.

1.1.2 Fundamentación Psicológica

Entrar en la música es como entrar en el agua.
Violeta Hemsy de Gainza

Desde la perspectiva de la Psicología de la Música, según Josefa Lacárcel (2001, p. 51), ésta sirve como referencia, dentro de un marco conceptual y empírico, para explicar “la respuesta humana a la música desde las diferentes dimensiones sensoriales, estructurales y expresivas”; y hay que tener en cuenta que la psicología no rige directamente los procesos educativos, tan solo nos ayuda a entender las condiciones en que éstos se desenvuelven. En la actualidad, el conocimiento de la psicología del niño y el adolescente son requisitos indispensables en todo proceso educativo que pretenda potenciar las capacidades de los alumnos.

De acuerdo a la psicóloga Pascual (2002), el fenómeno de la música puede ser abordado desde varios y diversos planos de investigación psicológica, entre los cuales sobresalen los siguientes: La percepción musical y sus bases fisiológicas, las aptitudes musicales y sus análisis psicométricos, la representación y codificación auditiva y sus procesos cognitivos y los estudios de la lateralización hemisférica del cerebro. En cuanto al alcance de los estudios que aborda la psicología del desarrollo musical, Pascual (2002) nos dice:

La psicología del desarrollo no analiza solamente el desarrollo de las conductas musicales de los niños y adolescentes, sino que se ocupa también de otros temas como: la relación entre música y pensamiento, música y relaciones psicosociales, la creatividad musical. (pg. 24)

Según la psicóloga Lacárcel (2001), la música tiene una incidencia directa sobre las facultades humanas, pues permite, por ejemplo, el desarrollo y la respuesta tanto de la sensibilidad, el amor y la belleza, como de la inteligencia, la voluntad y la imaginación cuando se dan procesos de interiorización como en la audición a través de la recepción. La actividad musical como vivencia genera en el ser humano una potenciación de la expresividad, la creatividad y la memoria y lo hace desde sus dos vertientes educativas: la basada en el conocimiento desde lo intelectual, científico y técnico y la basada en la sensibilidad desde lo artístico y cultural.

Hemsey ((1997), nos dice que cuando un individuo está abierto, éste recibe a la música y se deja penetrar por ella de manera pasiva o gozosa. Pero también nos dice que la música recoge, contiene o es penetrada por alguien que la necesita y que la busca de manera activa. Para Hemsey (1997), “tanto la degustación del sonido como su manipulación interna (procesamiento mental) y externa (producción y reproducción sonora) promueven procesos de realimentación permanentes que estimulan el desarrollo humano a todo nivel” (p. 99); y esto se produce porque las percepciones placenteras tanto sonoras como musicales nutren el psiquismo humano en formas muy particulares.

Por otra parte, Lacárcel (2001), nos recuerda que la música pertenece a las artes elocutivas junto con la poesía y la danza cuyas particularidades principales son la temporalidad y la dinamicidad, las mismas que, en la educación musical se expresan a través del movimiento sonoro. El ritmo, desde un enfoque evolutivo, ocupa un lugar primordial porque se vive a través del movimiento y la sensorialidad y, además, se constituye en la estructura sobre la cual se asienta la melodía. En cuanto a la armonía, ésta contiene tanto a la melodía como al ritmo, pero ésta deviene posterior a la adquisición del ritmo y la melodía; sin embargo, estos elementos no son suficientes para la formulación de una teoría psico-musical, según Lacárcel (2001), hay que tomar en cuenta los otros factores implicados en la música: la forma, la dinámica, el timbre, la métrica, el tempo, la duración, etc.

Respecto a la **génesis de la conducta sonora**, Hemsy (1997) plantea dos *niveles primarios de acción* de la música sobre el individuo:

- **Movilización** (Música = Energía)

De acuerdo a las diferentes circunstancias por las que atraviese un individuo, cada estímulo sonoro puede inducirle a una diversidad de respuestas integrales (aspectos tanto bio-fisiológicos y psicomotrices como afectivos y mentales). Las formas de respuesta del individuo se dan a través del movimiento, el gesto y la voz. La música acompaña. Musicoterapia.

- **Musicalización** (Música = Alimento) {Impregnación – Proyección}

La música, en tanto estímulo sonoro (materia, alimento, estructura, objeto cultural), impregna el sistema perceptivo y emotivo del individuo, dejando en él huellas internas concretas de su paso y de su acción. Las músicas internalizadas pasan a ser parte del mundo sonoro interno del individuo. Educación Musical.

Para Hemsy (1997), esta experiencia internalizada produce una respuesta ya no solamente bio-fisiológica, motriz, afectiva y mental, sino también musical. “Sólo a partir del momento en el que el niño es capaz de responder con sus propios sonidos al estímulo sonoro, podemos afirmar que ha alcanzado el punto inicial del proceso de musicalización activa”. (p. 101)

Otra perspectiva de la psicopedagogía musical citada también por Hemsy de Gainza (1997) es la de Edgar Willems. Según este autor, la conducta musical se ve apoyada en ordenamientos evolutivo-estructurales donde cada nivel superior engloba al precedente. Willems (1981) en referencia al oído musical correlaciona los elementos básicos de la música con determinados aspectos de la vida humana:

- El ritmo es realizado por funciones fisiológicas, predomina en nuestra vida fisiológica y por tanto es acción.
- La melodía es vivida desde la vida afectiva, es eminentemente la sensibilidad la que interviene.
- La armonía sólo se concibe mediante la mente puesto que no existe en la naturaleza y sólo el conocimiento es capaz de llevar a cabo el análisis y la síntesis (p. 71).

De esta manera, y de forma sintética, cada nivel de estructuración musical se corresponde con un nivel de estructuración humana:

Sonido	→	Cuerpo
Ritmo	→	Aspecto Fisiológico
Melodía	→	Aspecto Afectivo
Armonía	→	Aspecto Mental
Música	→	Aspecto Supramental

Cuadro N° 1: Niveles de correspondencia estructural musical y humana. Elaboración propia.

Esta correspondencia no implica un parcelamiento de la realidad natural y humana, sino que se trata de un enfoque profundamente integrado en el cual cada momento evolutivo tiene un énfasis especial.

En los niveles de *actividades musicales básicas*, según Hemsy (1997), “la vivencia musical se adquiere a través de la participación activa, en interacción con la música” (p. 108), por ello el individuo desempeña dos funciones básicas: actúa como receptor o como emisor musical.

- **Receptor musical**

La actividad receptiva es la escucha musical. Implica diferentes niveles de participación caracterizados y diferenciados entre sí por el mayor o menor grado de movilización afectiva y mental presentes en el acto de oír música.

- **Emisor musical**

La actividad de emisión musical es la interpretación (hacer música). Se realiza por medio de la voz (cantada o hablada), del cuerpo (sonora o silenciosamente) o de instrumentos (tradicionales, inventados, simples o muy sofisticados, ejecutados de manera convencional o no).

En los niveles de *estructuración musical*, de acuerdo a Hemsy (1997), las personas irán ampliando progresivamente su conciencia del mundo sonoro

internalizado como consecuencia del manejo y de la interacción con las estructuras musicales. Se han determinado “tres niveles de estructuración musical” (p.109):

PRIMER NIVEL: Desde el <i>Sonido</i> . (Materia prima de la expresión sonoro- musical).
Timbre, Altura, Intensidad, Duración, Textura, Densidad
SEGUNDO NIVEL: Desde los <i>Elementos</i> de la música tradicional.
Ritmo – Melodía – Armonía
TERCER NIVEL: Desde las <i>Estructuras formales</i> .
Forma – Estilo – Género

Cuadro N° 2: Niveles de estructuración musical. Elaboración propia.

En este punto, es importante señalar que el *sentir* (acción psico-sensorio-afectiva) y el *comprender* (integración de la conciencia mental) la música encuentran en las actividades de *oír* o *escuchar* y del *hacer* musical sus correspondientes acciones naturales, y por ende, generan también unas correspondencias con determinadas disciplinas de educación musical.

Respecto a las **maneras de manifestar la conducta musical**, el ser humano tiene tres formas: componer, interpretar y escuchar. Estas conductas se adquieren a través de la experiencia, y sobre todo, a través de alguna forma cultural de educación. Cada cultura tiene unas reglas en donde manifiesta su estilo musical a través de procesos cognitivos expresados en las maneras de componer, interpretar o escuchar. Sin embargo, aún cuando se reconocen las formas en que se manifiesta la conducta musical, según Lacárcel, la mayor preocupación se presenta a la hora de adquirir el conocimiento musical porque no se sabe exactamente cómo se produce, pero se han identificado tres factores que influyen en esa adquisición. De acuerdo a Serafine (citada por Lacárcel, 1988), esos tres factores son: transmisión oral, actividad constructiva (creación de la música) y el desarrollo del sistema cognitivo (adquisiciones específicas musicales más desarrollo cognitivo general).

La **transmisión oral** viene a ser la primera y más importante vía para conocer la música, y nos viene a través de la interacción social. Los conocimientos musicales que una persona –niño, joven o adulto- haya adquirido, pudieron haberle sido transmitidos de persona a persona o de un grupo a la persona a través de la enseñanza o por efectos de la práctica instrumental o vocal.

El ser humano, al pertenecer a una determinada cultura, tiene un bagaje cultural dado tanto por sus experiencias próximas (familia) como sus experiencias comunes de socialización (sociedad). Los niños de una cultura determinada, tienen implícitamente en su desarrollo unas secuencias y unas experiencias de realización que son el resultado de su maduración física, cognitiva y social. El medio musical que rodea al niño le proporciona los estímulos que incidirán en él de manera directa en su desarrollo cognitivo-musical, dándole unas experiencias y sensibilidad propias de cada cultura, lo cual va a suministrarle los conceptos de naturalidad y espontaneidad como parte de su desarrollo cognitivo-musical.

Por otra parte, hay que tomar en cuenta que “la esencia del conocimiento musical por su propia naturaleza, no puede adquirirse directamente de los libros ni las computadoras” (Lacárcel, 2001, p. 54); sin embargo, con los avances tecnológicos hoy esto está cambiando y una muestra de ello son la proliferación en internet de manuales y tutoriales tanto escritos como en video sobre práctica instrumental, ritmos, géneros musicales diversos y, por supuesto, teoría musical. El acceso a esta información que, en la mayoría de los casos, es gratuita, si bien es una muestra de los procesos de democratización del conocimiento, quien accede a este tipo de información no se da cuenta de que ha perdido el vínculo socializador que existe en la transmisión directa de un conocimiento musical por parte de una cultura determinada, lo cual le permitiría comprender el verdadero estilo musical con detalle de lo que está aprendiendo autónomamente, y sólo obtendrá la superficialidad musical, es decir, se quedará con solo la melodía, los acordes o el ritmo y el efecto en sí mismo, pero sin la técnica precisa para ejecutarlo debidamente, y sin el conocimiento de los ricos procesos que suelen haber detrás de ellos, contribuyendo con ello a los procesos de aculturación.

Hargreaves (1998), denominó a la aculturación musical como “socialización musical” entendiéndose por ella como “los progresos musicales que se dan de una manera espontánea en el niño, es decir, sin que exista una relación de profesor-alumno, o si se prefiere, de una forma directiva”. (Lacárcel, 2001, p. 72)

En América, desde la conquista española en 1492, se dio un proceso –entre otros- de aculturación general que en la música se manifestó a través de la adopción del sistema tonal diatónico-cromático de la música occidental europea que, dicho en palabras de Hargreaves:

La adquisición de la tonalidad, es en este sentido, equiparable a la adquisición del lenguaje en cuanto a que la capacidad general para dominar una lengua, es madurativa, independiente de la exposición y del entrenamiento en la lengua específica adquirida. (1998, p. 106)

Lo anteriormente expuesto es de por sí una problemática a estudiarse si se desea entender los mecanismos a través de los cuales los procesos de aculturación se desarrollan. Su estudio permitiría buscar maneras de revertirlos para que sean utilizados conscientemente como herramientas pedagógicas paralelas a una educación formal musical.

El segundo factor denominado **actividad constructiva**, en el campo educativo hace referencia de manera sustancial a la *composición musical* como actividad creativa individual o colectiva donde se toman en cuenta los componentes técnicos y cognitivos o emocionales. La composición musical puede ser puramente intuitiva o con la ayuda de técnicas adecuadas al desarrollo del estudiante; pero una actividad constructiva también puede ser el escuchar la música de una forma diferente como cuando se hace una audición crítica y reflexiva, o con la interpretación musical cuando ésta tiene una marca personal del ejecutor. Por lo general, según Lacárcel (2001), la actividad constructiva en la niñez se manifiesta espontáneamente a través de las improvisaciones rítmicas, melódicas y los juegos musicales.

El tercer factor que interviene en la adquisición del conocimiento musical lo constituye el **desarrollo del sistema cognitivo**. En la niñez no se circunscribe solo a la música, sino que, de manera general, hace referencia a los procesos de

temporalidad, desarrollo del pensamiento abstracto y adquisición de conocimientos en otros ámbitos como la matemática y el lenguaje. De acuerdo a Lacárcel (2001), “la adquisición musical depende tanto de las adquisiciones específico-musicales, como del desarrollo cognitivo más general”. (p. 56)

Finalmente, luego de mencionar estos tres factores que inciden en la adquisición de conocimientos musicales, y de señalar que no es tarea sencilla descubrir el cómo se produce, cabe una reflexión necesaria al respecto: Un proceso educativo musical que considere en su currículo la psicología del desarrollo en conjunto con los tres factores de adquisición de conocimientos musicales, representaría un proceso de enseñanza interesante que podría generar un modelo pedagógico musical de cierta singularidad, si va acompañado en su desarrollo de las necesidades particulares de una cultura.

1.1.3 Psicología del Desarrollo Musical de los niños de 7 a 12 años

Si la corriente vivificadora de la música no llega al hombre en una edad, cuando mayor capacidad receptiva tiene (entre los seis y los dieciséis años), es muy poco probable que llegue más tarde. A veces una sola impresión logra abrir el alma joven para la música.
Zoltán Kodály

La tercera etapa del desarrollo cognitivo piagetiano se da aproximadamente entre los 7 y los 12 años de edad. De manera general, Piaget caracteriza esta etapa evolutiva de la niñez como la etapa de las operaciones concretas: es el paso de un pensamiento pre-operatorio a un operatorio. Según Papalia et al (2009), ésta tercera etapa es también conocida como la tercera infancia, donde los niños utilizan operaciones mentales para resolver problemas concretos, de carácter tangible, y piensan de manera lógica porque pueden ya tomar en cuenta varios aspectos de una misma situación, pero solo en situaciones reales que tienen que ver con el aquí y el ahora; es decir que se da un desarrollo del pensamiento lógico, pero no abstracto, y la comprensión de conceptos espaciales y de causalidad, de categorización, de razonamiento inductivo y deductivo, de conservación y número son notablemente mejores (p. 385).

En el siguiente cuadro sintético se pueden apreciar en los ejemplos por cada capacidad los adelantos cognitivos generales que se producen en la denominada tercera infancia:

Capacidad	Ejemplo
<i>Razonamiento espacial</i>	Danielle puede utilizar un mapa o modelo para ayudarse en la búsqueda de un objeto oculto y puede dar instrucciones para que alguien más lo encuentre. Puede encontrar su camino de y hacia la escuela, puede calcular distancias y puede juzgar cuánto tiempo le llevará ir de un sitio a otro.
<i>Causa y efecto</i>	Douglas sabe qué atributos físicos de los objetos a cada lado de una balanza afectarán el resultado (es decir, el número de objetos importa, pero no sus colores). Aún no sabe qué factores espaciales, como posición y colocación de los objetos, hacen una diferencia.
<i>Categorización</i>	Elena puede ordenar objetos según categorías tales como forma, color, o ambos. Sabe que una subclase (rosas) tiene menos miembros que la clase a la que pertenece (flores).
<i>Seriación e inferencia transitiva</i>	Catherine puede disponer un grupo de palitos en orden, del más corto al más largo, y puede insertar un palito de tamaño intermedio en el lugar correcto. Sabe que si un palito es más largo que un segundo palito y que éste es más largo que un tercero, el primero es más largo que el tercero.
<i>Razonamiento inductivo y deductivo</i>	Dominic es capaz de resolver problemas tanto inductivos como deductivos y sabe que las conclusiones inductivas (basadas en premisas particulares) son menos certeras que las deductivas (basadas en premisas generales).
<i>Conservación</i>	Felipe, a sus siete años de edad, sabe que si una bolita de plastilina se alarga en forma de salchicha, sigue conteniendo la misma cantidad de plastilina (conservación de una sustancia). A los nueve años de edad, sabe que la pelota y la salchicha tienen el mismo peso. No es sino hasta su adolescencia temprana que comprenderá que desplazan la misma cantidad de líquido si se les coloca dentro de un vaso lleno de agua.
<i>Número y matemáticas</i>	Kevin puede contar dentro de su cabeza, puede sumar contando hacia adelante a partir del número más pequeño y puede resolver sencillos problemas narrados.

Cuadro N° 3: Adelantos cognitivos en la tercera infancia. (Papalia et al, 2009, p. 386)

En la actualidad, el panorama de las instituciones educativas en cuanto a sus políticas de educación, si bien han cambiado acorde a los gobiernos de turno, en esencia aún mantienen perspectivas de desarrollo educacional lógico racionales en detrimento de otros tipos de desarrollo educativo, por ello son aún vigentes las palabras de Negri (1983), cuando nos habla de que las instituciones educativas propenden la educación lógico-racional, y nos advierte que no se debe olvidar la educación no-verbal, “como la del arte, que representa un tipo de conocimiento y de

expresión de los mensajes eunorológicos [neuroológicos] y de los pensamientos pre-verbales” (pg. 39). Para Negri, tanto la educación artística como la estética deben hacerse en contacto directo con el arte; pues el conocimiento artístico así como el aprendizaje estético no deben ser vistos como cuando se hacen crítica, teoría o historia del arte. En la educación artística es importante desarrollar la habilidad y el talento y en la educación estética el gusto intuitivo-emotivo-intelectual, por ello “el arte no se enseña sino que se aprende y el buen gusto se educa, no se transmite por los conocimientos sino por la experiencias practicando arte” (pg. 39).

El desarrollo estético en la tercera infancia ocurre, según Lacárcel (1992), “sin síntomas de símbolos, así que no hay necesidad de postular ningún proceso cognitivo general como los de Piaget” (p.40-41). Esto en otras palabras significa que, la adquisición de la percepción estética se da no como una sola habilidad, sino como múltiples habilidades.

Respecto al desarrollo cognitivo musical según Lacárcel (2001), en las etapas anteriores a los 6 años se da un predominio de la percepción musical, la misma que se desarrolla acorde al proceso de maduración del niño. Posteriormente, el cambio intelectual general de los niños de entre 5 y 10 años se corresponde con un cambio en la comprensión musical.

En la denominada tercera infancia, la predisposición de mayor importancia en el desarrollo cognitivo musical del niño, según Lacárcel (2001), “parece ser la conciencia reflexiva de las estructuras musicales” (pg. 71); esto significa que en el niño se incrementa la aptitud para clasificar la música acorde a una regla o estilo, y se debe a que la memoria musical y las tareas perceptivas se han desarrollado produciendo una consonancia entre las reglas musicales y la activación de secuencias melódicas. Un ejemplo de pensamiento operativo en esta etapa se da cuando el niño puede valorar si dos fragmentos de música pertenecen a una misma creación musical.

De acuerdo a ciertos autores, el niño, a partir de los 7 años, se encuentra en un momento de su vida en el que le es posible comprender aspectos musicales de cierto interés que están determinados por el sistema occidental, tal es el caso del concepto de compás, las escalas, la armonía, las cadencias y los agrupamientos. En otras

palabras el niño, luego de atravesar una experiencia musical vivida en la educación infantil, pasa a un proceso que le permite emitir juicios reflexivos ante situaciones perceptivo musicales donde aflora el sentido melódico, el rítmico y el de expresión musical, lo cual le permitirá superar los conceptos de cuantificación para así comprender las diversas manifestaciones musicales del sistema occidental: escritura musical, agrupamientos rítmicos, métrica, cadencias melódicas, etc.

Según Lacárcel (2001), el proceso de aculturación musical:

(...) tiene lugar sobre todo, en los años escolares. Su núcleo de desarrollo se centra en las habilidades rítmicas, melódicas y armónicas, y en las interpretaciones musicales de los niños, especialmente en las grafías libres de sonidos, y más adelante en las específicas de la lecto-escritura musical (p. 72).

A diferencia del proceso de aculturación musical, el adiestramiento y aprendizaje musical implica esfuerzos con cierta fortuna que procesan y controlan las habilidades musicales del individuo, con el objetivo de optimizarlas y desarrollarlas de una forma específica. Resta mencionar que las influencias ambientales son decisivas para la comprensión y el desarrollo musical del niño, así como también el hogar, el entorno cultural, la práctica y el adiestramiento.

En cuanto al *desarrollo melódico*, de acuerdo a Lacárcel, (1992) “la percepción del elemento melódico de la música en el niño, provoca reacciones de la más diversa índole, destacando la predominancia de las manifestaciones afectivo-emocionales”. (p.41) Conforme avanza la experiencia musical del niño, se desarrolla la comprensión de la melodía y a diferencia de lo que sucede con los niños más pequeños, se percibe y se recuerda con más precisión las melodías que integran su bagaje cultural. Una de estas manifestaciones en el niño es la posibilidad de discriminar si una melodía es ejecutada correctamente o contiene algún error, lo cual significa que ha tomado conciencia de los elementos que la conforman. Es aquí cuando se habla de que el niño ha adquirido la suficiente madurez como para poder analizar una melodía y ser capaz de detectar un intervalo, su ritmo, su fraseo, su sensación de conclusión–cadencia, la tonalidad o alguna variación en ella.

Respecto a la *discriminación tonal*, Lacárcel (1992) nos dice que el reconocimiento y comprensión de los intervalos musicales que se dan en la composiciones melódicas propias de una cultura (aculturación musical occidental), establece una etapa significativa dentro del desarrollo cognitivo de la música y se debe principalmente a la relación entre los tonos y la duración de las notas de la melodía. Por ello se dice que el parámetro del tono o altura musical es el elemento del sonido que más importancia tiene dentro de la melodía y constituye la razón del porqué debe tener un lugar predominante en la educación musical del niño.

El neurólogo Daniel Levitin (2008), en una de las investigaciones realizadas en el Laboratorio Levitin de Percepción Musical, Cognición y Habilidad de la Universidad McGill, EEUU, nos cuenta que en recientes descubrimientos se ha demostrado que la música se distribuye por todo el cerebro –y habría que decir también que por todo el cuerpo-, “en contra de la antigua idea simplista de que el arte y la música se procesan en el hemisferio derecho, mientras que el lenguaje y las matemáticas se procesan en el izquierdo” (Levitin, 2008).

De manera general, respecto al funcionamiento del cerebro, recientes descubrimientos afirman que “el ser humano equilibrado hace funcionar de forma alternada o simultánea ambos hemisferios” (Pascual, 2002, pg. 29); teniéndose en cuenta que, cada hemisferio cumple un papel diferente pero a la vez complementario y, de manera relativa, una superioridad o inferioridad en cuanto al desempeño de tareas específicas.

El siguiente cuadro sinóptico responde a estudios neurofisiológicos que revelan que en los procesos auditivos también interviene el diferente accionar de los hemisferios cerebrales:

Especialización del Hemisferio Izquierdo
• Corresponde al pensamiento del hablante lógico, racional, lineal, verbal y simbólico.
• Percepción lógica, semántica y fonética de la realidad.
• Codificación analítica y sintética de los fenómenos lingüísticos hablados o escritos.
• Procesos cognitivos que intervienen en el cálculo, la escritura, el razonamiento.
• Sentido rítmico y dominio motor necesario para la ejecución instrumental.
• Desarrollo del oído absoluto

Especialización del Hemisferio Derecho
<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde al pensamiento sintético, lógico-intuitivo, globalizador, perceptivo y visual, creativo.
<ul style="list-style-type: none"> • Percepción holística o global.
<ul style="list-style-type: none"> • Percepción espacial y visual de imágenes.
<ul style="list-style-type: none"> • Procesos cognitivos que intervienen para captar motivos visuales o auditivos, como la identificación o reconocimiento de una pieza musical por la melodía: la facilidad para relacionar partes con el todo y el todo con las partes.
<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de la improvisación y de la creatividad musical.

Cuadro N° 4: Predominancia hemisférica en el aprendizaje (Como se cita en Pascual, 2002, p. 29).

Esta particularidad de la música, de desarrollar ambos hemisferios cerebrales a través de su adquisición y práctica es una de las razones de por qué es necesario que los niños reciban una instrucción musical. En una entrevista realizada por Ima Sanchís (2011), al polifacético Stefan Koelsch, doctor en neurociencia, músico y psicólogo, neurobiólogo y sociólogo, es conocido por plantear la superposición del lenguaje y la música. A través de sus investigaciones ha determinado que el cerebro infantil no distingue entre lenguaje y música, y que hay una especie de cooperación entre ambos ya que comparten la misma red neurológica y solo en los extremos se especializan. Una aplicación de este planteamiento lo explica así:

Los bebés no saben lo que significa leche o duerme, pero entienden la música del lenguaje. Aprendemos las palabras a través de su musicalidad. Por eso es muy importante que escuchen música, porque nuestros cerebros son musicales por naturaleza.

Entonces, ¿hay que estimular el lenguaje musical a los niños?

Sí, los niños a los que se les estimula el lenguaje musical aprenden más rápido los procesos del lenguaje, los matices, la sintaxis y la habilidad de escucha; y tienen menos problemas de dislexia. Cantar o hacer música es muy beneficioso para ellos. (pg. 2)

Finalmente, un extracto de la introducción del libro “El cerebro y la música”, del neurólogo Daniel Levitin (2008), donde se expresan algunas de las reflexiones que motivaron su trabajo:

Si comprendemos mejor lo que es la música y de dónde sale, quizá podamos comprender mejor nuestras motivaciones, temores, deseos, recuerdos e incluso la comunicación en el sentido más amplio. ¿Es escuchar música algo parecido a comer cuando tienes hambre, y satisfacer así una necesidad? ¿O se parece más a ver una bella puesta de sol o a disfrutar de un masaje en la espalda, que activan

sistemas de placer sensorial en el cerebro? Ésta es la historia de cómo el cerebro y la música coevolucionaron: lo que la música puede enseñarnos sobre el cerebro, lo que el cerebro puede enseñarnos sobre la música y lo que ambos pueden enseñarnos sobre nosotros mismos. (pg. 7)

1.1.4 Modelos de desarrollo de la capacidades musicales del ser humano

*Para muchos individuos el inicio de la instrucción musical
marca el comienzo del fin de su desarrollo musical.
Howard Gardner.*

Vilar (2004), en un ensayo sobre educación musical nos dice que la existencia de etapas evolutivas para la adquisición de varios parámetros musicales han sido verificadas por diversos investigadores, los mismos que han propuesto para las aptitudes musicales, secuencias del desarrollo que tienen que ver con “las respuestas de los niños frente a diversas situaciones de percepción y de producción (creativa o recreativa) de sonidos considerados musicales” (p.16). Algunos de estos investigadores han elaborado unas síntesis cronológicas sobre el desarrollo de las capacidades musicales de los niños.

La primera de estas cronologías fue establecida por Shuter-Dyson y Gabriel (1981). Es una tabla cronológica bastante esquemática, donde constan los hitos – según ellos- más importantes en el desarrollo musical (véase cuadro N° 5). En esta propuesta, la etapa básica para consolidar las capacidades y destrezas que tienen que ver con el ritmo y la melodía, lo constituyen las fases comprendidas entre los 6 y los 12 años; donde también se da el perfeccionamiento de las capacidades que viabilizan el descubrimiento de otras dimensiones del discurso musical (sentido armónico y estilístico).

EDADES	
0-1	Reacciona a los sonidos
1-2	Hace música espontáneamente
2-3	Comienza a reproducir frases de canciones oídas
3-4	Concibe el plan general de una melodía; podría desarrollar el oído absoluto si estudia un instrumento.
4-5	Puede discriminar registros de alturas; puede reproducir, por imitación, ritmos simples

5-6	Entiende fuerte/suave; puede discriminar “igual” de “diferente” en esquemas melódicos o rítmicos sencillos
6-7	Progresos en el canto afinado: percibe mejor la música tonal que la atonal.
7-8	Percibe consonancia y disonancia
8-9	Mejora en las tareas rítmicas
9-10	Mejora la percepción rítmica; mejora la memoria melódica: se perciben melodías a dos voces; sentido de la cadencia
10-11	Comienza a establecerse el sentido armónico; cierta apreciación de puntos álgidos de la música.
12-17	Desarrollo de la apreciación, tanto cognitivamente como en la respuesta emocional.

Cuadro N° 5 : Hitos del desarrollo musical según Shuter-Dyson y Gabriel. (1981)

Otro de los modelos de desarrollo es la espiral propuesta en 1986 por Swanwick y Tillman. En este modelo las etapas evolutivas son de carácter acumulativo en función de la edad y tanto la herencia genética como la influencia del entorno inciden en ella (Vilar, 2004, p. 16). Esta espiral está estructurada en 8 niveles o modos que se han denominado: sensorial, manipulativo, personal, vernacular, especulativo, idiomático, simbólico y sistemático.

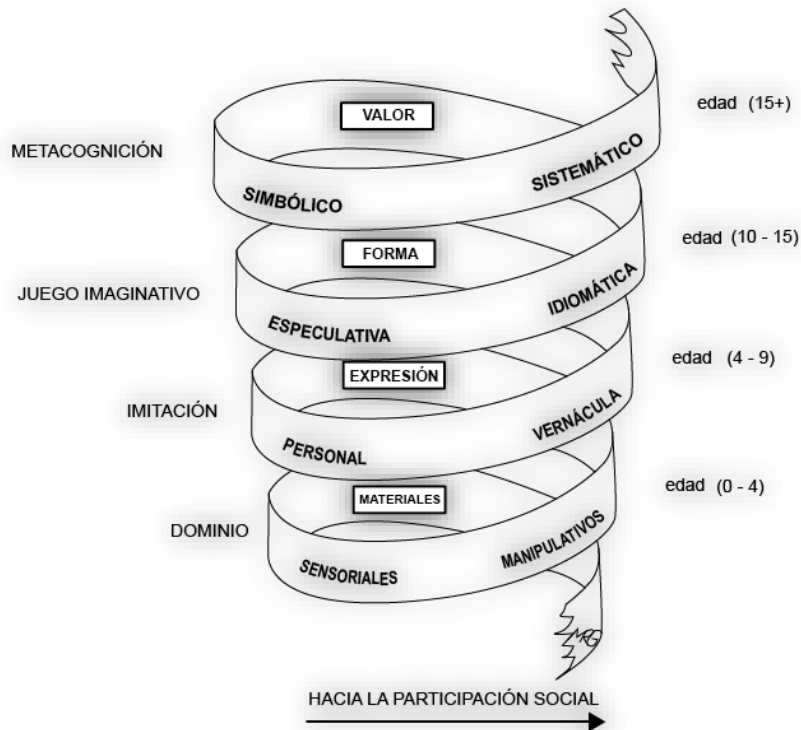


Gráfico N° 1 Espiral de desarrollo según Swanwick y Tillman. (1986)

La forma en espiral del modelo propuesto por Swanwick y Tillman responde a tres razones:

1. Es un proceso cíclico. Nunca se pierde la necesidad de retornar a los materiales sonoros. Reiteradamente se reingresa en la espiral sin tener que ver la edad o la experiencia musical acumulada.
2. Es un proceso acumulativo. Inicialmente, la sensibilidad sensorial y el control manipulativo interactúan entre sí, pero luego lo hacen con la expresión personal y con la convencional.
3. Existe un movimiento pendular recurrente entre la zona izquierda de la espiral (perspectiva más individual) y la zona derecha de la espiral (perspectiva de participación social).

Cada etapa tiene unas significaciones que se corresponden con los elementos principales en juego: los materiales, la expresión, la forma y el valor; y como estos se transforman a lo largo del proceso evolutivo. Vilar (2004), hace una brevísima síntesis de los significados de cada etapa y nos dice los siguiente:

1. En la primera etapa, la de los materiales, el niño adquiere progresivamente destrezas. Esta etapa representa el paso de lo sensorial a lo manipulativo. El niño pasa del puro gusto por los sonidos a un interés de dominio, exploración y control de los materiales musicales.
2. En esta segunda etapa, la de la expresión, el niño se interesa por la imitación del entorno sonoro. Esta etapa representa la transformación desde la expresión personal individual del niño -con tendencias al uso de la expresión vocal- hasta la expresión inmersa en convenciones vernáculas comunes tomadas del entorno como modelos: figuras rítmicas, diseños melódicos, patrones métricos. Sus composiciones suelen ser más previsibles y menos espontáneas.
3. En la tercera etapa, la de la forma, el niño mejora sus destrezas en la manipulación y el conocimiento de ciertas formas de expresión, lo cual influye en su juego imaginativo con el uso de unidades estructurales más amplias (interés por la forma y la estructura). Esta etapa va de lo especulativo a lo idiomático, como por ejemplo la repetición de frases musicales que buscan, en ocasiones, sorprender con un cambio brusco en la expectativa creada, para luego incorporar

elementos idiomáticos con los cuales el niño/adolescente se identifica, dando lugar, en ocasiones, al uso de ciertos estereotipos o clichés.

4. En la última etapa, conocida como la de la metacognición, sus autores dan a este término el significado de tener autoconciencia respecto de los procesos de pensamiento y sentimiento cuando se elabora una respuesta valorativa de la música. Es en esta etapa donde se identifica el valor afectivo que puede tener la música para cada quien, con independencia del valor social que el medio le otorgue.

Vilar (2004) termina esta síntesis haciendo referencia al aspecto creativo musical.

La culminación de este proceso, que tal vez muchos adolescentes no llegan a alcanzar, implica el acto de componer música, seleccionando, mediante la reflexión personal, los elementos que la integrarán y que permitirán la elaboración de un mensaje concreto o la expresión de una idea que se pueda compartir con los demás. (p. 19)

El modelo de desarrollo más reciente, según Vilar (2004), fue realizado por Hargreaves (1991, 1995) y tiene la característica de no solo ser musical sino artístico. Abarca desde una descripción de los diferentes períodos por los que cruza el proceso artístico del niño, hasta encontrar los puntos comunes que pueden tener con otras áreas del ámbito artístico. Este modelo propone 5 fases para el desarrollo musical que se corresponden con cuatro aspectos de la música infantil relacionados con la expresión: el canto, la representación gráfica, la percepción melódica y la composición. Estas fases se han denominado sensorio-motriz, figurativa, esquemática, sistema de reglas y profesional respectivamente.

FASE	Canto	Representación gráfica	Percepción melódica	Composición
Profesional (> 15 años)				Estrategias de juego y reflexiva
Sistema de reglas (8-15 años)	Intervalos, escalas	Formal-métrica	Reconocimiento analítico de los intervalos, estabilidad tonal	Convenciones "idiomáticas"

Esquemática (5-8 años)	Primeros esbozos de canciones	Figural-métrica: más de una dimensión	Conservación de las propiedades melódicas	Convenciones “vernaculares”
Figural (figurativa) (2-5 años)	“grandes líneas” de canciones; fusión entre el canto espontáneo y las canciones de la cultura	Figural: una sola dimensión	Características globales: altura, dibujo melódico	Asimilación de la música de la cultura
Sensorio-motriz (0-2 años)	Parloteo, danza, rítmica	Garabatos “equivalentes de acción”	Reconocimiento de líneas melódicas	Sensorial, manipulación

Cuadro N° 6: Cinco fases del desarrollo musical por Hargreaves (según se cita en Vilar, 2004. p. 19)

Finalmente, de acuerdo a Vilar (2004), las aportaciones realizados por estos investigadores en cuanto al desarrollo evolutivo de la niñez, todas alcanzan unos modelos evolutivos comunes, donde convergen tanto las capacidades del individuo como los estímulos externos y la influencia del entorno sonoro próximo; con lo cual Vilar sugiere lo siguiente para los docentes de música:

El educador musical debe tener en cuenta estas etapas del desarrollo para poder planificar su acción educativa con un pleno conocimiento de las posibilidades del individuo, sin que ello deba hacer olvidar que éstas no son etapas sincrónicas en todos los individuos, sino que hay que saber adaptar cada acción educativa al nivel madurativo personal. (p. 21)

Como corolario de lo expuesto, en la sección de anexos se incluyen varios cuadros sinópticos de los aspectos psicoevolutivos musicales de los niños en función de la edad.

1.2 La Educación Auditiva.

No sólo oímos con la cabeza, los dedos también «oyen».
Clemens Kühn.

1.2.1 Generalidades

Las prácticas pedagógico-musicales surgidas a lo largo del siglo XX, según Botella y Gimeno (2013), demostraron que la educación auditiva es un camino

idóneo para desarrollar no solo la atención, la capacidad de concentración, la memoria y la sensibilidad, sino también el desarrollo intelectual, afectivo e interpersonal de los adolescentes y “dicha educación auditiva, debe empezar por el desarrollo de la capacidad de escuchar” (p.62).

El aspecto de la escucha de la música es clave a la hora de apreciarla, pues solo si hay atención habrá música. Esto quiere decir que la finalidad del escuchar se produce cuando el alumno escucha más y mejor. Parafraseando a aquella expresión que dice que “la música se hace haciendo música”, el escuchar y dejar de escuchar se aprende escuchando. Pero no es menos cierto que “sólo lo que se conoce se ama” y para que las personas pueden llegar a apreciar el valor de las cosas primero deben comprenderlas y, según Botella y Gimeno (2013), “es aquí donde surge la necesidad de una verdadera educación auditiva, que proporcione a los alumnos los conocimientos necesarios para ampliar su capacidad de apreciación, y en consecuencia, de comprensión de la música escuchada” (p.62).

Para Garmendia (1981), la educación auditiva temprana es un requisito indispensable para la formación musical, su carencia o una mala formación implica serios problemas de reeducación y siempre debe estar acompañada de una planificación apropiada. “Aprender a escuchar presupone aprender a hacer, por cuanto la toma de conciencia auditiva está referida a una vivencia musical. Se escucha bien lo que se hace bien y se hace bien lo que se escucha bien” (pg. 1). De acuerdo a Shifre (2013), existen dos maneras diferentes –a menudo incongruentes- de escuchar música: “un modo erudito y un modo naif” (pg. 5).

La recepción de información a través de los sentidos de nuestro cuerpo junto con la forma en que interpretamos dicha información se constituyen en un medio de conocimiento de la realidad. En términos generales la *audición* involucra un proceso fisiológico, mientras que la *percepción* es de carácter cognitivo, hace que los estímulos sonoros se conviertan en información. De acuerdo a Feldman (1997), la *sensación* es la estimulación de los órganos sensoriales y la *percepción* es la organización, interpretación, análisis e integración de los estímulos que implican a nuestros órganos sensoriales y al cerebro.

La sensación y la percepción son temas fundamentales para comprender las causas del comportamiento humano debido a que éste es en gran medida un reflejo de la forma en que reaccionamos ante los estímulos que provienen del mundo que nos rodea. La principal diferencia entre sensación y percepción radica en que la *sensación* viene a ser como el primer encuentro de un organismo con un estímulo sensorial bruto, en tanto que la *percepción* es el proceso a través del cual interpretamos, analizamos e integramos dicho estímulo con otra información sensorial.

En el capítulo primero, en la fundamentación psicológica, se había mencionado a Willems y el triple aspecto del oído musical: sensorial, afectivo y mental que también los traslada a los actos de oír, escuchar y entender y realiza una diferenciación entre todos éstos. El *oír* se corresponde con la sensorialidad auditiva: biológicamente, el sistema auditivo operativo; al *escuchar* le atañe la afectividad auditiva: involucra tener la intencionalidad de oír algo de modo predominante sobre cualesquier otro estímulo sonoro existente; finalmente, al *entender* le concierne la inteligencia auditiva: proceso selectivo voluntario que permite elegir un evento sonoro del cual se tiene interés.

Ahora bien, se sabe que la música es un medio para la expresión y para la comunicación. Según Pascual (2002), “percibirla conscientemente y utilizarla adecuadamente equivale a lo que en el lenguaje ordinario significan el hablar y comprender” (pg. 60). Esto quiere decir que el lenguaje musical encuentra en la percepción o escucha atenta y en la expresión y elaboración musical, dos ejes primordiales para desarrollarse; siempre y cuando se tome en cuenta un aspecto que es esencial entre los componentes de la música y que, aunque se lo percibe, no suele nombrárselo como parte de las definiciones de música: el *tiempo*.

De acuerdo a Romero (2013), el sonido habita en la dimensión de la temporalidad y debido a una propensión del ser humano a entender el mundo desde lo espacial –entendimiento tridimensional de la realidad-, la comprensión de lo sonoro, “parece ser que se logra a través de modelarlo con herramientas que se derivan de la percepción espacial” (pg. 138), lo cual lleva a creer que la comprensión del sonido y lo musical no se acometen directamente desde la razón, sino indirectamente desde esas herramientas emanadas de la percepción espacial.

Respecto a la percepción de la forma musical –incluidos sus elementos- es uno de los aspectos que junto a la memoria musical la educación auditiva considera importantes, ya que, según Aguilar (2014), para la reconstrucción de *formas en el tiempo* propuestas por la música, la percepción necesita llevar a cabo tres acciones: “percibe el momento, recuerda y ordena lo que pasó y apuesta al futuro” (pg. 2); y esto es porque “la percepción musical es sobre todo un trabajo de la memoria: la música desaparece a medida que sucede y nuestra memoria es el único lugar donde se conserva” (pg. 2), por ello la importancia de fortalecer la memoria musical y la audición interna. Un recurso para ayudar a la memoria en la percepción de la forma musical es el uso de algún tipo de representación gráfica (musicograma), ya que de esa manera se fijan los momentos evanescentes del transcurrir de la música.

En cuanto a la percepción del ritmo, según Aguilar (2009), hay dos aspectos desde el punto de vista temporal que influyen en nuestra percepción del sonido: el inicio y la duración del sonido. El momento del ataque del sonido es bien importante para poder percibir los ritmos y la duración tiene que ver con el flujo sonoro continuo y con la incorporación de los silencios.

De manera general, otros aspectos de la percepción auditiva tienen que ver con los siguientes elementos musicales: la sintaxis musical, las funciones formales presentes en el discurso musical, las relaciones tonales (en el caso de la música tonal y modal), la organización de los planos sonoros (texturas) y la tímbrica o reconocimiento de la fuente sonora.

Un aspecto importante a considerar desde la educación auditiva en los tiempos actuales es: según Camara (2013), que “vivimos en un mundo sonoro en el que se producen infinidad de sonidos, de manera natural o intencionada, a los que nuestro oído está permanentemente expuesto” (pg. 1). Desde el exterior llegan estímulos sonoros en forma de bombardeos indiscriminados e incontenibles a nuestras vidas, por ello debemos protegernos y una educación auditiva tiene que crear los “mecanismos de filtración y asimilación de los mensajes sonoros” (Camara, 2013, pg. 1). Cada día existe una mayor comprensión del fenómeno de la polución sonora y sus consecuencias sobre la salud en términos de pérdidas auditivas tanto temporales

como definitivas, incluidos los llamados acúfenos. Aparte de los sonidos no deseados o ruidos existe mucha música que es escuchada en volúmenes altos también con efectos irremediables en nuestro sistema auditivo. Zaragoza (2009), ha calificado de “depreciación del oído” (pg. 97), al deterioro de la capacidad de percepción auditiva.

La argentina M^a del Carmen Aguilar (2014), reflexiona sobre los problemas de la educación musical tradicional y señala que una de las causas para las frustraciones que suelen tener los músicos formados a través de los rígidos sistemas de la teoría y el solfeo, es la idea de que la música se construye laboriosamente “a partir de sonidos «de a uno»” (pg. 3), y no como sonidos relacionados entre sí en fragmentos de significaciones varias que se registran a través de la escritura y que forman parte del discurso musical.

Aguilar hace una comparación entre el lenguaje hablado y el lenguaje musical y señala que de similar manera como se simbolizan los sonidos del habla a través de las letras, los sonidos del lenguaje musical se representan a través de la grafía musical y así como las letras forman las palabras y éstas al relacionarse forman frases y oraciones, en el lenguaje musical también los sonidos forman una especie de “palabras musicales” que se relacionan y forman frases y oraciones musicales que luego devendrán en un discurso musical. Para Fubini (1994), “la organización sintáctica del material sonoro es, por tanto, la condición que ha de darse primariamente para que la música pueda llegar a ser un discurso coherente y no un amontonamiento de sonidos” (pg. 62); claro que para Fubini el discurso no solo debe tener coherencia interna, sino que debe ser significativo, es decir, tener una dimensión semántica que, a diferencia del lenguaje verbal común, es de una polivalencia de significados. Esta es una de las razones por las cuales en la educación musical tradicional, ver a los sonidos como una serie neutra e independiente –a excepción de que el lector tenga una alta intuición musical- no se “llega a construir mentalmente el sentido musical de lo que se está leyendo. Y mucho menos, a parecerse a la música de la vida real” (Aguilar, 2014, pg. 3).

Otra de las problemáticas mencionadas por Aguilar tiene que ver con lo que en música se conoce como *dictado*, es decir con la anotación de la música, y como lo habitual es pensar que no hay sentido en la relación entre los sonidos, se suelen hacer

ejercicios de dictado fragmentando las frases y oraciones musicales en, por ejemplo: dictando unos tres o cinco sonidos o dictando uno o dos compases y no toda la frase musical. En otras palabras, si no se toma conciencia del fraseo, no se entenderá lo que se escriba, por ello es ahí donde la memoria musical adquiere relevancia, pues sin la guía de la comprensión de la frase –a través de la memoria- no se entenderá el sentido de lo dicho musicalmente y esto se aplica no solo con el dictado musical sino también con la interpretación, pues al no haber conciencia del fraseo no habrá entendimiento en lo que se cante o lo que se toque, y en última instancia, no se llegará a “hacer” música y será solo un ejercicio fatigoso y frustrante.

Finalmente, dos referencias en cuanto a la formación del oído. Para Shifres (2013), desarrollar el oído musical es contar con una herramienta para desenvolverse como músico y es una vía para ampliar las propias experiencias. Por ello, en los alcances que puede tener la Educación Auditiva, “algunas de las situaciones más relevantes tienen que ver con la *producción de sentido* de lo que escuchamos, tocamos, componemos, etc.” (pg. 89). Dicho de otro modo, el interés fundamental está centrado en examinar la forma en la cual la experiencia se transforma en significativa. Y para Kühn (1989), “el último objetivo de la formación del oído reside en la capacidad de lograr una audición consciente, diferenciadora, inteligente, y también capaz de juzgar, unida a la capacidad de hacer sonar interiormente la música que uno lea, sin oírla” (pg. 16).

1.2.2 ¿Qué es la Educación Auditiva?

Antes de aplicar un modelo de aprendizaje en el aula, deberemos empezar por probarlo en nosotros mismos como educadores; si no entendemos la teoría desde la propia experiencia y no personalizamos, por tanto, su contenido, es poco probable que nos comprometamos a utilizarla con los alumnos.

Thomas Armstrong

Según Garmendia (1981), una de las formas más singulares que tiene el ser humano para reconocerse a sí mismo lo constituye el proceso de comprensión de una obra musical, y esto significa “descubrir su sentido inmanente mediante la captación de los elementos que la componen: notas, figuras, silencios, motivos, frases, intervalos, texturas y timbres” (p.1). Claro está que esa comprensión requiere la

aprehensión previa de la obra como una unidad totalizadora, donde sus elementos toman sentido y se relacionan recíprocamente. Esta unidad significativa involucra desde la intuición hasta formas sutiles de pensamiento, pero es la actividad creadora la base del trabajo.

De manera general podemos decir que la educación auditiva busca a través de un proceso educar al oído para que éste perciba, comprenda y le otorgue la atención necesaria a un evento sonoro determinado. Para Shifres (2013), la educación auditiva es “el conjunto de actividades, contextos, dispositivos y personas que favorecen el desarrollo, perfeccionamiento, ampliación del alcance y profundización de las implicancias de la audición como modo de conocimiento musical” (pg. 2). En este sentido, la educación auditiva en conjunto con los métodos musicales activos considero que es una herramienta pedagógica indispensable para la educación musical general.

Respecto a la idea de la educación auditiva como un concepto más amplio que audioperceptiva proviene de Shifres y Burcet, docentes de la Cátedra de Educación Auditiva de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de la Plata. Ellos consideran que ésta disciplina musical puede abarcar los contenidos que tradicionalmente se imparten como asignaturas separadas, sobre todo en cuanto al Lenguaje Musical, la Audioperceptiva y la Teoría y Solfeo. Desde su perspectiva, reflexionan para decir que la educación auditiva no es un método, ya que no buscan “orientar una acción cronológicamente organizada ni pretenden imponer una didáctica basada en una secuencia de contenidos y actividades determinadas” (Shifres, 2013, pg. 1-2). Para ellos sólo se abordan unas bases teóricas y metodológicas de manera flexible y ubicando los problemas concernientes al desarrollo de las destrezas auditivas. También creen que la educación auditiva “no privilegia la audición como actividad en sí por sobre cualquier otro tipo de desempeño pertinente al hacer musical” (pg. 2).

De acuerdo a la profesora argentina Emma Garmendia, se define a la audioperceptiva como un método que propone una manera alternativa de tomar contacto con el lenguaje musical y apropiarse de él, y menciona que “la audioperceptiva no pretende «inventar» contenidos nuevos, sino que se propone

únicamente restablecer el vínculo entre la música y el alumno, posibilitando a éste el máximo de expresión” (p.1).

La audioperceptiva como base intuitiva en el proceso de formación musical permite vivenciar los aspectos rítmicos, melódicos, armónicos, instrumentales, de textura y formales de la música, inicialmente a través de la percepción corporal y auditiva (análisis musical auditivo) y, posteriormente, a través del aspecto visual (análisis musical visual y solfeo).

Por medio del movimiento y de la percepción, la audioperceptiva está permitiendo que la intuición sea la puerta de acceso a las competencias y conocimientos musicales. En esta metodología, el alumno recorre un camino que parte de la experiencia auditiva y de la vivencia intuitiva del lenguaje musical, dos elementos que despertarán posteriormente la necesidad de una teoría que la explique y de un código que sirva para la escritura musical. Esto significa que los estudiantes pueden relacionarse con el conocimiento musical a través de experiencias previas sin explicaciones teóricas por anticipado, y donde la intuición de los estudiantes está presente en los procesos formativos tales como: comparar, distinguir, reconocer, transcribir y relacionar los diferentes aspectos y componentes de la práctica y de la teoría musical.

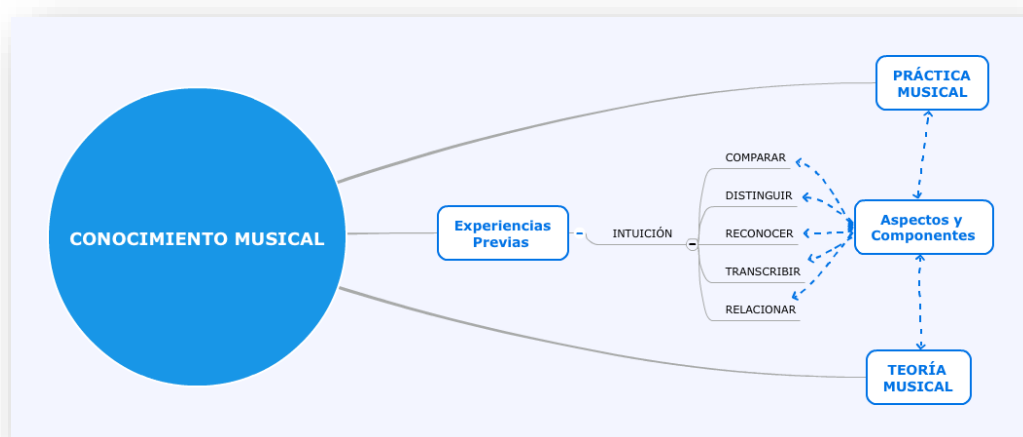


Gráfico N° 2: La audioperceptiva y el acceso al conocimiento musical.

(Elaboración propia. 2016)

Es interesante señalar que la audioperceptiva como método ha tenido un ulterior desarrollo fuera de su progenitora y se ha ampliado a toda clase de rango de edades y de circunstancias del alumnado, esto es: para niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores; y para aficionados, profesionales, músico terapeutas, actores y para colectivos como grupos instrumentales (bandas, coros, etc.).

La educación auditiva, según Fleites, Cabrera, Hernández, Pérez y Díaz (2014), tiene como propósito descubrir las aptitudes musicales del niño, para así desarrollar su capacidad expresiva, de tal manera que se favorezca las capacidades tanto imaginativas como creativas y para lograr esto se debe procurar el desarrollo progresivo de la audición interior y de la capacidad de memoria auditiva. Paralelamente a todo esto, la educación auditiva busca “despertar la sensibilidad del individuo, su sentido estético, la agudeza de oído, iniciarlo en el conocimiento de los elementos de la música, responder a estímulos sonoros, educar su voz...” (pg. 31).

En cuanto a la Educación Auditiva propuesta por Shifres y Burcet (2013), es necesario señalar los tres aspectos importantes que ellos consideran para el desarrollo de la habilidad auditiva y, concretamente, del proceso de escucha musical: el aspecto psicológico y los recursos cognitivos conscientes, el aspecto de la acción o el qué hacemos cuando escuchamos música y el aspecto conceptual en referencia a los conceptos de la Teoría Musical.

De manera resumida daremos cuenta de cada uno de estos aspectos. El primero de ellos, el *aspecto psicológico*, nos hace referencia a esa ubicuidad de la música de estar presente en todo momento de nuestras vidas y nuestra capacidad de ser conscientes o no de ella y aún así de influenciarnos emocionalmente. Es muy bien conocida esta cualidad de la música en el ámbito de la publicidad y del cine. Aquí se establece lo que se denomina como escucha implícita donde no hay conciencia de que se lleva a cabo y la escucha explícita donde sucede lo contrario. En ambos casos hay respuesta por parte del ser humano y donde la intuición, ya sea desde lo implícito y lo explícito, desde lo consciente y lo inconsciente, desde lo deliberado y lo subliminal, suele estar involucrada.

El segundo, el *aspecto de la acción*, por efectos varios es una actividad básicamente receptiva e incluye un antes, un mientras y un después de la actividad, estableciéndose dos formas de escucha de acuerdo al aspecto de la acción: la escucha receptiva y la escucha produccional; dos modos de escucha y a causa de ello, dos modos de comprensión musical. La primera no suscita respuesta intencionada en términos de involucramiento, pero nos puede emocionar, hacernos aplaudir, mover los dedos, los pies, la cabeza, etc. En este sentido, “el objetivo no es la respuesta sino la recepción misma” (Shifres, 2013, pg. 9). En cambio la escucha produccional, es cuando nos implicamos con la música y ajustamos una respuesta deliberada ante un evento sonoro manifiesto. Por ejemplo, cuando escuchamos para afinar en un coro o en la ejecución de un instrumento, cuando bailamos o batimos las palmas al ritmo de la música o cuando anotamos el ritmo o la secuencia de acordes de una canción, etc.

En el tercer aspecto, el *conceptual*, también se dan dos formas de escucha: una llamada *escucha musical* que tiene que ver con lo que la música suscita en nosotros (gratificación estética, regocijo, etc.) y la otra denominada *escucha musicológica* (demanda mayor atención y memoria) que implica escuchar la música de manera que percibamos las notas, los instrumentos musicales y sus características estructurales; algo que solo será posible si hay conocimientos musicales y dependerá de la cultura musical que haya detrás del oyente.

En este punto habría que decir que en cuanto a los planteamientos pedagógicos sustentados por Shifres y Burcet para el desarrollo de su propuesta de Educación Auditiva, si bien hacen referencia al tema del desarrollo de las habilidades auditivas, su planteamiento obedece a una formación especializada, es decir, es para las personas que estudian música como profesión, y como tal, tanto la preparación del docente como del educando en este planteamiento requieren de las grandes exigencias que los estudios musicales incitan. La audición, análisis y reflexiones conjuntas de obras de la literatura musical escogidas por el docente se adecuan a los niveles de conocimientos musicales que poseen los estudiantes. En líneas generales, el docente de música en la propuesta de Educación Auditiva, está preparado en el manejo conceptual de las siguientes nociones: Significados del proceso de escuchar música; la temporalidad de la música; la melodía y su movimiento, direccionalidad y

contorno; el análisis de los atributos melódicos a partir de la escala; la estructura métrica; la organización rítmica de la música; las relaciones interválicas perceptuales; el componente armónico y las teorías del espacio tonal y las fuerzas musicales.

Finalmente, para Shifres (2013), de manera general, el comprender es crear sentido, y aplicado a la música es el contexto donde en cada experiencia musical se crea música; esto quiere decir entonces que:

La capacidad de audición musical, es decir aquello que llamamos el oído musical es una capacidad de gran complejidad que involucra habilidades netamente perceptuales, de categorización, de análisis y de resolución de problemas, pero que también implica la posibilidad de imaginar la música en cada experiencia de audición, para crear sentido en la acción – *musicar*, tocando, componiendo, cantando, bailando, etc.

En el desarrollo de las habilidades de audición musical, el cuerpo, el movimiento, las imágenes, las narrativas, entre otros, son medios que la mente utiliza para *imaginar* la música y para *comunicarla eficientemente*. De este modo imaginación y comunicación son los pilares del pensamiento musical. (pg. 90).

1.2.3 Planteamientos pedagógicos de la Audioperceptiva.

Cuéntame y olvidaré, muéstrame y recordaré, involúcrame y entenderé.
Proverbio chino.

La presente investigación presupone ser la continuidad de un trabajo previo en edad temprana donde se han iniciado las bases del desarrollo de la percepción auditiva como parte del sentido de apreciación estética y de la educación musical en general.

Estudios recientes sobre el método de la audioperceptiva realizados por Romero (2013) en Bogotá, D.C. entre los años 2010 y 2012 a una población de niños de entre 4 y 5 años, visibilizaron algunas particularidades de esta metodología, que se deben tomar en cuenta a la hora de implementar el método considerando la población a la cual va dirigida esta investigación:

- En la formación del pensamiento musical es esencial conocer los intereses del niño. “Los gustos y preferencias que los niños han construido influyen en su manera de significar sus vivencias” (Romero, 2013, pg. 134).
- En el desarrollo de la percepción musical, el desarrollo auditivo debe ser acompañado del desarrollo de los otros sentidos.
- El sentido auditivo tiene una gran importancia en el pensamiento reflexivo.
- La audición interna, el oído armónico y el análisis auditivo juegan un papel preponderante como parte de la educación auditiva.
- Es preferible abordar de modo natural las cualidades del sonido empezando con la intensidad, para luego seguir con el timbre, la duración y por último la altura.
- El movimiento corporal es el camino para pasar de lo concreto musical a lo abstracto musical y es, en cierta medida –en relación al *tempo*–, más importante que la percepción auditiva.
- El factor visual tiene una prevalencia sobre el auditivo, por lo que éste último necesita de un proceso educativo de mayor continuidad para que se alcance el desarrollo de la audio percepción.
- Deben haber condiciones mínimas que permitan el desarrollo de la educación auditiva.
- Es necesario reevaluar constantemente el proceso educativo y aplicar estrategias tendientes a mejorarlo.

En la web de la argentina Ana María Davie (La educación audioperceptiva, s.f.) se plantean las siguientes premisas sobre las cuales deviene la metodología de la audioperceptiva:

- La **Música** es un lenguaje primordial que nos pertenece y, como todos los lenguajes, difiere de su código de escritura.
- La **Música** necesita intérpretes e instrumentos para manifestarse. El instrumento original es el Cuerpo. Los instrumentos musicales son una extensión del mismo, porque pueden producir sonidos más agudos, más graves, más fuertes, más ágiles, tienen distinto timbre, pueden producir más de un sonido contemporáneamente, etc.
- La **Partitura** es uno de los medios, no el único, para conservar y transmitir una **idea musical**. Es algo distinto de la Música y del Instrumento.

- La escritura libera a la memoria de la función de tener viva la **Idea Musical** y, por lo tanto nos permite disponer de un espacio de reflexión más amplio para avanzar en la elaboración del **pensamiento musical**.

A partir de estas premisas Davie elabora el siguiente recorrido de actividades como sustento de cada uno de sus argumentos:

- Audición (estímulo)
- Imitación
- Discriminación auditiva
- Producción
- Codificación/decodificación
- Conceptualización

Y finaliza diciendo que todas estas actividades suscitan una interacción no solo de forma lineal, sino que colocan al alumno en condiciones de interrelacionar todos los siguientes elementos:

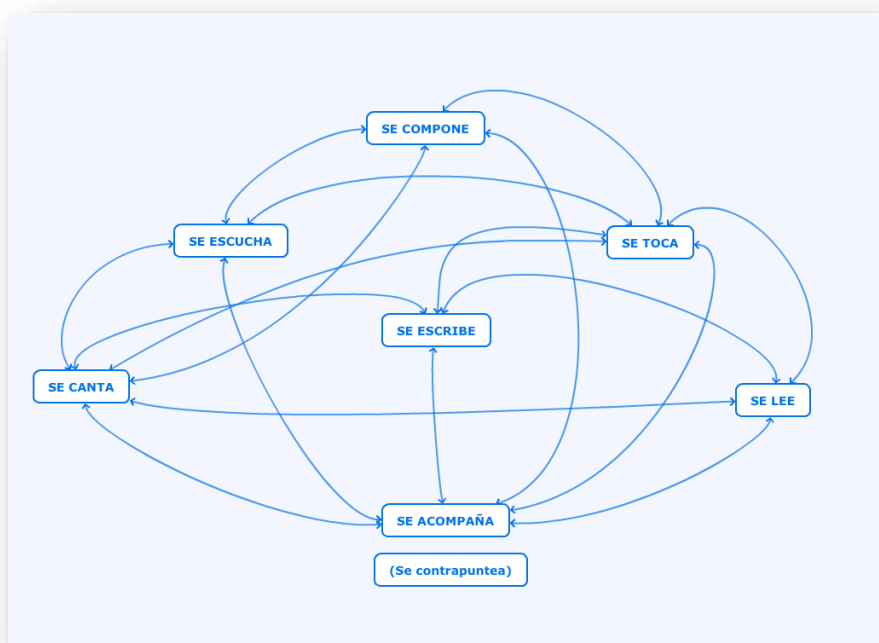


Gráfico N° 3: Esquema de interrelación según Davie (s.f.)

Desde una perspectiva global de esta metodología, por un lado podemos decir que el núcleo central se encuentra en la percepción auditiva, desde la captación inmediata del sonido hasta la toma de decisiones en función de lo escuchado, pasando por el análisis e interpretación cultural de los datos sonoros percibidos, y por otro lado, podemos decir que la audioperceptiva se desarrolla en forma espiral, es decir que en cada vuelta al ciclo los contenidos se retoman siempre de una manera más compleja:

- Primera etapa. Sin lectura ni escritura
 - Aspecto rítmico – melódico / Aspecto melódico / Aspecto rítmico
- Segunda etapa. Notación y lectura musical:
 - Aspecto melódico / Aspecto rítmico / Aspecto Formal
- Tercera etapa.
 - Aspecto Forma Aspecto melódico / Aspecto rítmico / Aspecto Formal
- Cuarta etapa.
 - Instrumentos. Forma musical / Aspecto rítmicos y melódicos especificados

Para Davie (s.f.), un programa general de un curso bajo los lineamientos de la audioperceptiva comprende los contenidos tanto de apreciación global como de áreas interdependientes. De manera sintética los contenidos de estas dos áreas son:

- *Apreciación Global*: Discriminación auditiva de los aspectos generales de una obra musical (dónde, cuándo, y para qué ha sido compuesta), y parámetros del lenguaje musical (forma, métrica, fraseo, timbre, registro, dinámica, textura, etc.).
- *Áreas Interdependientes*: Aspecto métrico-rítmico, aspecto melódico, aspecto interválico, aspecto armónico, aspecto modal.
 - Aspecto métrico-rítmico: El ritmo de la palabra. Música y danza: Constantes métricas y sus respectivas relaciones. Métrica constante y métrica cambiante. Compases simples y compuestos. Métrica aksak. Síncopa. Polirritmia, etc.

- Aspecto melódico: Discriminación auditiva de la variable altura. Relatividad entre sonidos agudos, medios y graves. Memorización gradual de las siete notas de la escala natural. Modo mayor y menor. Círculo (espiral...) de quintas ascendentes y descendentes. Melodías modulantes. Obras para dos o más voces.
- Aspecto interválico: Los intervalos de la escala natural (segundas, terceras, la octava). Intervalos mayores que la octava. Intervalos cromáticos disminuidos y aumentados. Intervalos dentro y fuera del contexto tono-modal. Intervalos puros. Batidos. Coma pitagórica y enarmonía.
- Aspecto armónico: Distinción entre la tensión armónica y las demás tensiones. Cadencias. Funciones armónicas: dominante-tónica como polos del binomio tensión-reposo. Las tríadas. El acorde sobre el quinto y el primer grado. Subdominante (cuarto y segundo grado). Los otros grados de la escala. Cuadríadas. Dominantes secundarias. Acordes “prestados” por los modos. Modulaciones.
- Modalidad: Melodías con dos sonidos. Escala tritónica. Melodías con cuatro sonidos. Escala pentatónica. Escala exatonal. Modos de siete sonidos. Armonía modal

1.2.4 Los recursos multimedia en la educación auditiva.

*Los que no puedan mantener el ritmo de la revolución tecnológica,
se encontrarán con que ellos mismos se han vuelto obsoletos.*
Katherine Neville

Una de las particularidades de la educación auditiva es que suelen realizarse de forma grupal poniéndose en evidencia las “capacidades auditivas” del alumno, lo cual crea tanto un ambiente de competitividad como uno de inseguridad. En un estudio realizado sobre el dictado musical -actividad permanente de los cursos de educación auditiva y formación musical general- llevado a cabo por Balo, Lago y Ponce de León (2014) para averiguar sobre el por qué del desagrado –por parte de los alumnos-

de su realización en las clases, se llegó a la conclusión de que, si bien los alumnos percibían la importancia de la educación auditiva, también señalaban los problemas de “inseguridad, ansiedad y otras sensaciones desagradables cuando realizan esta actividad” (pg. 1). Ante esto, los autores de esta investigación consideran que la aplicación de las TIC en el desarrollo del dictado musical puede llegar a ser una estrategia plausible que redundará en la confianza del alumnado para el desarrollo de esta actividad.

Según Balo et al (2014), el ejercicio auditivo debe ser “un momento de disfrute y aprendizaje al mismo nivel” (pg. 9), pues de esa manera es más efectivo y duradero su aprendizaje, y en los tiempos actuales, los recursos multimedia como *software* creado para el análisis del sonido (editores de sonido), la escritura musical (editores de partituras), el entrenamiento auditivo y las fonotecas virtuales son herramientas a considerar dentro de las estrategias pedagógicas que el docente de música puede utilizar para “favorecer la motivación de los alumnos y conseguir que éstos vivan con mayor ilusión su proceso de aprendizaje” (Balo et al, 2014, pg. 1).

Entre las causas del desagrado para realizar la actividad del dictado musical se encuentra el miedo a fallar y a ser evidenciado en el grupo, lo cual provoca situaciones de estrés, tensión e inseguridad. De manera general y en cualquier ámbito del conocimiento humano, hay que tener en cuenta que el acto de fallar en algo puede ser motivo para superarnos. En este sentido, según Balo et al (2014), “aprender consiste en adquirir a través del error, analizándolo y rehaciendo el aprendizaje” (pg. 10). Por ello es tarea del docente enseñar al alumno a reconocer sus errores y analizarlos, para que así “tome sus propias decisiones acerca de qué aspecto cambiar con el fin de mejorar y permitirse el derecho de disfrutar en el proceso y en el resultado final” (Balo et al, 2014, pg. 10).

En el uso de las TIC en la educación y en la vida diaria en el entorno familiar, es necesario señalar cierta problemática que tiene que ver con la abundancia de información y el acceso “libre” hacia ella a través de los MEDIA (*Mass Media* - medios de comunicación de masas) que hay que tener en cuenta a la hora de los procesos educativos que utilizan este tipo de recursos:

(...) con la sobreexposición de los MEDIA de forma indiscriminada a que están sometidos los niños del mundo occidental, cobra importancia estratégica hoy una escuela capaz de un uso creativo y crítico de los medios audiovisuales y las tecnologías informáticas. Pero ello solo será posible en una escuela que transforme su modelo y su praxis. (Porta, 2015, pg. 65)

A continuación unas breves referencias sobre las herramientas informáticas que servirán no solo para la preparación y realización de ejercicios de dictado musical, sino para su utilización como apoyo didáctico en el desarrollo de la educación auditiva y de la formación musical general.

- **Programas de entrenamiento auditivo**

Vamos a recomendar dos opciones: el programa de descarga gratuita llamado *LenMus*, que originalmente es nativo de Windows, y no presenta mayores problemas para instalar en Linux, sin embargo para la plataformas de Mac sólo hay la opción de hacerlo a través de terceros, complejizando un poco su instalación. Está en Español y en Inglés. En la siguiente dirección web se describen sus funcionalidades: <http://lenmus.org/es/phonascus/features>

LenMus, es un programa no sólo para la educación auditiva, sino también para el lenguaje y la teoría musical en general. A través de él, podrás ejercitarte con la entonación y el dictado musical. Entre las opciones de dictado que presenta este programa están: Comparación e identificación de intervalos, notas, acordes, escalas, cadencias y tonalidades. También permite seleccionar diferentes timbres para la realización de los ejercicios auditivos y todos éstos se pueden adaptar al nivel o necesidades del alumno. Una de las características especiales que tiene este programa es que incluye el soporte para el método *Leitner* de aprendizaje (El programa guarda la información de los ejercicios realizados y utiliza esta información para optimizar el aprendizaje adaptando las preguntas con la información de cada alumno), por ello algunos de sus ejercicios se han modificado para que funcionen de cuatro modos distintos: aprender, practicar, test y competición.

La otra opción de entrenamiento auditivo se conoce como *Ear Training*. Es On-off-line, de acceso gratuito y puede ser usado hasta desde un teléfono móvil. Se

encuentra en la web de Teoria.com (<https://www.teoria.com/en/exercises/>). El programa permite la identificación de intervalos, notas, acordes, escalas e incluso ritmos. El programa no solo es para el entrenamiento auditivo sino para el aprendizaje de la teoría musical. La web de teoria.com está en algunos idiomas, entre ellos el Castellano.

- **Editores de sonido**

El editor de sonido que recomendaremos se llama *Audacity*. Es de descarga gratuita, está disponible para las plataformas de Windows, Mac, GNU/Linux y otros sistemas operativos. Es de fácil manejo y tiene al castellano (*Spanish*) como opción de visualización del programa y de acceso a los manuales. Su página web: <http://www.audacityteam.org>

En el tema que nos atañe, este programa permite al docente elaborar ejercicios de dictado musical, por ejemplo, grabando una pieza musical de manera directa o a través de una grabación ya realizada. Estas grabaciones pueden incluir tantas repeticiones como se deseen. La copia y pegado de fragmentos escogidos puede incluir el intercalo de pausas necesarias.

La elaboración de este tipo de ejercicios suele realizárselos en términos de ser reproducidos en clases grupales, sin embargo, si bien el docente puede dedicarse a supervisar las respuestas del alumnado sin necesidad de preocuparse de la ejecución del dictado, dadas las situaciones de estrés señaladas por el alumno en la realización de esta actividad, lo mejor es que la elaboración de estos ejercicios tengan una realización autónoma en horarios fuera de clase por parte del estudiante, de esa manera, trabajará sin las presiones del tiempo, sin las situaciones de estrés, y estará adecuado a sus ritmos de trabajo y de tiempo a más de fortalecer su disciplina de trabajo y voluntad. Según Balo et al (2014), “el alumno puede repetir la grabación las veces que haga falta tomándose el tiempo necesario para reflexionar sobre el contenido musical antes de transcribirlo” (pg. 11).

En este punto es imperioso señalar que la realización autónoma de este tipo de ejercicios por parte del alumno, debe hacerse sobre la base previa de necesariamente

percibir el evento sonoro de manera completa y sólo en determinados casos la percepción sonora fragmentada. El docente en clase debe dar muestras de cómo utilizar autónomamente este tipo de ejercicios.

- **Editores de partituras**

El editor de partituras que recomendamos es *Finale*, sin embargo, al ser un programa comercial requiere de licencia para su uso, por lo que el programa de acceso gratuito llamado *MuseScore* queda como alternativa. Está también disponible para las plataformas de Windows, Mac y Linux. Tiene una interface sencilla y también está en Castellano. Su página web: <https://musescore.org/es>

En *MuseScore* puedes escribir y maquetar la partitura directamente en la pantalla tal como la obtendrás en la edición impresa. Una de las ventajas de trabajar con editores de partituras es que todo lo que escribas suena y puedes cambiar de tonalidad de manera muy sencilla. Las impresiones de partituras con *MuseScore* son de calidad. Los ejercicios de audición a varias voces pueden no solo ser impresos sino que también permite extraer el fichero de audio de la partitura. Respecto a los timbres, éstos se pueden añadir a cada una de las voces creadas en la partitura, sin embargo, sus sonidos son sintetizados y por lo pronto solo los programas comerciales ofrecen la opción de sonoridades cercanas a la real, en este sentido, el programa recomendado inicialmente *Finale* junto a al programa *Sibelius* son dos buenas opciones.

- **Fonotecas Virtuales**

Las fonotecas virtuales existen en la mayoría de países del mundo y son repositorios del patrimonio sonoro del país, por lo que su acceso debe realizarse por medio de solicitudes especializadas. Existen también las fonotecas virtuales de uso comercial por lo que hay que suscribirse y realizar un pago para su utilización. algunas de ellas permiten una suscripción gratuita pero sólo se puede acceder a grabaciones de hasta un minuto treinta segundos, es decir a fragmentos de una composición. Una de ellas es *Naxos* (www.naxos.com) y podemos decir que permite

un acceso a obras de géneros y estilos muy diversos una vez que te has registrado en el sitio.

El objetivo del uso de las fonotecas virtuales es que se puede pedir a los alumnos la transcripción de algún fragmento musical de dicha fonoteca, en vez de usar los ejercicios elaborados específicamente para la clase de educación auditiva. Otra posibilidad de uso de las fonotecas virtuales tiene que ver con el reconocimiento de timbres. En *Naxos.com* se puede, por ejemplo, seleccionar una obra por el instrumento que en ella interviene.

Finalmente, no hay que descartar la opción del sonido real de las grabaciones en videos (Youtube) y en CDs. Es importante señalar que la utilización de timbres variados y cercanos al sonido real permitirán al estudiante familiarizarse con la sonoridad de diferentes instrumentos, lo cual facilitará, por ejemplo, el proceso de discriminación de voces simultáneas cuando se trabaje sonoridades polifónicas.

1.3 La identidad y la creación de música para niños.

1.3.1 Generalidades

La cultura es el ejercicio profundo de la identidad.

Julio Cortázar

Según Revilla (2011), el tema de la identidad ha sido –y es diríamos- uno de los conceptos más complejos de abordar por parte de las Ciencias Humanas y Sociales y el presente trabajo solo pretende dar una pequeña muestra de las problemáticas alrededor de la identidad.

El término identidad suele asociarse muy a menudo con el de cultura, de hecho, las grandes interrogantes acerca de la identidad (por ejemplo: ¿quién soy yo?) tienen que ver con cuestiones de la cultura. Según Cuche (1996), hoy “se quiere encontrar

cultura en todas partes e identidad para todo el mundo. Se denuncian crisis culturales como crisis de identidad” (pg. 59). Sin embargo, no hay que confundir las nociones de cultura e identidad cultural aún cuando tengan en gran parte un destino relacionado. De acuerdo a Cuche (1996), en determinados casos la cultura puede no tener una conciencia identitaria y la identidad cultural, al contrario, puede hasta:

(...) manipular e inclusive modificar una cultura que, en ese caso, no tendrá gran cosa en común con lo que era antes. La cultura se origina, en gran parte, en procesos inconscientes. La identidad remite a una norma de pertenencia, necesariamente consciente porque está basada en oposiciones simbólicas (pg. 59).

Continuando con Cuche, en el campo de la psicología social, la identidad es un instrumento que permite reflexionar sobre el proceso de articulación entre lo psicológico y lo social que hay en un individuo, es decir que se analiza el resultado de las interacciones diversas entre el individuo y su entorno social tanto cercano como lejano. Al hablar de la identidad social de un individuo, se refiere al conjunto de sus patrimonios en el sistema social, ya sea en el aspecto sexual, o la clase social o su pertenencia a una nación, etc. La identidad hace que un individuo se ubique en un sistema social y, por tanto, que sea ubicado socialmente.

Pero la identidad social no solo concierne a los individuos. Todo grupo está dotado de una identidad que corresponde a su definición social, definición que permite situarlo en el conjunto social. La identidad social es al mismo tiempo inclusión y exclusión: identifica al grupo (son miembros del grupo los que son idénticos en una determinada relación) y lo distingue de los otros grupos (cuyos miembros son diferentes de los primeros en la misma relación). Desde esta perspectiva, la identidad cultural aparece como una modalidad de categorización de la distinción nosotros/ellos, basada en la diferencia cultural. (Cuche, 1996, pg. 59)

Por otra parte, desde la cimentación de los estado-naciones, el asunto de la identidad se volvió parte del Estado hasta convertirse en una especie de gerente de la identidad con reglamentos y controles provocando una serie de consecuencias problemáticas: existen Estados que solo admiten una identidad nacional (Francia) aún cuando permiten cierto pluralismo cultural, o Estados que consideran como legítima solo a una única identidad (EEUU). En este sentido, según Cuche (1996), “La ideología nacionalista es una ideología de exclusión de las diferencias culturales. Su lógica extrema es la de la «purificación étnica»” [Alemania Nazi] (pg. 63). En muchas sociedades contemporáneas existe una tendencia a la mono-identificación, a la identidad exclusiva, es decir que la identidad colectiva se manifiesta como singular

para todos; de esa manera los grupos y los individuos van perdiendo su libertad de definir por sí mismos su propia identidad y se abre la puerta a los abusos en los grupos minoritarios. Sin embargo, en los Estados que sí reconocen una pluriculturalidad, una plurinacionalidad y una pluri-etnicidad (como nuestro país), tampoco están exentos de problemas, pues la etiquetación hacia un grupo étnico - declarada en un documento de identidad- puede conllevar el rechazo de otro y hasta generar conflictos interraciales que pueden llegar al extremo de matanzas (caso libanés o el de Ruanda).

En cuanto a la identidad y la educación, según Porta (2014), desde el siglo XX la noción de identidad ha sido uno de los componentes primordiales de la educación. Para esta investigadora:

Cultura, identidad y discurso, constituyen (...) el sendero que durante toda la vida recorre el ser humano para contestar a [la pregunta:] «quién soy yo». Y la sociedad y la escuela no están ajenas ni a la pregunta ni a la respuesta, porque ambas forman parte del lugar donde se vive y experimenta, pero, sobretudo, se dice. (pg. 63).

Para Porta (2014), en el proceso de construcción de la identidad, el elemento principal de la educación desde la óptica del individuo es la focalización y optimización de los aspectos dinámicos tanto del desarrollo personal como del desarrollo social. Los espacios individuales del uno y del otro se integran ya que se reconocen como iguales en el mecanismo de autoconocimiento.

En este proceso, la construcción de la identidad es central ya que aúna el ser, el deseo y la cultura, creando un sendero conocido por el sujeto, por el que transita sintiéndose en casa. El principio de alteridad le invita a alejarse, y es, en este alejamiento, donde descubre al otro y su espacio como forma de enriquecimiento que le permitirá acceder a otros lugares desde la fortaleza de lo propio y reconocido. (pg. 64).

Por ello se dice, según Porta (2014), que para abrirse al diálogo es necesario primero encontrar el espacio y las diferencias que definen al otro. Esto es posible gracias a que la identidad del ser es quien le proporciona la flexibilidad del hacer buscando su lugar. En este sentido, la historia escolar del individuo adquiere relevancia ya que la infancia y la adolescencia son los períodos críticos donde se forma la “semilla identitaria” (pg. 65).

Los diferentes personajes y héroes históricos escolares, los rituales patrióticos y los libros de texto, se constituyen en auténticos “documentos de identidad” producidos por las naciones mismas, con el fin de trazar la línea divisoria entre “nosotros” y “otros”, así como la justificación de más y mejores características idiosincráticas y derechos para los primeros. (Carretro, 2007, pg. 1)

Respecto a la identidad y las artes en general, estas también juegan un papel importante en la formación de la identidad de la persona, y según Costa (2015), la mayoría de la veces lo hacen en una interrelación con la experiencia musical. En general, todas las artes tienen un rasgo común al relacionarse con el ser humano y de alguna manera crean la identidad personal de cada individuo:

A menudo esta identidad parece manifestarse como consecuencia o manifestación de un medio cultural y social determinado, pero la experiencia personal distingue de la experiencia social la particularidad propia de cada uno. De esta manera, el centro de esta identidad, análogamente a la identidad musical, no se determina por el contexto sino por la respuesta personal y específica de cada uno al mismo. (pg. 172)

Según Costa (2015), es en esa “particularidad y especificidad de cada uno que se da la experiencia personal con la belleza [entendida como manifestación de la verdad] y la conversación que el ser humano establece con ella” (pg. 172); pues es solo ahí donde se reúnen distintas sensibilidades y donde la sensibilidad de cada uno se forma de acuerdo a un justo entendimiento de los significados de la identidad.

1.3.2 La identidad musical

*Desde hace veinticinco siglos el saber occidental intenta ver el mundo.
Todavía no ha comprendido que el mundo no se mira, se oye. No se lee, se escucha.*
Jacques Attali

La experiencia de descubrir la belleza a través de la experiencia musical, para Costa (2015) tiene un significado que “adquiere una dimensión mucho más trascendental para la persona humana. La acción que nos acerca a la belleza en el arte musical asume un valor educativo en la medida en que nos hace crecer” (pg.175). Así, la identidad musical no está formada solo por la acumulación de experiencias musicales instructivas, sino también educativas, es decir que las experiencias

musicales no son solo estéticas sino también educativas y por ello “son capaces de imprimir un nuevo significado a la realidad y de proporcionar un acceso al conocimiento de lo inefable” (p.175-176).

De manera específica, el tema de la relación entre identidad y música ha sido complejo de abordar, sobre todo por la gran cantidad de enfoques teóricos y por la semántica polivalente del lenguaje musical. Según Costa (2015), la importancia de este tema -a sabiendas de que existe una relación entre la música, las emociones, la identidad musical y la educación integral de la persona- está determinado por la influencia de la música y de la educación musical en el manejo de la identidad personal. La idea de una identidad única comprende tanto los aspectos que tienen que ver con el mundo racional como los que pertenecen al mundo espiritual. “Las artes hacen accesible el mundo del espíritu y de lo inefable” (pg. 173). Y esto trae una consecuencia: la obra de arte nos reta con nuestra propia dualidad -mundo exterior e interior- y la nueva realidad creada a partir de lo expresado en la obra. Ahí es donde la experiencia personal con la música, si bien puede dejarnos indiferentes, siempre nos ofrece la eventualidad de una experiencia con la belleza, o quizá, “donde la belleza se nos manifiesta y revela” (Costa, 2015, pg. 172).

Entre los enfoques teóricos denominados paradigmas interpretativos para entender la relación música e identidad se mencionan los siguientes: la homología estructural, la interpelación y la narrativa. La propia Revilla nos da una explicación sintética de cada uno de estos paradigmas:

La homología, por ejemplo, presupone una naturaleza unívoca de la música que reflejaba la organización social, mientras que la interpelación cedía ante la idea de gestión del individuo pero considerándolo aún subordinado al “poder” autónomo y evocador de la música. Finalmente, la narrativa proponía que el significado venía dado por cada sujeto en cuestión y mostraba su naturaleza variable e influenciable. (pg. 20).

¿Qué significa percibir el mundo a través de la música? Para Hormigos y Cabello (2004), la respuesta tiene que ver con considerar a la música como un instrumento de conocimiento de la realidad, un instrumento con el cual podemos descifrar una forma sonora del saber. Esto significa que al analizar una música en específico podemos conocer a la sociedad que la produjo; de hecho, existe una

relación entre la música y todos los ámbitos de una sociedad. Según Attali, “el arte lleva la marca de su tiempo” (pg. 14), y en el terreno de la música: “El arte de los sonidos es, desde hace siglos, un terreno intercultural” (Hormigos et al, 2004, pg. 260). Los cambios en el gusto musical, justamente tienen que ver con esa relación que hay entre la música y los elementos que influyen en la gestación de una sociedad, ya que:

La música ha sido siempre una forma de expresión cultural de los pueblos y de las personas a través de las que se expresa la creatividad. La música es un arte, pero las manifestaciones musicales van unidas a las condiciones culturales, económicas, sociales e históricas de cada sociedad (Hormigos et al, 2004, pg. 260).

Por ello, podemos decir que para la comprensión de un tipo concreto de música es necesario situarla dentro del contexto cultural en la que ha sido creada, ya que no es el resultado de una reunión de elementos inconexos, sino que ha sido creada a través de procesos comunicativos originados en la propia cultura. Para Hormigos (2010), la vinculación de la música con determinadas prácticas sociales contribuyen a edificarla y a otorgarle sentido, así, de esa manera, “la dimensión más significativa de la música es su funcionalidad dentro de un contexto social determinado” (pg. 95). De acuerdo a Fubini (1994):

“la música se nos revela (...) como algo eminentemente social, como un arte, probablemente en mayor medida que todos los demás, provisto de una dimensión colectiva: desde el canto popular hasta la música ligera, el concierto sinfónico y la música de cámara, el arte musical presenta mil engranajes de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres” (pg. 164).

Sin embargo, con lo dicho por Fubini, en la actualidad, surgen inquietudes que, a mi parecer, ya no tienen tanto que ver con la importancia de la música en la sociedad -aún cuando cada cierto tiempo se haga necesario reactualizar los por que de esa importancia- sino en llegar a tener una mejor comprensión de esa polivalencia de significados que la música tiene y que las sociedades a través de determinados grupos humanos los utilizan -algunos de ellos- para su beneficio. Por una parte, la música de estos tiempos presenta un pluralismo no solo de estilos sino de lenguajes que complejizan y a la vez relativizan los contenidos, y por otra parte, se ha hecho más evidente el carácter mercantil de la música: se vende “como mercancía cultural

de primer orden, como simulacro artístico (...) [y también como una de las mercancías] más importantes dado su potencial para construir identidades” (Hormigos et al, 2004, pg. 264-268).

En primera instancia, digamos que la idea de que la música puede construir identidades está avalada por hechos comprobables determinados por los beneficios que la educación musical trae consigo en la formación integral de un individuo: “en el desarrollo de habilidades, la música puede facilitar la formación de una identidad musical que se articule e integre en la propia identidad de la persona” (Costa, 2015, pg. 172). Para esta autora, es en esa formación de la identidad cuando la educación realmente adquiere un sentido pleno, ya que está en concordancia con la idea de la búsqueda de perfección humana: algo que se considera como presente y fin de toda labor educativa.

¿Qué es la identidad musical y cómo puede llegar la música a ser un elemento de identidad? Marta Herraiz (2012) aborda este tema y nos presenta su perspectiva al respecto. Según ella, en cada uno de nosotros habita un ser humano y que éste nos diferencia del resto de seres vivos, por nuestra capacidad de emocionarnos, ya que, por esta razón, “la música consigue explorar y penetrar en nuestra conciencia emocional, transfiriéndonos una serie de emociones y sentimientos que forman parte de nuestra historia sonoro-musical” (pg. 1). Sin embargo de lo dicho por Herraiz, esta concepción de creer que los animales no sienten emociones es una idea originada en tiempos de Descartes, sobre todo por el temor de antropomorfizar a los animales. Estudios recientes en animales vertebrados han demostrado que estos son capaces de sentir emociones, pues comparten con nosotros “las mismas estructuras y funciones neurológicas, por lo que las diferencias no son cuantitativas sino cualitativas. (Patiño, Hernández y Vanda, 2009, pg. 1).

Continuando con Herraiz, ella considera que esa transferencia de emociones y sentimientos se guarda en un archivo sonoro que cada uno almacenamos dentro y que nos genera –por ese hecho- una identidad que, es a la vez individual y social, como seres autónomos y únicos y como seres que formamos parte de un grupo social, así, de esa manera, la música se convierte en “un lenguaje emocional que nos conmueve como seres humanos universales” (pg. 1).

La idea de que la música es un lenguaje de las emociones, en realidad no es nueva, según Fubini (1994), tiene que ver con aquello de la semanticidad de la música. Esta idea pertenece a la vieja polémica teórica de reconocer en la música o bien “un valor puramente fónico, de abstracto arabesco (...), [sin contenido y] alejado por completo de la realidad fenoménica y de los lenguajes comunes (...) [o bien de que es] “capaz de expresar por elección el mundo de emociones y sentimientos propios de cada autor” (pg. 64). A lo largo de la historia de la música tanto músicos en general y compositores en particular como críticos y teóricos de la música se han pronunciado a favor de una u otra teoría sin llegar a una conclusión. Sin embargo, como señala el propio Fubini, a pesar de ser un problema muy delicado, lo cierto es que, a la final, ambas posturas, por vías distintas, le han otorgado a la música una capacidad de expresar, y en el qué expresa se ha puesto la diferencia: para unos expresará las “emociones y sentimientos (...) [y para otros] la dinámica de nuestros sentimientos, nuestro inconsciente, la armonía universal, las verdades trascendentes, etc.” (pg. 64).

Retomando a Herraiz (2012), veamos como ella nos argumenta su postura: señala que numerosas investigaciones dan cuenta de lo que le sucede al niño que se encuentra en el seno materno y como éste reacciona con un mundo sonoro tanto exterior como interior a través de movimientos que la madre puede sentirlos. Mundo sonoro que se reafirmará tras el nacimiento y que a la postre se convertirá en un elemento de identidad. El lenguaje hablado, las músicas y las sonoridades de agrado de la madre en el período de gestación, posteriormente el ritual de intercambio vocal entre madre e hijo, nuevamente las músicas y las declamaciones melódicas constituyen ese mundo sonoro de expresión emocional que son los que darán forma a la identidad del niño. Para terminar esta parte, Herraiz hace un parangón entre el “lenguaje” del hombre primitivo y el del niño: “Por tanto, los niños, al igual que los hombres primitivos, cantan, lloran y balbucean sonidos para expresar sus sentimientos y sus necesidades como paso previo a hablar para expresar sus pensamientos” (pg. 60).

Lo dicho por Herraiz, es crucial porque da cuenta de lo primordial del contexto sonoro prenatal y natal tanto para la madre como –y sobre todo- para el niño; sin

embargo, lo realmente interesante en Herraiz (2012), se encuentra en la cita que hace de una pequeña historia de ciertas mujeres de una tribu del África y que nos muestra la importancia de la funcionalidad de la música y de cómo ésta, al ser parte de ciertas costumbres sociales, reafirma la identidad no solo de un pueblo sino de cada uno de sus miembros. La pequeña historia relata que cuando una mujer sabe que está embarazada, junto con otras mujeres se internan en la selva, oran y meditan hasta que surge una canción que es dedicada al niño que viene. Es su canción y lo será para toda su vida. Las mujeres regresan a la tribu y enseñan la canción a toda su comunidad, la misma que se la cantarán al niño el día de su nacimiento, el día que empieza su educación, el día en que se transformará en adulto, el día en que se case y, posteriormente, el día que muera; pero también existe otro momento en el que le cantarán su canción: cuando la persona comete un acto aberrante para su comunidad, ya que consideran que solo el amor y la rememoración de su identidad verdadera – expresada en su canción- y no el castigo, es la corrección para las conductas antisociales. (Esta historia en su versión original se incluye como parte de la bibliografía). Herraiz (2012), reflexiona sobre esta historia y nos dice:

A través de este ejemplo podemos observar que la música aporta una identidad individual y única del ser humano, arrojándole al mismo tiempo con un grupo social, pues somos seres que necesitamos de la comunidad para nuestra supervivencia física y emocional. (pg. 61)

Para Herraiz, este relato muestra a la música como un elemento cultural de identidad social y como un medio -a través del ritmo y la melodía- para ayudar no solo en los conflictos emocionales, sino también para la concordia y la fraternidad entre los miembros de la comunidad. Se comparten las emociones por medio de un canto coral para tratar de hacer sentir a todos una emoción similar. Según Herraiz (2012), ésta es la fuente de solidaridad y buena voluntad en esa comunidad.

El despertar psicológico de los cantantes está sincronizado y en armonía, aunque sea durante un breve instante temporal. Impregna la conciencia colectiva no dando cabida a situaciones perjudiciales para el individuo, pues mientras dos o más personas se expresan musicalmente no existe posibilidad de conflicto. (pg. 171)

A Herraiz, esa historia también le motiva para decir que en estos tiempos de deshumanización e invasión tecnológica es importante retomar vías de comunicación que no sean artificiales y que permitan que el niño nazca y se desarrolle

emocionalmente bien y satisfactoriamente. Para este propósito ella considera que la utilización de la música propia y el canto constituyen elementos que favorecen este desarrollo y, dicho sea de paso- que son también elementos formadores de identidad. Resta decir que, el papel funcional que juega la música en determinadas sociedades es importantísimo a la hora de generar identidad social en sus miembros, al punto de fusionar “el concepto de individuo como entidad diferenciada (...) con la organización grupal de pertenencia” (Herraiz, 2012, pg. 171).

Como conclusión, Herraiz afirma que la música no solo genera en un ser humano -único y diferenciado- una identidad individual y una identidad social -grupal al que pertenece culturalmente-, sino también:

Una identidad universal como seres humanos que independientemente de la personalidad que nos define y de la cultura con la que nos identificamos, nos hace formar parte de un flujo sonoro y de movimiento global que nos hace reaccionar, sentir y emocionarnos como personas que forman parte de una misma unidad. Así, todas las culturas, todas las sociedades, tanto de Oriente como de Occidente se integran dentro de ese mismo canal movilizador de emociones que produce la música, apaciguando y acompañando las diferencias entre unos y otros en la búsqueda de un bienestar común. (pg. 171)

Desde una perspectiva más científica, la investigadora Domínguez (2015), considera que los fenómenos sonoros son un medio para observar el mundo social porque las sensaciones auditivas están presentes a lo largo de la vida -incluida la etapa prenatal- “en los mecanismos mediante los cuales adquirimos conciencia de nosotros mismos y nos vinculamos con los demás” (pg. 96). Por ello, Domínguez cree que el sonido tiene una participación muy activa como rasgo identificador y diferenciador en:

El juego de las identidades y la diferencia al configurar un sistema de oposiciones de origen espacial con fundamento en la distinción entre el adentro y el afuera, oposiciones que a la larga habrán de convertirse en áreas de acción y significación: próximo-lejano, propio-ajeno, familiar-extraño, yo-el otro, objetivo-subjetivo, público-privado, inclusión-exclusión. (...) el sonido es, al mismo tiempo, una sustancia estructurante de relaciones sociales y también culturalmente estructurada. (pg. 96).

No en vano, Attali (1995) nos decía que “hay que aprender a juzgar una sociedad por sus ruidos, por su arte y por sus fiestas más que por sus estadísticas” (pg. 11), en

la idea de que vivimos rodeados de sonidos y de que deberíamos aprender a escucharlos. Todo sonido siempre precede a algo, a alguien, a un momento o lugar. Toda acción rutinaria se manifiesta a través de una sonoridad especial, todo contacto con los objetos o cosas tienen un sonido característico, todo lugar -real o imaginario- tiene una sonoridad particular, todos los animales se expresan a través de la singularidad de sus sonoridades, todas las personas y todos los encuentros entre ellas tienen sonoridades particulares o propias que, al percibirlas, al escucharlas, podemos reconocerlas y eso, son, justamente, “los mecanismos que permiten que opere la identidad sonora, concepto que sirve para referir a un sonido distintivo gracias al cual los individuos y los grupos se reconocen entre sí y se diferencian de los demás” (Domínguez, 2015, pg. 96). Todo sonoridad desconocida puede ser motivo de extrañeza, de alarma, de sorpresa, de agresión, de curiosidad, etc., en el fondo, nos dice que no estamos familiarizados con esa sonoridad, que no nos evoca nada o que hemos perdido el vínculo que nos unía a ella, o que quizá nunca lo habíamos formado con esa sonoridad. Toda “ausencia” de sonido significa la pérdida de la energía vital contenida en éste, en este sentido, la sordera es un problema más complejo, más grave: es una desgracia más detestable que la ceguera por la importancia social de la escucha.

La música es el ejemplo por antonomasia del mecanismo evocativo del sonido. Cuando decimos que una canción ha tocado nuestras fibras más sensibles nos referimos al hecho de haber experimentado reacciones como estremecimiento, euforia, miedo, tensión, calma, aflicción o angustia ante el sonido. (Domínguez, 2015, pg. 101)

De acuerdo a Hormigos (2010), el ser humano ha encontrado en el sonido un elemento identitario fundamental, ya que en situaciones donde no puede expresar, a través del lenguaje común, alguna idea que tiene en su interior, lo hace con un mecanismo de expresión mucho más poderoso, la música: el lenguaje de los sonidos, cargado de una expresividad cultural concreta (p.95).

Una perspectiva de comprensión del desarrollo musical tanto de las personas como de los grupos sociales implica estudiar el fenómeno de la identidad musical y los aspectos extra musicales que intervienen en él, sobre todo en cuanto a el acceso a este tipo de educación que, como en el caso de nuestro país, suele ser privativa y no es un derecho de las personas como parte de su educación integral, como sí lo es en

países como Suiza; y cuando el acceso a la educación musical no es un derecho pasa a ser un “accesorio” del cual se puede prescindir en cualquier momento.

El eminente psicólogo Hargreaves hizo una distinción entre identidades en la música y la música en identidades. La primera opción hace referencia a las diferentes maneras en que las personas se agrupan en relación a los distintos roles sociales y culturales que se otorgan en la música. Esos roles se diferencian por el tipo de actividad que se realiza (compositores, profesores, arreglistas, críticos, etc.) o por el instrumento (violinista, trombonista, percusionista, etc.) o por el estilo de música que se practica (músicos populares, sinfónicos, jazzistas, etc.). En todos estos casos se generan distintos estilos de vida y perfiles personales. La segunda opción hace referencia a los cómo la música forma parte de los aspectos de la personalidad (género, edad, identidad nacional, discapacidad e identidad). Como consecuencia de esto, las músicas, por una lado, son reconocibles por su afinidad con determinados grupos sociales (adolescentes, adultos mayores, etc.), y por otro lado, se identifican distintos tipos de música etiquetadas en su identidad como culturales o sociales.

1.3.3 Elementos identitarios en nuestras músicas.

Por el canto conozco a mi gallo.
Refrán popular.

Hablar sobre los elementos identitarios en las músicas del Ecuador es abordar una problemática no solo compleja en sí misma sino que la poca bibliografía que existe al respecto abordan la temática soslayadamente, es decir, sin profundizar. Además también está el hecho de que los elementos identitarios no solo son musicales, son también literarios cuando la música recurre al canto para expresarse, pero el análisis desde esa perspectiva es ya otra investigación. De acuerdo a mi experiencia, creo que en el señalamiento de los elementos identitarios en una música, se corre el riesgo de mencionar unos, dejar de lado otros e incluir algunos que posiblemente no lo sean, por ello las dificultades de abordar esta problemática son bastantes. Por otra parte, la mayoría de los elementos musicales con los cuales se

crean las músicas, son compartidos por la mayoría de las culturas, por tanto, la exclusividad de ellos radica en el énfasis y los diversos usos que se les puede dar.

En trabajos investigativos tanto sobre la música como sobre los compositores y sus obras en nuestro país, hemos dicho que existen referencias hacia la identidad de una manera general. Por ejemplo, dos trabajos investigativos recientes en los cuales se destaca lo siguiente: En el trabajo realizado por Jumbo (2012), sobre el análisis de un concierto para violoncello del compositor Luis. H. Salgado, se menciona que la corriente estilística del nacionalismo ecuatoriano, a diferencia de otros nacionalismos musicales -en Latinoamérica, en Europa, etc.- en nuestro país “reconoció los valores de la música popular indígena y mestiza” (pg. 65), y dice que mencionar a Salgado “es buscar una esencia de la nacionalidad ecuatoriana y una trayectoria de la misma.” (pg. 87). Se habla de unos valores y una “esencia” y no se dice ni cuales son ni en que consiste. El otro trabajo corresponde a Godoy (2012), y trata sobre la obra coral del compositor Gerardo Guevara. Señala que en éste compositor “se ve la pujanza del artista que busca a través de su arte, levantar a su pueblo, hacerlo grande, arrebatando la esencia de su música y transformándola, haciendo de caudillo denunciando la injusticia en sus notas, en su prosa” (pg. 130). Nuevamente la idea de esencia y se deja al imaginario de cada quien. La otra parte de la frase dice que pretende “levantar a su pueblo, hacerlo grande”. y más allá de una retórica no hay información de cómo lo hace o en que consiste. Por último, ¿qué significa arrebatar la esencia de su música y transformarla? Tengo mis propias respuestas pero debería haber por lo menos la opinión del autor de este trabajo.

Investigadores de mayor experiencia como Mario Godoy (2012), en su *Historia de la música en el Ecuador* nos da referencias sobre la identidad en nuestra música. Según este autor, en nuestro país no es pertinente hablar de la música en el Ecuador porque no hay una sola música, así como no hay un solo conglomerado humano representativo de nuestro país, por tanto, al ser Ecuador un país pluricultural se debe hablar en ese mismo sentido respecto de la música, pues ello resaltaría y reconocería no solo la diversidad cultural, sino el principio de igual dignidad y respeto para todas las culturas y sus manifestaciones artístico musicales: “Vivimos la simultánea e interactiva coexistencia de muchas músicas, con una historia de encuentros y desencuentros, con la presencia de culturas emergentes y poblaciones de emigrantes,

que estimulan el surgimiento de nuevas estéticas” (pg. 9). Y algo muy interesante que dice Godoy y que, desde ciertas perspectivas, se dice lo mismo respecto de la identidad: Las “músicas, incluso la música llamada tradicional, no son estáticas, son dinámicas, están en constante innovación” (pg. 9). Por ello me adhiero a las posturas que creen que la problemática de la identidad o los elementos identitarios no son algo estático, son dinámicos, se crean de acuerdo a las necesidades culturales de un pueblo y, por tanto, en esa creación se adecuan a los tiempos.

Otro trabajo interesante desde la perspectiva de la comunicación y que aborda el problema de la difusión de las identidades musicales ecuatorianas fue realizado por María Muñoz (2009), y nos dice que en Ecuador existe una amplitud y diversidad de identidades musicales que conviven en un mismo territorio y que no solo se “constituyen como géneros o manifestaciones artísticas per se, sino más bien como generadoras de verdaderos colectivos que luchan por un espacio para expresar sus vivencias y sentires frente al mundo. (...) y no perecer frente a las propuestas musicales foráneas” (pg. 150). La aseveración de Muñoz plantea varias problemáticas alrededor de las identidades musicales, por un lado están quiénes las conforman y su particular modo de expresar la vida y por otro las luchas de esos colectivos para tener un espacio de expresión que, de alguna manera, frene la arremetida de las músicas foráneas.

Señalemos primero que la idea de no perecer frente a las propuestas musicales foráneas es una de las problemáticas que considero, quizá, la más importante, entre otras, porque encarna una realidad muy compleja: inicialmente aparece solo como un problema de difusión en donde están involucrados todos los MEDIA (*mass media*) tanto privados como públicos y comunitarios, la mayoría de ellos con sus propias políticas que obedecen en gran parte al mercantilismo y en menor medida a factores culturales; pero más allá de esta apariencia inicial, es decir que sea solo un problema de difusión, están las políticas de Estado tanto para los MEDIA como para los asuntos culturales y los educacionales. Estas políticas deben estar articuladas entre ellas, de tal manera que, en el caso de problemática similares, se aborden desde todas sus perspectivas. Esta además decir que deben ser políticas flexibles, pertinentes y lo más amplias posibles que permitan la participación de todos los sectores sociales, ya que, de lo contrario, todos los esfuerzos que se realicen para “frenar” la música

foránea y que la denominada música nacional no se extinga, serán insuficientes, vanos y hasta ingenuos.

Lo anteriormente dicho nos pone en duda las respuestas que podríamos dar a la pregunta de ¿qué es la música nacional y quiénes la conforman? Para Muñoz (2009), las identidades musicales en el Ecuador empiezan por tomar en cuenta a las subculturas urbanas entre las cuales menciona: el género del metal, el hip-hop, el pop rock, el jazz y el folclor; y como punto aparte a la llamada música nacional, de la cual también nos declara que el término música nacional hace referencia en la actualidad “a todas las producciones realizadas en el Ecuador por músicos ecuatorianos” (pg. 151), complejizando aún más ésta problemática porque, al parecer, se está diciendo que toda producción musical –sin distinción de género, ritmo o estilo- basta que sea hecha por ecuatorianos para que se considere música nacional, ¿pero es realmente así? Y para poner el otro extremo, ¿qué pasa con la música nacional hecha por un extranjero? Según ese enunciado, no lo sería, sin embargo, existen muchos de ellos que, habiendo adoptado a este país como su segunda patria, han dado muestras de su “amor” hacia este pedazo de tierra llamado Ecuador a través de la creación musical componiendo pasillos, sanjuanitos, danzantes y otros ritmos ecuatorianos.

Continuando con Muñoz (2009), nos dice que las músicas mencionadas como subculturas urbanas –sin contar con la música nacional- conjuntamente con la llamada música urbana, la música rocolera, la música tropical, la música rock y las variantes de géneros que se producen en ellas, todas “poseen gran demanda y espacios para su difusión, y de igual manera cuentan con gran popularidad y aceptación por parte de la gente joven ecuatoriana” (pg. 150); y es algo que no sucede ni con la música nacional, ni con la música negra y la música indígena andina y del oriente, ya que “no poseen casi ningún espacio de difusión, producción, y reconocimiento, siendo desconocida [s] para la gran mayoría de jóvenes. (...) y han sido desplazadas del quehacer musical ecuatoriano” (pg. 150), hasta el punto de que cree que la música nacional corre el riesgo de desaparecer, de que está en peligro de extinción -¿es “endémica” nuestra música nacional?- pues solo le interesa a la gente adulta y porque “ahora, el referente musical de la generación actual es completamente distinto, convirtiendo a la música nacional en una reliquia cultural” (pg. 154).

En lo expresado por Muñoz (2009) se hace necesario poner en relieve cuatro cosas:

Primero, el hecho de que la música nacional por lo menos le interesa a la gente adulta, es interesante en la medida en que, según el último censo de población, si solo consideramos al adulto mayor, el INEC (2010) registra para los hombres un 54,8% y para las mujeres un 60,8% del total de la población (pg. 12), lo cual representa una gran cantidad de personas, sin embargo, para la pervivencia de la música nacional se necesita del involucramiento de las nuevas generaciones de ecuatorianos en el gusto por este tipo de música; problema grave desde muchos aspectos.

Segundo, que los datos referenciales proporcionados por la investigación de Muñoz corresponden a la ciudad de Quito y se desconocen los datos de los sectores rurales, lo cual redundante en decir que la problemática es más compleja de lo que se cree. Si bien las referencias corresponden a la capital, Quito como principal centro urbano del Ecuador, quizá, representaría una muestra de lo que sucede en los otros grandes centros urbanos como Guayaquil, Cuenca, Loja y, en general, las capitales de provincia, pero siguen faltando los datos de los sectores rurales del país.

Tercero, que la llamada música nacional –de raigambre mestiza-, según Muñoz forma parte de la música popular ecuatoriana, junto a la música rocolera, la tecnocumbia, la música chicha y la música del recuerdo, es decir que ésta solo ocupa cierto porcentaje entre las variadas músicas populares, complejizando aún más el término música nacional en cuanto a sus significados y su representatividad.

Y cuarto, que el problema de la difusión de nuestras músicas en nuestro país, realmente es un problema grave que necesita de un auxilio más efectivo por parte del Estado, ya que algunas de sus medidas tomadas en este sentido no ven a la problemática desde todas sus aristas y se constituyen solo en paliativos.

En una reflexión final sobre las identidades musicales ecuatorianas, Muñoz (2009) nos dice:

Sabemos que en el Ecuador hay un problema de identidad que tiene profundas raíces, pero que se profundiza a partir de la globalización, y en especial, el problema de la identidad musical. Pero también sabemos que la identidad nacional no fue constituida de una vez y para siempre en un pasado remoto, sino que se va construyendo en la historia con nuevos aportes. Por esto, sería valioso poder rescatar todos estos ritmos ecuatorianos que la gente los ve como reliquias, e incluirlos en el imaginario popular como una fuente rica de conocimiento de nuestro pasado y como generador de una identidad fuerte y consolidada. (pg. 153-154)

Corroborando ese sombrío panorama, Mario Godoy (2012) nos habla de que en el Ecuador, generalmente, en las actividades musicales se ha reflejado un pesimismo, un complejo de inferioridad y una añoranza del pasado, por lo que considera que para transformar las músicas de nuestro país:

Primero debemos propiciar la abolición de las estructuras que nos oprimen, hay que socializar el arte, debemos proyectarnos, trascender, internacionalizar lo que tenemos, pero para ello necesitamos conocer lo nuestro, los sistemas simbólicos, debemos tener autoestima, estar orgullosos de lo que somos, necesitamos criterios de calidad en el producto” (pg. 218).

Y finaliza diciendo a modo de sentencia: “Impactan y trascienden, quienes tienen visión, entienden la realidad, el contexto; tienen creatividad, imaginación, compromiso, solidaridad, liderazgo, transforman las prácticas simbólicas, aprovechan las nuevas tecnologías, y propician las innovaciones” (Godoy, 2012, pg. 218).

- **El ritmo como el principal elemento identitario**

El ritmo de una música y, concretamente, de un ritmo o género musical, considero como el elemento principal de todos los elementos identitarios musicales. Las siguientes reflexiones hechas al respecto de esta temática parten desde mi experiencia. De manera general, en la percepción de los elementos identitarios en las músicas uno de los aspectos a tomar en cuenta es que éstos van unidos a los factores culturales de los cuales provienen las músicas, es decir que en cada música hay ciertos elementos identitarios irremediabilmente unidos a la cultura que los produjo. Los elementos comunes que pueden existir entre varias culturas están determinados por los elementos musicales sobre los cuales se ha puesto énfasis para así darle una configuración deseada. Pongamos el caso de la música negra del Valle del Chota y de

Esmeraldas. Entre estas dos culturas –y podríamos poner a todas las culturas afro del mundo- se comparte el énfasis en el ritmo como principal elemento común diferenciador de su música respecto de otras. Pero hablar del ritmo como elemento común diferenciador en estas músicas es al mismo tiempo hablar sobre los cómo se manifiesta, esto implica la utilización de una tímbrica particular y de unos modos específicos de técnica instrumental; es decir que reconocemos en el timbre una cualidad del sonido que está unida a la cultura que lo utiliza como medio para expresar su música, pero no es menos cierto que en música se puede utilizar cualquier timbre para expresar una música en específico, sin embargo, son los factores no solo culturales sino económicos y sociales los que determinan la utilización de un específica tímbrica, de hecho, así lo demuestran las configuraciones instrumentales tradicionales tanto de la música del Valle del Chota como de la de Esmeraldas.

La mayoría de las músicas tienen una estructura rítmica, entonces, ¿qué es lo que las diferencia en este aspecto? Cuando mencionamos que el ritmo es un elemento musical común diferenciador sobre el cual determinadas culturas han puesto su énfasis, lo han desarrollado y expresan a través de él lo principal de su música, nos referimos al ritmo característico de una música que podemos visualizar a través de patrones rítmicos que en su ejecución se expresan por medio de tímbricas y de maneras de tocar particulares. Por ejemplo: tocar el instrumento *cununo* requiere de una técnica básica que en principio es posible aprenderla sin mayores inconvenientes, sin embargo, ese es tan solo el primer paso, ya que luego se da el proceso de dominio de ejecución del instrumento en función de los repertorios musicales. Y ahí no acaba el asunto, porque llegar a tocar un ritmo con el “sabor” necesario, es decir con los acentos y no acentos en medio de variedades tímbricas que un mismo instrumento puede realizar, es algo que requiere de experiencia y como toda experiencia lleva un proceso de tiempo, en el caso de un instrumento musical significa conocerlo en sus dificultades técnicas y en sus posibilidades expresivas, tanto individualmente como en grupo y todo ello en función de un ritmo o género musical específico. Solo a través de ese conocimiento del instrumento musical el ejecutante podrá adaptar su técnica instrumental, su “toque” particular a las necesidades del género musical o ritmo que vaya a tocar.

Ahora bien, si el ritmo es el elemento común diferenciador entre la música del Valle del Chota y la de Esmeraldas, ¿qué es lo que las hace diferentes? La respuesta tiene que ver con el conjunto de todos los elementos identitarios presentes en cada música, pero que parten de ese elemento común diferenciador y se amplían al resto de elementos musicales. En el ejemplo de las músicas del Valle del Chota y de Esmeraldas, partir del elemento común diferenciador es adentrarse en las manifestaciones propias del lenguaje rítmico y esto es identificar las combinaciones de figuras rítmicas -y silencios- con sus acentos y no acentos que conformarán el patrón rítmico singular de cada música, constituyéndose, a veces, en el mayor elemento de “sabor” de un ritmo o género musical.

La Bomba es el género musical a través del cual la negritud del Valle del Chota expresa su cultura. El término bomba tiene algunas acepciones: es ritmo, es danza, es un instrumento musical y es el grupo de músicos, pero también es, todo un fenómeno sincrético de expresión de la cultura negra del Valle del Chota. Según el investigador Mario Godoy (2012), la Bomba del Chota tiene su raíz en el Albazo mestizo y comparte este origen con los ritmos: Capishca azuayo o cuencano, Tonos de Niño y la Zamba. Es decir que “según la región y otros elementos” (pg. 206), se le llama de una u otra manera, y en cada sitio la velocidad en la cual se ejecuta es diferente. Todos los ritmos mencionados se escriben en un compás de 6/8 (el ritmo de la bomba también se expresa en compases de 2/4), es decir que este metro es parte del elemento común diferenciador que, unido a la velocidad de ejecución, empieza a ser uno de los elementos importantes a la hora de diferenciar estos ritmos; y como habíamos dicho anteriormente, es el conjunto de todos los elementos musicales y las maneras de estructurarlos lo que determinará la configuración de un específico ritmo musical.

El ritmo de una música específica suele, generalmente, expresarse a través de un patrón o patrones rítmicos que le son propios y que sirven para diferenciarles de otros ritmos. En la mayoría de los casos llenan un compás y en otros lo hacen en dos compases. Estos patrones rítmicos se extraen del contexto de un ritmo o género en particular, por lo general, de acuerdo a su mayor frecuencia de apareamiento en ese ritmo o género. Los patrones rítmicos son los elementos estructurales sobre los cuales se construyen, sobre todo, las músicas populares. Son los cimientos de una

edificación musical. El patrón rítmico generado en el ritmo de la bomba tiene dos expresiones en el compás de 6/8:

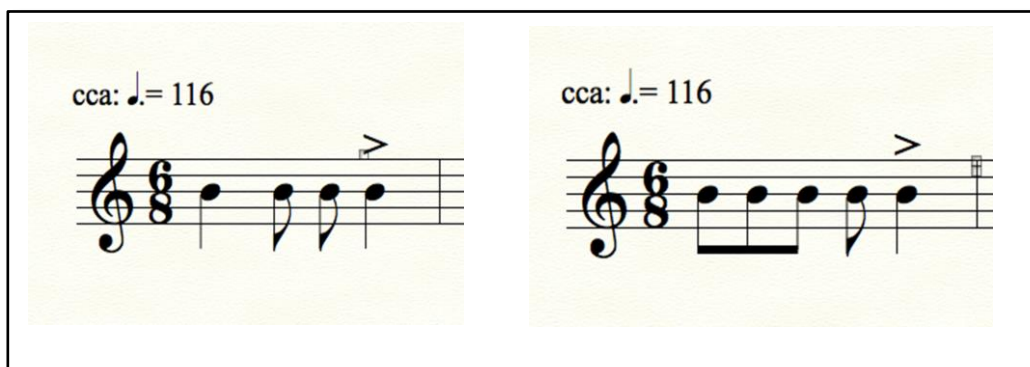


Gráfico N° 4: Patrones rítmicos de la Bomba

Este patrón rítmico en sus dos versiones no es exclusivo de la bomba del Chota, sobre todo el B, ya que también lo encontramos en los ritmos esmeraldeños como el Bambuquiao, el Caramba, el Fabriciano, aunque ejecutados a diferentes velocidades; y también están presentes en los ritmos del Albazo, el Capishca, el Aire manabita, aunque sin los acentos señalados en los gráficos. El hecho de que estén presentes en todos estos ritmos confirma la idea de que son parte del elemento común diferenciador, que la velocidad de ejecución les otorga el inicio del proceso de diferenciación y que, en conjunto con otros elementos musicales identitarios, adquieren -los ritmos- la diferenciación o singularidad entre todos ellos. Esos otros elementos tienen que ver con los otros factores musicales estructuradores que también son parte de la noción de elementos identitarios: la melodía, la armonía y el bajo. En este punto cabe una reflexión: Es muy probable que estos patrones rítmicos se encuentren en todas las músicas cuyo compás sea el 6/8, pero tengamos en cuenta que su presencia no significa mayor cosa, es su frecuencia de apareamiento en medio de un contexto musical determinado lo que le garantizará una significación de pertenencia a un ritmo o género musical. Teniendo contextos musicales diferentes entre la música del Valle del Chota y la de Esmeraldas, es interesante saber que comparten la utilización de unos mismos patrones rítmicos que les son propios en sus respectivas músicas, y que, sin embargo, y allí la magia de la música, suenan diferentes.

Suenan diferentes porque intervienen otra serie de factores que implican la profundización del fenómeno rítmico, esto es que el patrón rítmico propio de un ritmo o género musical tan solo es su expresión característica, más no su totalidad. Esto implica no solo ver el patrón rítmico en el conjunto con los otros factores musicales estructuradores, sino también mirar otra de las facetas del fenómeno rítmico: la simultaneidad, es decir, el aspecto vertical del ritmo. En el conjunto de instrumentos musicales que suenan simultáneamente están superpuestos al patrón rítmico propio de un género, los “otros” ritmos provenientes de los otros instrumentos, esto es, los ritmos expresados a través de la melodía, la armonía y el bajo. Es en la escucha de todo el conjunto musical donde el patrón rítmico de un ritmo o género adquiere preeminencia. Es a través de la identificación de los otros elementos que podemos señalar con mayor precisión la manifestación propia de un patrón rítmico.

Finalmente, considero que lo expresado hasta este momento sobre el elemento identitario del ritmo, es solo una muestra de la complejidad de esta problemática a la cual hacíamos referencia al inicio de este acápite y que, realmente correspondería a un estudio más profundo su abordamiento. El análisis de cada elemento estructural de un ritmo o género musical (ritmo, melodía, armonía y bajo, básicamente) y el análisis global y las relaciones entre esos elementos, considero serán los que den las pistas para identificar los elementos identitarios presentes en los ritmos o géneros musicales. Trabajo arduo de reflexión que excede esta propuesta de investigación.

1.3.4 La creación de música para niños en nuestro país.

La música es la banda sonora de la vida.
Dick Clark.

Edgar Willems (1984), afirma que las “canciones populares (...) son nacidas del genio de su cultura, donde la belleza y el gusto musical deben anteponerse a las preocupaciones pedagógicas” (pg. 34).

Según el investigador Pablo Guerrero (2009), en un artículo de su página web nos dice lo siguiente en cuanto a la creación musical para niños:

La producción sistemática de música para niños, música de niños y música escolar en nuestro medio simplemente es nula. Los trabajos existentes son excepcionales y muchas veces son elaborados con mayor buena voluntad que con los recursos adecuados y aún así se hallan agotados, pues de esas producciones se hace una sola edición y en tiraje corto. (pg. 2).

Y añade que nuestra realidad, al ser multicultural, en vez de ser una ventaja para la producción de música infantil es más bien otra dificultad que complica más este tipo de producción musical. El panorama descrito por Guerrero no termina ahí, pues nos dice que los niños de nuestro país, y en general podríamos decir que gran parte de la niñez actual del mundo, no solo tienen a la radio y la televisión, sino también el cable, el DVD, [el computador y el internet], a través de los cuales acceden a programas como “Barney, Lazy Town, Mister Maker y Hi Five y cuando no, terminan como intérpretes de las baladas y piezas adultas de amor y otros temas de moda” (pg. 2).

Respecto de la primera parte de lo dicho por Guerrero, en toda época, los adelantos tecnológicos marcan la vida de cada generación y desde hace algunos años atrás las nuevas generaciones se las conoce como las generaciones digitales. Esto es así en el mundo occidental y no en vano se dice que los niños de ahora ya vienen con un “chip incorporado” en alusión a que tienen facilidad para el manejo de la tecnología actual, algo muy visible que les diferencia de sus padres que ponen reparos en tan solo aprender a manejar un celular, y más aún un computador. Los contenidos televisivos y los software de juegos de computadores, consolas y nuevas tecnologías para la diversión cambian actualmente en muy poco tiempo y los héroes de ayer ya no son los mismos de hoy, los juegos de hoy son muy distintos y diversos a los de ayer, los programas infantiles de la televisión y, sobre todo del cable, abruma por la cantidad de opciones que se tiene para “escoger” y la red global con niveles altísimos de democratización en la facilidad de acceder a ella complejiza esta era digital en la cual vivimos, sobre todo porque los niños y adolescentes perciben sus mundos desde su candidez y desde el proceso de pérdida de la inocencia.

En cuanto a la segunda parte de la cita de Guerrero, es muy común escuchar a los niños cantar las canciones de los adultos y al parecer hay muchas razones para ello: las escucharon en la Tv, en la radio, o porque los amigos y hasta en la familia las cantan, pero creo que también son atraídos por los ritmos pegajosos de muchas de ellas, y como no hay la suficiente difusión de las creaciones musicales hechas en el país, la vorágine de músicas del exterior acapara su atención y su deseo de participación social manifiesto a través de la música. Para alguien que desea ver crecer a sus hijos con canciones que le refuercen su identidad particular este panorama de cómo se presenta la realidad musical para la niñez en nuestro país es desalentador.

Es interesante saber que Luis H. Salgado, en noviembre de 1970, escribe en el prefacio del libro *Canciones para los niños de mi patria* de la profesora y compositora ecuatoriana Inés Jijón lo siguiente:

Es un aporte positivo y valioso a la literatura musical preescolar. La conjugación del estro poético y la musa melódica hace de aquel una obra unitaria y orientada hacia meta definida: despertar en la niñez la delectación en el arte de los sonidos, mediante la variedad de ritmos, de melos circunscritos a la textura de las voces blancas y enmarcados en estructuras atinentes a las pequeñas formas de las concepciones órficas.

En estas palabras de Salgado se nota la importancia que él dio a esta producción musical de Jijón, eso está muy claro, pero llama la atención el hecho de que no hay ninguna referencia hacia lo que él diría los ritmos vernaculares, quizá por la obviedad de las creaciones de Jijón cuando se las escucha, pero aún así, no es algo que se deja de mencionar si vemos en ello importancia. Estas creaciones de Jijón conforman un cancionero poco conocido y nada difundido en el país. Los docentes de música lo desconocen y son partituras muertas que engrosan el acervo musical que no se ha puesto en valor en el país. Me atrevo a pensar que las generaciones de profesores de música contemporáneos a Jijón si conocieron de este cancionero e imagino que algunos de ellos si socializaron esas canciones entre sus alumnos, pero al parecer quedaron en el olvido por A o B razón, o porque así pasa con todo aquello que no valorizamos, aunque también está el razonamiento de que ya cumplió su etapa y que en los tiempos en los cuales vivimos, según Cañal, F. y Cañal M. (2001), se necesitan canciones que digan “las cosas del mundo infantil de hoy con las formas y estilos de

hoy” (pg. 33).

Mario Godoy (2012), en su Historia de la música en el Ecuador no da unos pequeños datos sobre compositores de la generación del 50 que han contribuido creando música para niños: Enrique Mendoza, Blanca Layana, Sandra Bonilla, Ricardo Williams y el propio Mario Godoy. Pero solo es un dato de nombres y desconocemos el trabajo en sí mismo, sobre todo en cuanto a qué ritmos usaron y qué dicen sus textos. Personalmente, tengo dos referencias de trabajos realizados por dos de los compositores que menciona Godoy: el primero es haber escuchado alguna vez por televisión las canciones para niños hechas por Williams, y el segundo, es solo saber que la compositora guayaquileña Layana escribió una ópera infantil. Todo esto es una muestra del desconocimiento que tenemos en nuestro país no solo de lo que se crea musicalmente en cada región en cuanto a este tipo de música, sino que la creación musical general fuera del ámbito popular es totalmente desconocida, evidenciando una vez más la problemática de la difusión musical en Ecuador.

En 1981, por intermedio del Banco Central del Ecuador de ese entonces y gracias a un programa de Musicología sustentado por la UNESCO, se publicó un folleto muy interesante denominado *Antología. Introducción a la música folklórica del Ecuador*, que fue el resultado de unos cursos intensivos de Educación Musical llevados a cabo en el Instituto Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente (INACAPED) de ese tiempo. Trabajo muy importante porque preveía la necesidad de que el docente de música de nuestro país tuviese como parte de su formación como profesor el conocimiento de nuestras músicas que hoy se las llama patrimoniales, si bien no de todas las existentes, al menos aquellas de ciertas partes de Esmeraldas e Imbabura que fueron transcritas por los músicos Tomás García y Enrique Males. El interés en este folleto radica en que fue concebido para que sirva de recurso musical para el profesor de música, con un repertorio de canciones para niños tanto del folclore esmeraldeño como del imbabureño y, sobre todo, con una propuesta y guía metodológica para la implementación de las canciones. Desconozco si los que accedieron a estos cursos intensivos de educación musical llevaron a cabo la socialización de este repertorio y la puesta en práctica de tan interesante propuesta metodológica.

En 1997, salió a la luz un disco que incluía, afortunadamente, un folleto con las transcripciones musicales de cantos pertenecientes a comunidades quichuas del Chimborazo. El folleto se intitula *Tuhuamari* y contiene 12 partituras cuyos textos nos hablan de las plantas, los animales, el viento, la tierra y los niños; cantos que son reflejo de la cosmovisión del mundo que tienen esas culturas indígenas, y que son una muestra de lo funcional de su música. Le cantan a la naturaleza porque se sienten parte de ella, su vida transcurre alrededor y dentro de ella y eso transmiten a sus niños a través de estos cantos, es su manera de afirmar sus valores identitarios. Se canta a lo que se ama, a lo que te brinda no solo el sustento diario sino a quien te acompaña en sus jornadas y los lugares de trabajo. Creo que esa es la pretensión de tener un repertorio de canciones creadas para los niños y los adolescentes: saber que a través de ellas refuerzas los valores identitarios de una cultura determinada. Es como prolongarte en el tiempo a través de esas canciones, pues serán parte de la historia de tu gente.

Por último, estos son solo unos ejemplos de que en el país si ha habido preocupación por la educación musical de la niñez con fundamento en nuestras propias músicas, sin embargo, insisto en que la problemática de la difusión de este tipo de trabajos en el Ecuador es compleja y grave a la vez. Actualmente existen muchos trabajos de tesis de grado cuya temática es dotar de repertorios de música ecuatoriana con adecuaciones metodológicas para su implementación en el aula, sin embargo, el desconocimiento de las mismas y, sobre todo, su puesta en valor es algo que no sucede. En la segunda parte de este trabajo se presentará la investigación de campo que avala esta disertación y donde se profundizará un poco más sobre lo planteado en esta última parte del capítulo III a través de un breve análisis de nuestra realidad musical junto a la necesidad de la actualización de los procesos pedagógicos del docente de música.

1.3.5 La canción como recurso musical

El canto (interior, si no vocal) es la expresión más natural de la música, no solamente debe servir de punto de partida en el estudio de la misma, sino también acompañar al alumno en su desarrollo hasta las clases de virtuosismo instrumental o de composición.

¿Qué tan importante es la canción en la formación musical de un niño? Para dar respuesta a esta pregunta consideremos lo siguiente: Según Pascual (2006), hoy sabemos que, en la formación del feto, “el oído es el primer órgano sensorial que se desarrolla dentro del útero” (pg. 52). Entre las semanas 28 y 30 de la gestación, el sistema auditivo del feto inicia su funcionamiento al reaccionar ante los sonidos externos y lo hace a través de modificaciones en su ritmo cardíaco y en su comportamiento. De acuerdo a Don Campbell (2000), el funcionamiento del sistema auditivo en el feto provoca un gran efecto en el desarrollo físico de su cuerpo e influye tanto en el equilibrio como en la flexibilidad del movimiento. De allí que su recomendación para las futuras madres sea que deben hacer escuchar música a su hijo desde antes de que nazca. Continuando con Pascual (2006), ella cree que debemos continuar con esa tradición de cantarles a los bebés las canciones de cuna y luego, ya más grandecitos, hacerles partícipes de los juegos rítmicos, las canciones populares y las audiciones, de esa manera, el entorno familiar de la casa es una especie de inicio en la educación musical. En este sentido, Campbell (2000), considera que:

Las cualidades rítmicas de las canciones de cuna e infantiles y de los juegos sencillos inyectan el sentido del tiempo en los músculos y mente del bebé, un ritmo subyacente que lleva a mayor coordinación, equilibrio, percepción corporal, fuerza, agilidad física y, por último, el sentido de la previsión y la capacidad de planear de antemano. (pg. 94)

De manera general, podemos decir que la utilización de los métodos activos de educación musical en sus distintos enfoques brindan herramientas indispensables para la enseñanza de la música. El método Willems está muy relacionado con la utilización del canto en la escuela, sin embargo su énfasis está en la formación del oído musical, a través de la educación auditiva. Para Willems (1984) la canción es el eje central de la clase y la mejor forma para desarrollar la audición interior a través de distinguir en las canciones el parámetro que puede caracterizarles: algunas favorecerán el dominio del ritmo; otras prepararán el oído musical en el manejo de los intervalos o en el manejo de las relaciones armónicas; y en otras será más fácil

identificar la forma musical; por ello, Willems prevé ir de lo simple a lo complejo en el uso de canciones.

El método de educación musical conocido como Kodaly considera a la voz como el primer instrumento y al canto como la actividad musical primordial para aprender el lenguaje de la música. A esto Kodaly añade que la canción folclórica -los cantos propios de una cultura- es el lenguaje musical primario que debe aprender el niño: es su lengua materna.

El método Kodaly es muy importante en la medida en que generó una serie de reflexiones alrededor de su propuesta metodológica, siendo replicado en muchos lugares del mundo con la particularidad de que se adaptó su método al uso de las canciones folclóricas de cada cultura, lo cual permitió que se creen en cada sitio diversos solfeos que incluyen las canciones propias de cada pueblo, cultura o país o que se creen métodos de educación musical cuyos contenidos tienen sustento en la tradición musical propia de una cultura, como el Método Elizalde que parte de la canción popular española para crear sus contenidos metodológicos.

El método Ward es un método musical exclusivamente vocal, pues considera a la voz como el instrumento musical principal, pero a diferencia del de Kodaly tiene su base en la música clásica, la canción popular y el canto gregoriano, en este sentido y en función de la propuesta de la presente disertación más nos interesa el desarrollo musical propuesto por Kodaly.

Otro método musical activo conocido como Método Chevais (creado por el músico y pedagogo francés Maurice Chevais), tiene al desarrollo de la agudeza y memoria auditiva y a la educación del gesto y de la voz como algunos de sus pilares de desarrollo metodológico. Para este pedagogo la iniciación en el mundo sonoro debe hacerse de manera práctica con anterioridad a la teoría. Para él, el canto por imitación se realiza desde los 0 a 6 años de edad, el solfeo entre los 6 y los 10 años y la lectura, el ritmo y el canto reconociendo sonidos convencionales hacia los 10 años. Uno de los aportes de Chevais respecto del registro de la voz infantil educada fue su clasificación por edades:

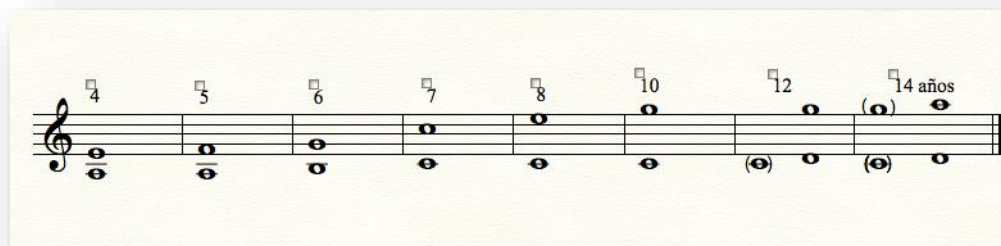


Gráfico N° 5 Aumento progresivo del registro de las voces infantiles según Chevais.
(Pascual, 2006, pg. 229)

De acuerdo a Pascual (2006), un desarrollo de la educación vocal favorecerá “el desarrollo global de distintas capacidades que conforman la educación integral de los alumnos” (pg. 220). El oído, la voz y el ritmo son aspectos que se beneficiarán con la práctica del canto, pero también la relajación, la respiración, la postura y la memoria. En términos generales y no sólo musicales, la canción, según Pascual, es una gran forma de incentivar aprendizajes nuevos en los alumnos. En la práctica del canto se desarrollan no solo aspectos musicales y artísticos como los elementos de expresión musical (ritmo, melodía, forma, armonía, articulación, carácter, etc.) o el gusto y la sensibilidad estética, sino también los de la salud corporal, mental y psíquica, y hasta los de la comunicación interpersonal: “Es un importante medio de socialización e integración grupal” (Pascual, 2006, pg. 221)

Desde un detalle de los aspectos musicales que trabaja la educación vocal y la práctica del canto, tenemos:

- Captación rítmica (pulso, acento, duraciones).
 - Captación melódica (alturas, melodías ...).
 - Captación de las cualidades del sonido.
 - Captación de la estructura o forma de la música.
 - Interiorización y memorización rítmica y melódica.
 - Expresión de matices de intensidad.
 - Expresión por el movimiento.
 - Improvisación creativa (rítmica, melódica, armónica ...).
 - Conocimiento de su propia voz al hablar y al cantar.
 - Práctica de grafías convencionales y no convencionales.
 - Interpretación de instrumentos sencillos.
 - Familiarización con el conocimiento de la música (popular, clásica, moderna).
- [Pascual, 2006, pg. 221-222]

En cuanto al canto coral, Pascual (2006) nos dice que la importancia en la formación de un coro infantil se encuentra en la habitualidad para practicar el canto colectivo, pues está demostrado que esta experiencia musical no solo produce una gran satisfacción personal, sino también se constituye en un factor importante de integración social.

De manera informativa mencionemos que existen factores implicados en el desarrollo del buen canto. Según Montes (2013), los siguientes factores influyen de manera decisiva en un canto de calidad: currículos que deben contener el canto coral, docentes cualificados, familias que fomenten las capacidades artísticas de sus hijos, ambientes extraescolares musicales de los alumnos y recursos necesarios (repertorios seleccionados psicopedagógicamente, tiempo de calidad, etc.)

Finalmente, desde una perspectiva de interrelación entre texto y música, algunos investigadores como Fernández (2005) creen que la palabra musicalizada o cantada contiene en su revelación un enigma atrayente que la hace ser singular, sobre todo cuando es poesía cantada pues conjuga dos lenguajes estéticos (musical y lingüístico-poético) que es la suma de sus fuerzas internas. Esta reflexión de Fernández, quizá, habría que tomarla desde la visión holística y hacia un proceso de sinergia: la suma de esas fuerzas producirán algo más que la reunión de dos cosas, algo que podríamos decir que es el resultado de un proceso Gestáltico.

Para Mendivil (2014), las canciones, más allá de ser un recurso pedagógico, trascienden lo musical y lingüístico y se adentran en el campo identitario, pues las identidades se van construyendo con cada canción que se cante y esto afecta no solo a los alumnos, sino también a los docentes, por ello Mendivil dice que:

Las canciones vienen a ser discursos ideológicos, transmitidos y consumidos por las personas en sociedad, a partir de los cuales se construye el concepto de realidad y por tanto la subjetividad, personal y colectiva. Asimismo el hecho que las canciones se encuentren insertas en una estructura ideológico-pedagógica que sirve de soporte, sirve para dar sentido a un conjunto de creencias y presentar una cosmovisión compartida. (pg. 52)

Con lo dicho por Mendivil nos adentramos en los significantes del *qué* es lo que se canta, pues es importante analizar los textos de las canciones en los contextos en

los que se producen como para poder dar respuesta a inquietudes como las que se plantea Mendivil (2014):

¿Qué interacciones comunicativas se dan, mientras se enseñan las canciones a los niños?, ¿Qué fuentes emplean las docentes para acopiar y actualizar sus repertorios?, ¿Qué voces son las representadas en las canciones? ¿Qué voces son excluidas?, ¿A quién están dirigidas las canciones?, ¿A través de las canciones se perciben relaciones de poder en los textos, tanto como al entonarlas? ¿Cómo se representan las identidades infantiles, cómo las docentes? ¿Qué identidades infantiles están representadas y cuáles están ausentes? ¿Qué infancia es la que se construye? ¿Quiénes participan? ¿Quiénes son los reales protagonistas? (pg. 52)

A manera de finalización, no hay que olvidar que, como dice Fernández (s.f.) “las canciones no son algo inocuo, se trata de un medio de reproducción social” (pg. 3), y que las inquietudes planteadas por Mendivil representan y se constituyen en interesantes preguntas cuyas respuestas tendrían que ser dadas no solo desde el docente sino desde la sociedad en su conjunto, pues está inmersa la problemática de la construcción de una sociedad en la que se están formando las nuevas generaciones y, por tanto, lo que esperamos de ellas a través de la educación que les damos.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

2.1 Problema

Al hablar sobre la música en el Ecuador delimitaremos la referencia a las diversas manifestaciones musicales surgidas en el ámbito de la República del Ecuador. Esto incluye varias clases de música tradicional y popular que han evolucionado a lo largo de este período de nuestra historia hasta nuestros días. Hoy podemos señalar sobre la base de un análisis que los ritmos y géneros tradicionales ecuatorianos mestizos presentan influencia indígena andino-amazónico, europea y africana. Dentro de estos ritmos y géneros, unos más que otros presentan rasgos predominantes hacia una u otra cultura y todos ellos con una interinfluencia de las diversas culturas existentes en nuestro país.

Como en muchos lugares del mundo la globalidad ha determinado que la música en nuestro territorio no solo sea lo relacionado con los ritmos y géneros autóctonos, negros y mestizos, sino que se ha ampliado la vivencia, escucha y producción hacia los ritmos y géneros musicales foráneos aumentando el espectro sonoro de nuestra gente y provocando interinfluencias de todo tipo entre ellos. La música en el Ecuador actual es una gama de sonoridades diversas que han encontrado en el escucha y en el hacedor cultores varios que de una u otra manera y por A o B razones han ganado espacios de difusión para sus músicas, sin embargo, y como es de conocimiento público, hay ciertas músicas que tienen muy pocos espacios de difusión y la música tradicional ecuatoriana es una de ellas. Las músicas foráneas son una especie de luz que ejercen una atracción de la cual es difícil sustraerse. El escaso conocimiento y difusión que tenemos de nuestros ritmos y géneros musicales a nivel de todo el país, la permisividad reinante en la difusión mayoritaria de las músicas foráneas y, al parecer, lo poco atractivos para la niñez y juventud de nuestros ritmos y géneros musicales tradicionales ecuatorianos confluyen para sabotear el desarrollo de nuestra propia música.

Quizá el género musical más representativo del Ecuador -y por tanto de cierta identidad- que es conocido fuera de nuestro país es el género del pasillo, y en menor

medida los ritmos como el sanjuanito, el albazo, la bomba, el pasacalle y otros. En el concierto internacional nuestra música aún no tiene un espacio de reconocimiento, de identificación, y muchas razones seguramente existen para ello. Reafirmar nuestros valores identitarios parece ser una tarea primordial desde muchos aspectos de la música en nuestro país y uno de ellos es el del cultivo de nuestra música a través de la educación musical.

2.1.1 Nivel macro.

En un contexto que expresa las problemáticas de la educación en general, la UNESCO a través de sus programas de desarrollo, en su revista *Educación. La agenda del siglo XXI (1998)*, hace referencia a 5 factores que influyen en la baja calidad de la educación:

- a) Insuficiente tiempo disponible para aprender.
- b) Escaso acceso a material didáctico efectivo.
- c) Profesores formados de manera pasiva y con métodos tradicionales y que además en su mayoría eligen su carrera por no ser aceptados en otras partes (hay pocas exigencias para estudiar pedagogía, por ser una carrera con bajas rentas).
- d) Poca pertinencia del currículo y de los procesos de aprendizaje.
- e) Gestión administrativa y financiamiento de la educación centralizados, lo que fomenta una mala supervisión y eventual ausentismo de los maestros, especialmente en el área rural.

(pg. 262).

En lo referente a la educación musical en nuestro país, actualmente la música ha dejado de tener autonomía educativa para pasar a formar parte del currículo de educación cultural y artística, con lo cual el problema de la enseñanza musical pierde importancia a la hora de asumir retos estrictamente musicales. Cabe mencionar que no existen publicaciones ni musicales ni artísticas propias como en otros países, para la enseñanza de la música y de las artes que sirvan para orientar a los docentes. No hay tampoco una tradición musical artística de escuelas primarias y secundarias, con excepción de las bandas militares hoy denominadas bandas cívicas y uno que otro coro infante-juvenil. Los centros especializados como conservatorios, academias e institutos son espacios restringidos para el aprendizaje de la música. A este panorama se une la problemática de una docencia musical sin preparación pedagógica que,

afortunadamente ya está aprendiendo los fundamentos para el ejercicio actual de su labor a través de la educación universitaria.

En cuanto a la música relacionada con las tradiciones, costumbres y el acervo cultural de nuestros pueblos, existe una falta total de esos repertorios en la educación artístico musical en nuestras aulas. La gran mayoría de repertorios musicales que se imparten provienen de Europa, en menor porcentaje de Latinoamérica y en un bajísimo porcentaje de nuestro país.

De manera general podemos decir que la educación musical debería ser un derecho de todo ciudadano y no un privilegio de algunos cuantos. Muchos son los estudios que nos hablan sobre los beneficios de la música en el desarrollo integral de las personas, a nivel físico, mental y espiritual y que, además, consiguen despertar todos los sentidos así como las capacidades de atención y concentración; por ello se dice que toda enseñanza musical se fundamenta en dos pilares primordiales: la percepción y la expresión, donde tanto los procesos perceptivos y sus elementos como los procesos expresivos constituyen la base de una educación artística musical y, sobre todo, de una auditiva. La percepción musical se lleva a cabo a través de la audición y la expresión musical se ejecuta a través del canto, el movimiento, la danza y la práctica instrumental.

Finalmente, considero que solo sobre la base de proponer un currículo en artes que contemple la parte musical con referencias a la tradición musical de nuestras culturas tanto indígenas como negras y mestizas podremos tener un verdadero currículo inclusivo donde todas las culturas de nuestro país se reconozcan en sus valores artístico musicales propios.

2.1.2 Nivel meso.

La problemática del desconocimiento del repertorio musical infantil ecuatoriano, si bien la referencia primera que conocemos nos la brinda la ciudad de Quito, considero que es una problemática extensible a los grandes centros urbanos del país donde se imparten clases de educación musical, y seguramente en cada región donde exista ésta problemática tendrá singularidades respecto de otras regiones.

Personalmente, he tenido la oportunidad de conocer creaciones musicales dedicadas al público infantil en muchos sectores del país (Tulcán, Cotacachi, Ibarra, Cuenca, Loja), pero que no han trascendido más allá del ámbito ciudadano. Es por ello que se puede decir que probablemente las canciones infantiles que se crean en cada región se desconocen en las otras regiones, y parte de las causas de esto es la casi nula difusión que existe para socializar este tipo de repertorios musicales.

La creación, publicación y difusión de materiales artístico musicales propios y con criterios de creación afincados en nuestros ritmos y géneros musical, no solo es incipiente en el país, sino que los trabajos creativos dedicados a la infancia y adolescencia son muy pocos y la mayoría de ellos no guardan relación con planteamientos curriculares, aunque esto último no es un requisito indispensable, pues siempre debe primar el valor artístico por sobre el pedagógico.

2.1.3 Nivel micro.

Es conocido que cada institución educativa, acorde a sus presupuestos particulares, cuentan unas más que otras con los recursos materiales propicios para desarrollar las actividades artístico musicales al interior de sus aulas. Donde hay posibilidades de tener recursos musicales para el aula, la casi totalidad de ellos son foráneos y la gran mayoría de ellos provienen de Europa y EEUU. En cuanto a los producidos en el país son casi inexistentes.

El docente de música enfrenta en su aula la imposibilidad de tener recursos musicales de nuestras propias músicas, por lo que se ve avocado a “resolver” de alguna manera esta falencia realizando arreglos de música nacional –cuando puede hacerlos-, sin tomar en cuenta que los textos no suelen ser propicios y pertinentes para la niñez y adolescencia.

A este panorama se añade que los docentes actuales no tienen preparación en el nuevo currículo de educación artística propuesto por el Gobierno, con lo cual se generan problemas de orden pedagógico, psicológico y social-cultural. ¿Qué puede hacer un docente que no tiene preparación pedagógica para enseñar una actividad –

llámese música, danza, teatro, pintura, etc.- para la cual no fue formado? Creo que la respuesta será improvisar y con ello el sinfín de problemas que acarreará.

Como posibilidad de conocer lo que sucede en el aula de música en nuestro país, sería interesante realizar un sondeo a docentes de música de varias instituciones educativas, para conocer a través de una encuesta los porcentajes no solo de música ecuatoriana que se utiliza en el aula, sino también de otras regiones como Latinoamérica, Europa y otros territorios. La encuesta podría tener varias inquietudes respecto a problemáticas musicales diversas, por ejemplo: el tipo de metodologías musicales que utiliza el maestro de música en su aula, el tipo de repertorios musicales que normalmente suele utilizar, los recursos musicales que su institución le ha proporcionado, los instrumentos musicales que utiliza dentro del aula, si él mismo –el docente- realiza sus propios arreglos de músicas varias, etc., entre otras cosas.

Otra posibilidad de diagnóstico es la realización de entrevistas a músicos profesionales. Las respuestas a inquietudes varias estarían avaladas por la experiencia de los entrevistados. La importancia de la entrevista no sólo estaría en el tipo de preguntas que se hiciesen sino en quienes las respondan.

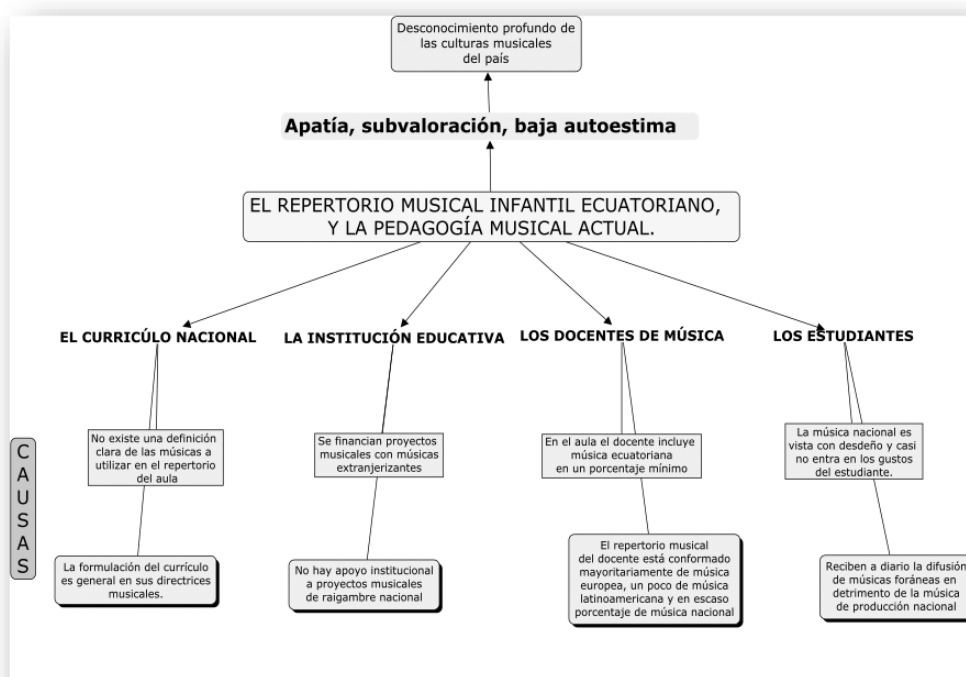


Gráfico N° 6. Panorama hipotético para la investigación de campo.

2.1.4 Análisis del problema

Las raíces de la problemática planteada involucran tanto a las instancias gubernamentales que tiene que ver con la educación como a las instituciones educativas, sus docentes y estudiantado. Desde las instancias gubernamentales que manejan los aspectos educativos se imparten las directrices educativas que regirán en todo establecimiento educativo, por tanto son parte del problema cuando en el currículo general implementado desde estas instancia no se contemplan al detalle las directrices musicales que deben seguirse en cada nivel educativo, pues solo hay indicaciones generales de cómo llevar a cabo la clase de música y no contempla absolutamente ninguna referencia sobre los repertorios musicales a utilizarse en cada nivel educativo, por ello es necesario buscar soluciones a esta problemática.

Las instituciones educativas reflejan esta problemática al seguir las directrices provenientes del currículo nacional y al no buscar medidas para contrarrestar esta deficiencia plasmada en el currículo de música. Sin embargo, existen instituciones educativas que de alguna u otra manera sí han dado respuestas a estos problemas, aunque de manera individual, exigiendo a sus docentes musicales la utilización de repertorios musicales de raigambre ecuatoriana.

En las primeras encuestas realizadas a docentes de música sobre el uso de música infantil ecuatoriana, se visualiza una tendencia hacia el desconocimiento que tienen ellos sobre los repertorios musicales infantiles ecuatorianos, ya sea porque se desconocen publicaciones al respecto o porque realmente no existen en el mercado de materiales educativo musicales guías con contenidos de referencia a nuestras identidades musicales. Todo esto conlleva a que el docente planifique su clase de música sin contar con canciones infantiles de nuestras culturas musicales, aunque sí incorpora materiales musicales de producción nacional que muchas veces son “arreglos” o adaptaciones de música nacional que no tienen textos propicios y pertinentes para las edades tempranas.

El estudiantado tiene dificultades más graves respecto a la problemática mencionada ya que se ven bombardeados de manera tácita y a diario con la música foránea de gran atracción para la juventud actual, provocando en ellos un desprecio

hacia las manifestaciones musicales culturales de nuestro país y respondiendo como una especie de rebeldía, un “amor” hacia las culturas musicales foráneas.

2.2 Objetivos

2.2.1 General

Dotar de un recurso musical propio a través de la creación de canciones de carácter infantil con base en nuestros ritmos y géneros musicales y acordes a las necesidades actuales tanto de los niños y adolescentes como de los docentes de música.

2.2.2 Específicos

- Diagnosticar el uso de repertorios tradicionales ecuatorianos en el aula de música a través de una encuesta a docentes de música de varias instituciones musicales de la ciudad de Quito.
- Conocer la opinión especializada de músicos profesionales respecto a la educación musical en nuestro país a través de una entrevista.
- Investigar las fuentes correspondientes a la psicopedagogía musical, la educación auditiva y la identidad en nuestros ritmos y géneros musicales.
- Diseñar una guía metodológica para la implementación en el aula de las canciones creadas.

2.2.3 Objetivos de hipótesis e investigación

Como objetivo general se ha propuesto un diagnóstico del uso de repertorios musicales ecuatorianos a cierta cantidad de docentes de música en ejercicio de su labor. Como objetivos específicos se han determinado los siguientes:

- Ilustrar el desarrollo evolutivo de los niños de 7 a 12 años.

- Explicar los fundamentos de la educación musical acorde a las edades planteadas.
- Determinar las particulares de la psicopedagogía musical respecto de las edades planteadas.
- Abordar la problemática de los elementos identitarios presentes en los ritmos y géneros musicales ecuatorianos.
- Efectuar una investigación de campo para reafirmar la conveniencia de la creación de nuevos repertorios musicales en base a nuestros ritmos y géneros como recurso del aula de música.
- Plantear una guía metodológica para el uso del nuevo repertorio de canciones creadas.

La investigación realizada tuvo como hipótesis la siguiente: En el aula de música los recursos musicales utilizados por los docentes reflejan un uso mayoritario de músicas foráneas en desmedro de las propias. La poca existencia de repertorios musicales para niños creados en el país es desconocida por los docentes de música, por lo que se ven “obligados” a recurrir a otro tipo de repertorios musicales.

2.2.4 Resultados esperados

- La encuesta servirá de diagnóstico para demostrar que en el aula de música de nuestras instituciones educativas existe un total desconocimiento de nuestras diversas y variadas expresiones musicales.
- La encuesta mostrará los conocimientos que el docente tiene respecto a los ritmos y géneros musicales tanto ecuatorianos como Latinoamericanos.
- Los repertorios utilizados por el docente en el aula son un misterio a la hora de socializarlos. La encuesta develará algo al respecto.
- La encuesta también revelará la deficiencia en la creación de recursos didácticos musicales generados en nuestro país.
- Las entrevistas buscan conocer las opiniones del músico profesional en cuanto a temáticas varias sobre educación musical que podrían ser tomadas en cuenta.

2.3 Método

2.3.1 Sujetos y Métodos

- **Métodos de investigación**

Genéricos: inductivo-deductivo y analítico-sintético.

Específico: observación, estadístico.

- **Tipo de investigación**

Descriptiva. Cualitativa y Cuantitativa.

- **Técnicas e Instrumentos**

a. Técnicas de Investigación de Campo: observación directa de tipo intensiva mediante encuesta y entrevista.

b. Instrumentos: guía de la encuesta a aplicarse en una muestra de docentes de música y guía de la entrevista a aplicarse en músicos profesionales.

- **Procedimiento**

Instrumento: Encuesta.

Denominación: *Encuesta sobre el uso de ritmos y géneros musicales en el aula*

Participantes: Docentes de música de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Quito.

Instrumento: Entrevista

Denominación: Preguntas varias.

Participantes: Personalidades del mundo de la música tanto nacionales como extranjeros.

Primero se realizó la investigación de campo y se aplicaron los métodos genéricos y específicos para llegar a determinadas caracterizaciones. Luego se aplicó el método estadístico para la interpretación de los resultados obtenidos en función de las inquietudes planteadas.

La realización de esta observación específica radicó en la aplicación de los instrumentos a la muestra tanto de docentes como de profesionales músicos para luego proceder con la tabulación y análisis de datos y resultados.

2.3.2 Tipo de estudio

La presente investigación de campo es parte de un trabajo mayor que es la disertación, la misma que es una investigación teórica y aplicada de tipo descriptiva. Tiene una fundamentación teórica y expone un producto avalado por un diagnóstico.

2.3.2.1 Población

11 docentes de educación musical de varias instituciones educativas de la ciudad de Quito y 10 músicos profesionales.

2.3.2.2 Recolección de la información

Técnicas requeridas en función de la recolección de datos:

- a. Investigación bibliográfica: revisión de fuentes de consulta principales y secundarias para la fundamentación teórica de la disertación.
- b. Método de la observación a través de la encuesta y la entrevista: Docentes de música y músicos profesionales.

2.3.2.3 Procedimiento de diagnóstico

El procedimiento llevado a cabo partió de la evaluación de la muestra recogida a través de la encuesta y la entrevista.

Indicadores: Se definirán por medio de los puntajes altos en los criterios establecidos.

2.3.2.4 Plan de análisis de datos

Los pasos seguidos en el curso de esta investigación permitieron analizar y sistematizar los datos. Entre estos, los siguientes:

- a. Organización del material en función de los objetivos.
- b. Revisión general de los datos conseguidos.
- c. Análisis de la información obtenida y
- d. Estudio crítico de datos.

2.4 Resultados

2.4.1 Análisis de preguntas - cuestionario

1. ¿Qué ritmos y géneros musicales Latinoamericanos conoce a usted?

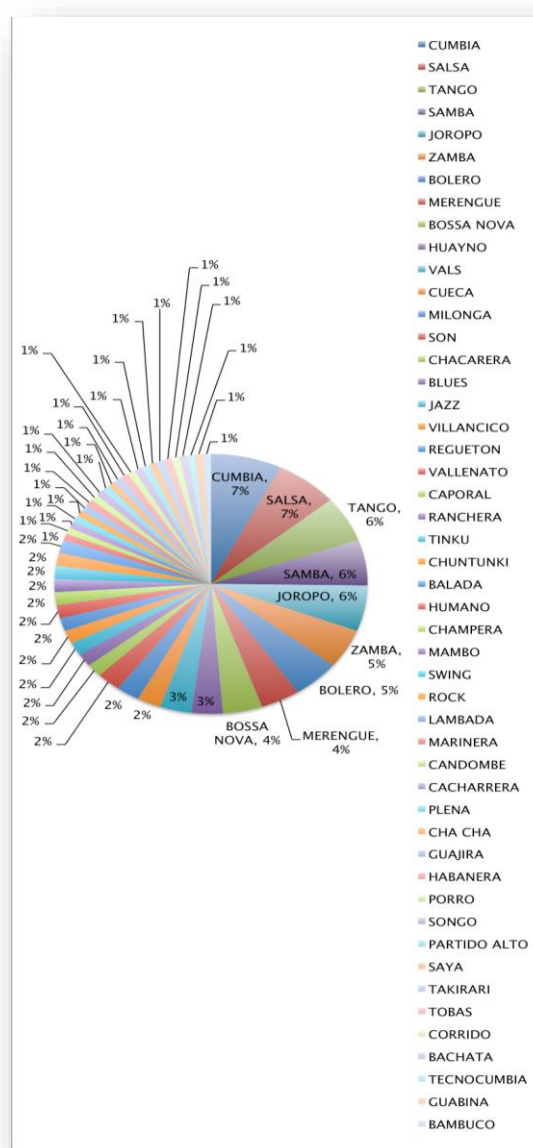


Gráfico N° 7: Estadística de la primera pregunta

Los ritmos y géneros Latinoamericanos mencionados por los docentes encuestados dan cuenta de la existencia de una gran variedad de ellos, siendo la Cumbia, la Salsa, el Tango, la Samba y el Joropo los ritmos más nombrados y, curiosamente, son géneros de danza. Por otro lado, los ritmos nombrados son solo una parte de la vasta existencia de ritmos y géneros musicales Latinoamericanos.

Hay que decir también que en las respuestas individuales están de por medio las prácticas musicales del docente: hay profesores ligados a la música folclórica, otros a la música clásica, otros al jazz, etc.

Llaman la atención algunos ritmos por su peculiar nombre, otros por el desconocimiento de su procedencia, y otros porque, aún cuando no son Latinoamericanos, fueron mencionados: el Blues, el Jazz, el Rock y el Swing.

Parecería ser que en estas respuestas está presente el impulso de decir lo primero que le venga a la mente ante una pregunta así, pero por ello mismo, creo que esto obedece o es parte del sentimiento latino que compartimos los hispanohablantes respecto a nuestras músicas.

2. *¿Qué ritmos y géneros musicales ecuatorianos conoce usted?*

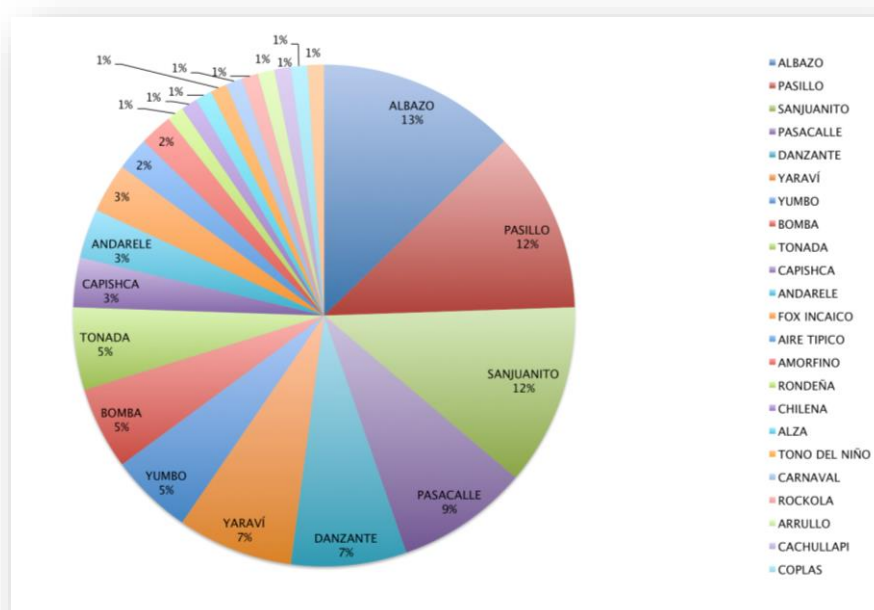


Gráfico N° 8: Estadística de la segunda pregunta

De los cuatro ritmos más nombrados tres de ellos son eminentemente mestizos: el Albazo, el Pasillo y el Pasacalle, así como la gran mayoría de todos mencionados en la encuesta. El Sanjuanito, si bien originariamente es indígena, creo que la mayoría pensó en la versión mestiza, a excepción de solo un docente que respondió mencionando ambos. De la música negra sólo aparecen la Bomba, el Arrullo y el Andarele. De la música montuvia están el Alza y el Amorfino. De la música indígena de la sierra, a más del Sanjuanito están el Yumbo, el Yaraví y el Danzante. Indudablemente faltan muchos más ritmos y géneros, pero llama la atención que nadie nombró un ritmo de la música indígena de la Amazonía.

3. *¿Utiliza canciones infantiles en su clase?*

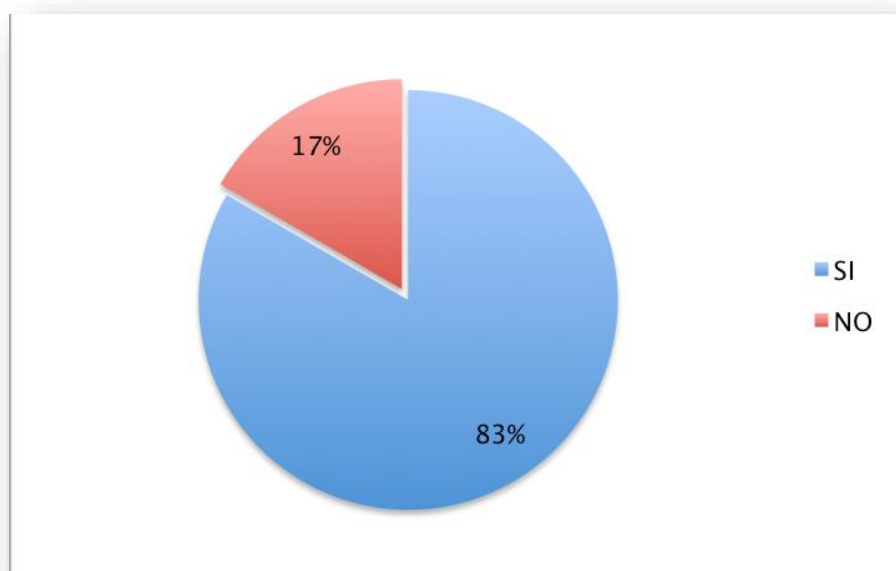


Gráfico N° 9: Estadística de la tercera pregunta

Mayoritariamente, como se esperaba, las respuestas fueron por el si. Esto obedece a que los docentes en casi su totalidad tienen a niños como alumnos y sólo algunos a adolescentes, como en el caso del Instituto Nacional Mejía.

4. *Indique un máximo de 15 canciones infantiles que conozca y haya montado con sus alumnos.*

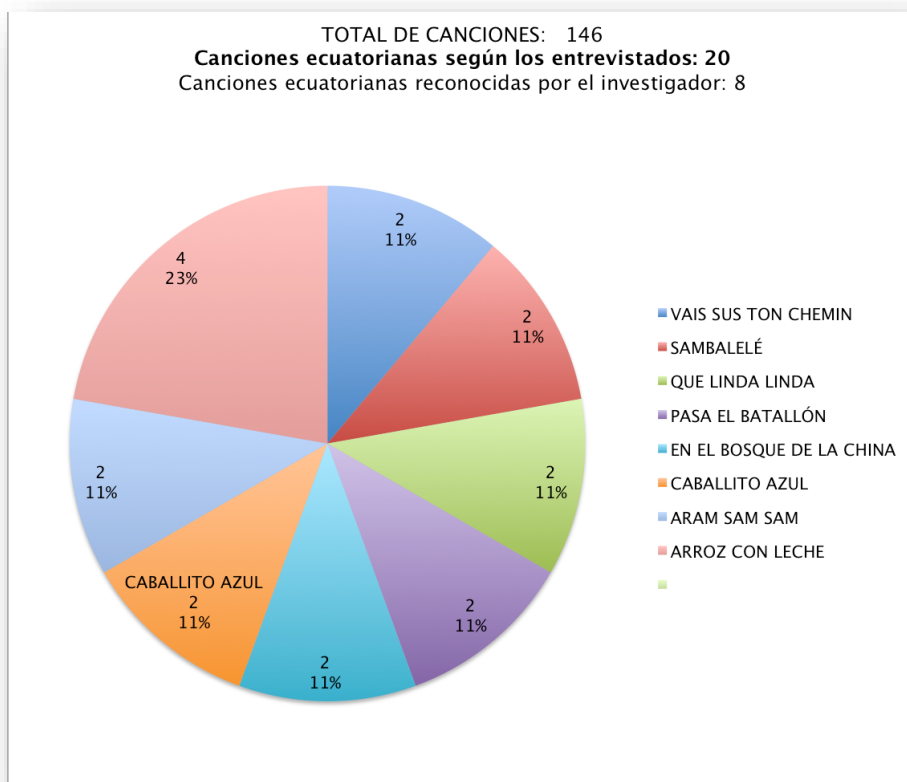


Gráfico N° 10: Estadística de la cuarta pregunta

El total de canciones mencionadas por los encuestados fue de 146, de las cuales 27 se dijeron que pertenecen a dos libros (20 y 7) de canciones infantiles. El resto, las 119 canciones se mencionaron por su nombre, y entre éstas solo hubo 7 canciones que se dijeron por dos ocasiones y solo una canción, el *Arroz con leche*, fue dicha por cuatro docentes. Entre las siete canciones hay una ecuatoriana y es el *Caballito Azul*, un sanjuanito mestizo de reciente creación del compositor ecuatoriano Edgar Alvear radicado en EEUU. He incluido mi apreciación en cuanto al reconocimiento -solo por el nombre- de canciones ecuatorianas de un total de 20 canciones mencionadas por los entrevistados: sólo reconocí 8

5. *De las canciones mencionadas en la pregunta anterior, ¿cuántas son Latinoamericanas, cuántas ecuatorianas y cuántas son de otros lugares?*

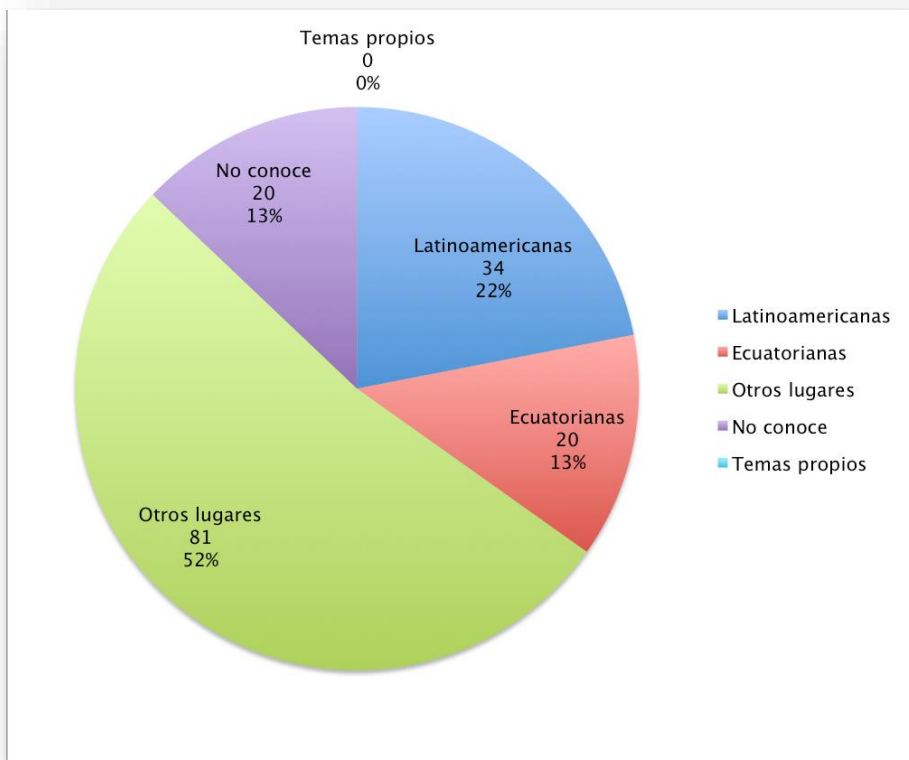


Gráfico N° 11: Estadística de la quinta pregunta

Las respuestas de esta pregunta confirman lo dicho en la anterior pregunta. Según los encuestados existen 20 canciones ecuatorianas de entre las 146 mencionadas. La mayoría se corresponden con la opción de pertenecer a otros lugares entre los cuales se han mencionado: Europa y EEUU.

También hubo quién dijo que fuera de las ecuatorianas el resto eran canciones universales y otro que dependiendo de las necesidades pedagógicas componía sus propias canciones. En igual porcentaje que las canciones mencionadas como ecuatorianas hubieron aquellos que desconocían la procedencia o que nunca se interesaron por saber este dato.

6. *¿Conoce usted publicaciones que recopilen música infantil ecuatoriana o Latinoamericana? Señale cuáles.*

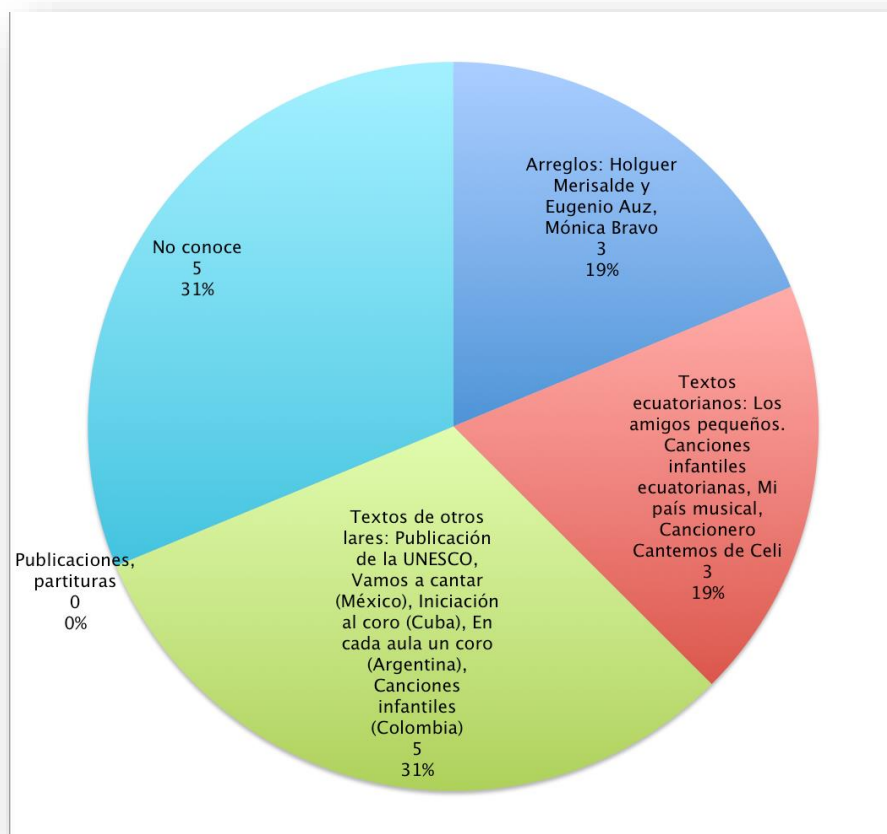


Gráfico N° 12: Estadística de la sexta pregunta

Las respuestas a esta pregunta tocaron varios aspectos implícitos en la misma. Un gran porcentaje desconoce este tipo de publicaciones, y los que sí conocen lo hicieron en el mismo porcentaje. Las publicaciones mencionadas incluyen los nombres de los libros y la procedencia y entre ellos hay dos textos de canciones infantiles ecuatorianas que, personalmente desconozco. Por otro lado se mencionó también por parte de un docente que él recurre a publicaciones y partituras de música, aunque no dice que tipo de publicaciones y a que se refiere con lo de las partituras. Otra de las repuestas implícitas fue decir que se recurre a los arreglistas de música ecuatoriana, sobre todo a aquellos que trabajan con arreglos vocales. Los más mencionados fueron los arreglos vocales de Eugenio Auz.

2.4.2 Análisis de preguntas - entrevista

1. ¿En qué formas piensa usted que se debe introducir al niño a la música?

Hay una variedad y diversidad de respuestas por los enfoques que se les ha dado, y hay tantas como entrevistados; sin embargo, hay también puntos de coincidencia entre ellos y entre estos destacan los siguientes en orden de importancia otorgado por los entrevistados:

- El juego, la acción lúdica conjunta.
- La música misma a través de la escucha y del hacer
- El uso del cuerpo y la voz como instrumentos primeros
- El canto
- El movimiento, el baile
- Desde el vientre materno o los primeros años
- Descubrir por sí mismo el mundo sonoro
- Acceder a centros de formación musical
- Aprenderla en conjunto con otras ramas del arte
- Tomar en cuenta el medio cultural y el ritmo de aprendizaje
- Metodologías adecuadas

2. *¿Cree usted que es importante dar a conocer al niño la música tradicional de su país? ¿Por qué?*

Hay una respuesta absoluta en decir que sí, aunque cada quién lo dice desde su enfoque particular y con argumentos diversos que van desde los muy prácticos hasta los filosóficos. Esa respuesta afirmativa está relacionada con el concepto de identidad, es decir que la música tradicional es parte de la identidad del niño y por ello es importante que éste la conozca. Tener identidad significa tener raíces y posibilidad para crecer, para conocer al otro y afirmar la propia identidad. Significa tener sentido de pertenencia con lo propio para así afirmar la seguridad en sí mismo. Algunas respuestas ponen en un parangón similar tanto a la música tradicional como a las prácticas de un pueblo o una cultura determinada (Lenguaje materno, gastronomía, hábitos y costumbres, etc.). A diferencia del lenguaje materno, el lenguaje musical materno se enriquece mucho más con el conocimiento de otros lenguajes musicales, por ello la identidad musical individual no debe limitarse al lenguaje musical materno. Recurrir a la tradición musical y avanzar con ella en el descubrimiento de nuevos ropajes y lenguajes.

3. *¿Cuales piensa usted que son los ritmos y géneros más representativos de la música ecuatoriana y que los niños deberían conocerlos.*

Las respuestas en su mayoría apuntan a los ritmos y géneros mestizos, y luego se mencionan los ritmos indígenas andinos y les siguen los ritmos afro y montubios y al final los indígenas de la Amazonía. En estas respuestas está de por medio la identidad y la práctica social del entrevistado, sin embargo, hay respuestas que identifican muy bien la problemática desde la perspectiva de que en nuestro país hay una gran variedad y diversidad de músicas, tantas como pueblos, nacionalidades y culturas existen, por tanto a cada pueblo, nacionalidad y cultura le corresponden difundir sus propias músicas, sus propios ritmos y géneros musicales, en otras palabras, se hace necesario contextualizar en el Ecuador diverso las músicas existentes para a partir de ello buscar una idea de representatividad.

Una respuesta que se salió del contexto de la pregunta por el desconocimiento de los ritmos y géneros ecuatorianos –dicha por un extranjero- fue el decir que se debería incentivar en los niños a través de ritmos y géneros movidos y alegres, porque así se podría llegar a ellos de manera más rápida, pues es esa energía la que ellos naturalmente transmiten.

4. *¿Conoce de algún material educativo musical de nuestro país dirigido a niños?*

Aquí la respuesta casi unánime fue decir que no se conoce un recurso musical producido en el país y los que mencionaron alguno reclamaron por la falta de difusión existente en cuanto a este tipo de recursos. Los trabajos señalados fueron los siguientes:

- *Rondas de juegos y canciones.*
Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador.
- Libros de lectura musical con creación y compilación de melodías en base a los ritmos y géneros ecuatorianos, producidos para el Conservatorio Nacional de Música de Quito.
- Colección *Educarte* del Ministerio de Educación del Ecuador.
- *Aprender Cantando* del profesor César Santos.

- Cancioneros realizados en el siglo XX (No se dicen cuáles).

Aparte de esto se ha dicho que conocen materiales educativos con referencia a instrumentos y bases musicales. También han mencionado que sería interesante desarrollar un recurso musical tomando en cuenta los *pitos tradicionales* y sus diversas sonoridades. Imagino que se referirán, sobre todo, a los silbatos de cerámica prehispánicos de varias culturas aborígenes de los territorios del actual Ecuador. Por último, también se ha señalado que están trabajando en la creación de un recurso musical ecuatoriano.

2.5 Conclusiones

En el país existe muy poca creación de música para niños y la mayoría de lo hecho es desconocida, es posible que hayan razones tanto económicas como culturales que impiden la difusión de este tipo de trabajos. Por otra parte, desconozco si existirá alguna producción nacional de este tipo de música que responda a planteamientos pedagógicos, lo cual sería interesante en la medida en que desde la creación misma de esa música estaría presente el a quién va dirigida, aunque no necesariamente debe ser así por la complejidad de lo que implica y porque más importante sería que la música creada realmente llegue a las personas para las cuales fue hecha, es decir, que mueva sus fibras, se disfrute con ella y se desee aprenderla.

El estudio crítico de datos a un nivel más profundo proyectó algunos resultados, entre estos destacan:

- **Las músicas Latinoamericanas frente a nuestras músicas**

El conocimiento que tenemos de los ritmos Latinoamericanos supera al que tenemos de nuestras músicas, es decir que sabemos más de otros ritmos y géneros musicales que de los propios. Este conocimiento proviene no solo del hecho de saber y haber escuchado un ritmo Latinoamericano en específico sino de la práctica musical del músico – docente. De manera general podemos decir que la música es tan amplia en su ritmos y géneros que es imposible conocerlos y en este asunto la difusión juega un papel muy importante y considerando el mundo global en el que

vivimos y los intereses de por medio que existen se promocionan ritmos y géneros musicales sobre todo foráneos y en muy poca cantidad los propios. Esta problemática de difundir lo extranjero en desmedro de lo nacional viene desde hace mucho tiempo y por lo menos ahora existe una ley de difusión que determina el uno por uno entre las músicas propias y las foráneas, sin embargo, la producción musical del país tampoco abastece la necesidad de la ley, sobre todo por la calidad del producto y los altos costos de producción que significa realizar una producción musical. A esto se añade que no existen políticas gubernamentales que realmente favorezcan la producción musical nacional, y aún con este panorama debemos seguir buscando alternativas para que la difusión de nuestras músicas tenga por lo menos alcance nacional. así como otro tipo de medidas como las de fortalecer la identidad musical ecuatoriana a través de la educación.

- **Nuestras músicas.**

Más allá de lo dicho en el anterior punto respecto a nuestras músicas necesitamos fortalecer los procesos educacionales que salvaguarden las diversas culturas que conforman el espectro de la nacionalidad ecuatoriana, para a partir de ahí y encaminados por sus propios integrantes crear o vigorizar sus propios productos culturales y darlos a conocer internamente, en la propia cultura para luego abrirse al compartir y a la difusión de esos productos culturales hacia otras culturas internas y luego, hacia el mundo exterior.

- **Canciones infantiles al interior del aula**

Es innegable que ante la falta de repertorios musicales infantiles propios se tenga que recurrir a los foráneos y ello nos dice por un lado que la producción musical nacional de este tipo de recursos es escasa y por otro que tampoco vamos a negar la utilización de esas músicas infantiles foráneas donde podemos encontrar maravillas sonoras y textuales que otras culturas han dedicado a sus niños, sin embargo, la única opción ante esto es crear y crear más repertorios musicales infantiles propios desde una perspectiva que recree nuestros ritmos y géneros musicales diversos. Y esta es una tarea no solo del compositor, sino de la sociedad en

su conjunto que debe favorecer este tipo de producción musical, porque ello dará sentido de pertenencia, reafirmación de la identidad, elevará la autoestima y robustecerá la confianza y seguridad en sí mismo.

- **La formación del docente y nuestras músicas**

Finalmente, hay que acotar que un profesor formado con las herramientas pedagógicas y musicales necesarias, con un conocimiento real de nuestras músicas y con cierto desarrollo afincado en el liderazgo transformacional se convertiría en un pilar de transformaciones necesarias al interior de nuestras instituciones educativas y de nuestra sociedad en general en lo que respecta a nuestras culturas musicales.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA

Quien canta, sus males espanta.
Refrán popular

El canto (interior, si no vocal) es la expresión más natural de la música, no solamente debe servir de punto de partida en el estudio de la misma, sino también acompañar al alumno en su desarrollo hasta las clases de virtuosismo instrumental o de composición.
Edgar Willems.

4.1 Presentación

Las canciones creadas incrementan los repertorios existentes de música infantil en el ámbito nacional; de igual manera, aumentan los recursos musicales con los que el profesor puede contar al interior de su aula. Este repertorio creado se adecua a las edades de entre 7 y 12 años. Los ritmos y géneros musicales ecuatorianos utilizados pertenecen a las culturas mestiza, indígena y negra del país. Los textos poéticos fueron seleccionados por su temática en función de las edades a las cuales va dirigido el proyecto. La guía metodológica plantea un modelo de accionar a partir de una sola canción y tiene la perspectiva de que se aplique con las demás canciones del repertorio creado y de cualesquier canción en general. El concepto desarrollado en este modelo fue inspirado en la forma del reloj de arena. El repertorio creado está grabado en un CD con formato MIDI en las versiones de canto y piano, e incluye las particellas de la versión instrumental ORFF. La guía metodológica incluye las 5 primeras canciones del repertorio con el concepto creado, el resto de canciones con este concepto se las encontrará en el CD.

4.2 Los textos

Las poesías escogidas tienen un abanico de temas donde se expresan muchas de las cosas del mundo infantil. Algunas poesías son recientes y otras ya tienen sus años, sin embargo, aún conservan cierta frescura y vigencia.

Los autores de las poesías no solo son ecuatorianos, sino que pertenecen a otros lugares y son los siguientes: Manuel Agustín Aguirre, Leonor Bravo, Simón Castro, Alfredo Jácome, Eugenio M. Heredia, Lucía Olmeda, Josefina Orellana, Rafael Pombo, Francisca Soler y Marcelo Ruano.

Como parte de este repertorio se han incluido algunas canciones que son en realidad para los niños menores a 6 años, y la razón es porque fueron desarrolladas durante los estudios de la carrera de Educación Musical en la PUCE.

4.3 Los ritmos y géneros musicales escogidos

Como se había mencionado en la presentación, los ritmos y géneros musicales ecuatorianos utilizados para la creación de este repertorio pertenecen a las culturas mestiza, indígena y negra del país. En cuanto a los ritmos mestizos tenemos el Vals, el Pasacalle, el Sanjuanito y el Pasillo. De los ritmos negros están la Bomba en su versión de 6/8 como representante de la negritud del Valle del Chota. De los ritmos indígenas andinos está el Sanjuan de correrías. Algunas de las canciones creadas no tienen un ritmo ecuatoriano en específico, y sirven para mostrar la posibilidad del concepto creado.

4.4 La guía metodológica

La guía metodológica está estructurada en dos grandes fases determinadas tanto por el nivel de complejidad desarrollado como por los graduales aprendizajes que dependerán de la planificación que realice el docente.

La idea del concepto desarrollado puede verse siguiendo la forma del reloj de arena o de la doble pirámide invertida donde el vértice de unión lo constituye la canción en sí misma: hay todo un proceso para llegar a ella y cuando esto sucede se presentan varias opciones para, en cierta manera, salir de ella o, a través de ella, escalar nuevas complejidades.

Conjunto ORFF y Coro de voces blancas

Coro de voces blancas y piano

Tres voces y guitarra

Dos voces y piano

Canción

La melodía

La poesía ritmizada

La expresión pictórica

El texto poético y su temática

De forma general, el concepto desarrollado en esta guía metodológica pretende ser un modelo a aplicarse a las canciones de este repertorio creado y, más allá de esto, a cualesquier canción que el profesor seleccione para implementarla con sus alumnos. Este concepto sigue un cierto orden preestablecido que va de más a más, que se va complejizando en cada momento, y que, en efecto, dependerá de la planificación que realice el profesor en función de los niveles de aprendizajes que hayan realizado sus alumnos.

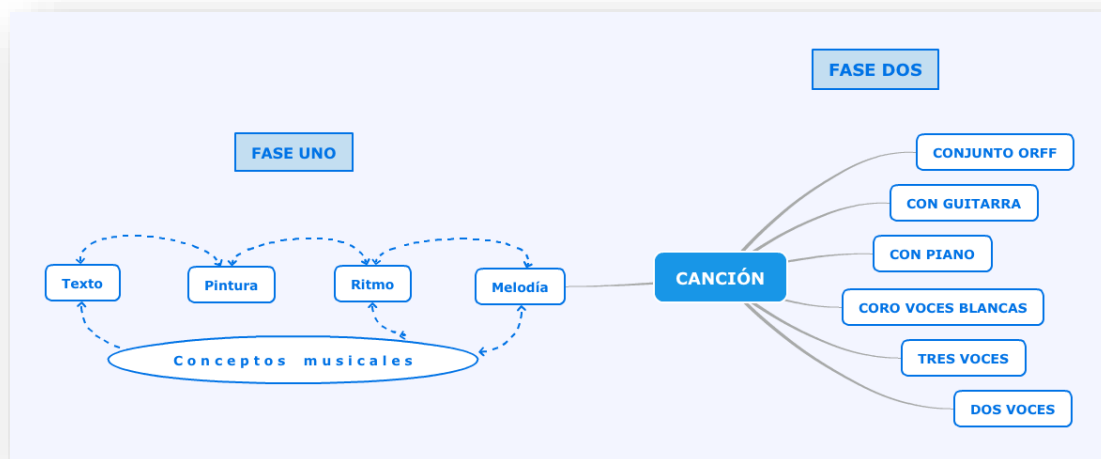


Gráfico N° 13: Concepto de la Guía Metodológica

De forma sintética, la explicación del concepto desarrollado inicia con un acercamiento a la canción solo a través de conocer primero el texto poético y sus

posibilidades expresivas, creativas y recreativas, constituyéndose esto en el primer gran elemento que el profesor deberá abordar con cualesquiera de las canciones que haya seleccionado; y todo esto lo hará en medio de ciertos acercamientos al aspecto musical determinados por la canción misma.

El siguiente gran elemento hace referencia a la pintura, donde se procederá a pintar el personaje principal del tema de la canción para así afirmar el lazo afectivo que se estará creando en torno a la temática establecida por el texto poético.

Luego de esto viene el tercer gran elemento que es el ritmo, y es la referencia a la ritmización que se ha dado al texto poético en la canción, entonces es la extracción rítmica de la canción creada, es la extracción rítmica del texto que se cantará posteriormente. De igual manera esto se lo hará en medio de ciertos conceptos musicales y de varias actividades tendientes a fortalecer los aprendizajes y la familiarización con la canción. Las actividades motrices como la percusión corporal harán su aparición en este momento y estarán siempre en función de la temática de la canción. Esta actividad permitirá ascender en la complejidad hasta este momento lograda a través de la partitura de un ensamble rítmico de percusión corporal y dependerá de la planificación del profesor.

Finalmente, como término de esta etapa, y siendo el cuarto gran elemento que el profesor tendrá que acometer con cualesquier canción, se abordará la melodía creada, es decir, el texto poético cantado, la canción en sí misma y toda la serie de posibilidades expresivas y actividades alrededor de todo esto que irán complejizando la idea de lo musical y de los significados alrededor de la estructura musical expresada a través de la forma canción, la misma que será completada cuando se aborde la segunda gran fase de esta guía metodológica.

La segunda gran fase es la presentación de la canción en su estructura musical completa: ritmo, melodía, acompañamiento y bajo. En esta fase, el profesor tendrá varias posibilidades para montar la obra –la canción aprendida- con sus alumnos y todo dependerá del nivel que hayan alcanzado ellos. Esas varias posibilidades son los distintos formatos instrumentales en que se presenta la canción aprendida: a dos voces, a tres voces, en coro de voces blancas, en un conjunto instrumental de tipo

ORFF y/o con el acompañamiento de una guitarra o un piano. Los distintos formatos instrumentales propuestos en la segunda fase son susceptibles de ser combinados.

A partir de esto y siguiendo la idea del concepto desarrollado en la primera fase, el docente podrá proponer en función del formato instrumental seleccionado los conceptos musicales que implícitamente están en cada uno de ellos y, de igual manera, las actividades que podría desarrollar para fortalecer esos conceptos. Es importante que el profesor tome la iniciativa de desarrollar las actividades al interior de su aula considerando siempre el grupo humano ante el cual se encuentra, tanto desde sus particularidades individuales como las grupales.

La primera fase es un muestrario de posibilidades que deben servir de modelo y de motivaciones para que el profesor proponga en la segunda gran fase actividades de su propia inspiración, las mismas que estarán determinadas por la canción abordada y por el formato instrumental seleccionado.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M^a. (2014). Didáctica de la música. Percepción auditiva y educación musical. Recuperado de: <http://eufonia.grao.com/imprimirArea.htm?nocache=0.18671>
- Aguilera, B. (2005). La canción como recurso didáctico. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos66/cancion-didactica/cancion-didactica.shtml>
- Ardila, A. (1980). Psicología de la percepción. México, D.F.: Trilas
- Armstrong, T. (2006). Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores. Recuperado de: <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/05/Armstrong-2.pdf>
- Balo, M.; Lago, P.; Ponce de León, L. (2014). Los alumnos ante el dictado musical. Las TIC como aliadas para mejorar las experiencias. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/dim/dim_a2014m3n28/dim_a2014m3n28a3.pdf
- Benenson, R.; Hemsy de Gainza, V.; Wagner, G. (1997). Sonido-Comunicación-Terapia. Salamanca: Amaru
- Bower, T. (1984). El mundo perceptivo del niño. Madrid, España: Morata.
- Botella, A.; Fernández, R.; Mínguez, X.; Martínez, S.; Angulo, T. (2013). La canción como recurso intercultural en el aula de primaria. Recuperado de: <https://www.academia.edu/8899783/Lacanci%C3%B3ncomorecursointerculturalenelauladeprimaria>
- Botella, A., Gimeno, J. (2013). La educación auditiva como eje vertebrador de la educación musical en la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de: http://www.cepcuevasolula.es/esprial/articulos/ESPIRAL_VOL6N12ART6.pdf
- Botella, A., Gimeno, J. (2015). Psicología de la música y audición musical. Distintas aproximaciones. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87442414006>
- Cabrera, R. (2009). Métodos activos para la clase de música. Recuperado de: http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques_educativos_008.htm
- Camara, A. (2013). Tema 2. Percepción auditiva y lenguaje musical. Recuperado de: https://ocw.ehu.eus/pluginfile.php/1990/mod_resource/content/1/tema_2._PERCEPCION_AUDITIVA-LENGUAJE_MUSICAL_urriak_10_.pdf
- Cañal, F., Cañal, M^a. (2001). Música, Danza y Expresión Corporal en Educación Infantil y Primaria. Recuperado de: <https://doc-0c-c4docs.googleusercontent.com/docs/securesc/6826fpui9ippi41drbng049ik98ie7rf/troolfmmp4fsla40gicarsdq1lokhti9/1467633600000/11952798564547614706/14210701917103987462/0B1pw8VI9o8mM3N2MUZqVzJJT00?e=download>
- Carretro, M. (2007). Documentos de identidad La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/documentos_identidad_construccion_memoria_historica_mundo_global_mario_carretero.pdf
- Cecilia, A. (2004). Aprendiendo a oír. Madrid, España: Marco Gráfico, S.L.
- Cohen, J. (1974). Sensación y percepción auditiva y de los sentidos. México, D.F.: Trilas
- Costa, A. (2015). Identidad musical y educación. Recuperado de: [http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/38946/1/201506%20ESE%2028%20\(2015\)%20-8.pdf](http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/38946/1/201506%20ESE%2028%20(2015)%20-8.pdf)

- Cuche, D. (1996). La noción de cultura en las ciencias sociales. Recuperado de: http://www.proarhep.com.ar/wp-content/uploads/Cuche_La-nocion-de-cultura-en-las-Ciencias-Sociales.pdf
- Davie, A. (s.f.). La Educación Audioperceptiva. Recuperado de: <http://www.educazioneaudiopercettiva.it/ESEducazioneAudiopercettiva.htm>
- Díaz, M.; Arriaga, C. (2013). Canciones tradicionales en el aula de infantil: en busca del patrimonio heredado Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4352041>
- Díaz, M. (2004). La educación musical en la etapa 0-6 años. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=096CF167CDD467974E982DE777CD029F.dialnet01?codigo=1049893>
- Díaz, L. (2005). Literatura infantil desde la frontera: identidad cultural, didactismo y el placer de leer. Recuperado de: https://portal.utpa.edu/portal/page/portal/utpa_main/daa_home/coah_home/modern_home/hipertexto_home/docs/Hiper2Diaz.pdf
- Domínguez, A. (2015). El poder vinculante del sonido. La construcción de la identidad y la diferencia en el espacio sonoro. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172015000200008
- Eisner, E. (1994). Cognición y Currículum. Una visión nueva. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Espinar, J. (2011). Una aproximación a la música griega antigua. Recuperado de: <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris2/ESPINAR.pdf>
- Estrada, L. (2007). Una concepción de la educación musical basada en la experiencia didáctica, la práctica musical y la investigación de música. Recuperado de: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/273/204>
- Feldman, R. (1997). Psicología. Con aplicaciones en países de habla hispana. México: Compañía Editorial Ultra, S.A. de C.V.
- Fraisse, P. (1974). Psicología del ritmo. Madrid, España: Ediciones Morata, S.A.
- Fubini, E. (1994). Música y lenguaje en la estética contemporánea. Madrid, España: Alianza Editorial, S.A.
- Garbayo, M. (2010). La música. Su importancia en el curriculum escolar. Recuperado de: http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2010_diciembre_69.pdf
- García, G. (2011). Las bases psicológicas de la educación musical. Recuperado de: <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-8/Las-bases-psicologicas-de-la-educacion-musical.pdf>
- García, M. (s.f.). Inteligencias múltiples. Recuperado de: [http://educacionreligiosa.sehacesaber.org/sehacesaber-admin/userfiles/file/Intelig_Multiples\(1\).pdf](http://educacionreligiosa.sehacesaber.org/sehacesaber-admin/userfiles/file/Intelig_Multiples(1).pdf)
- Gardner, H. La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Recuperado de: <http://www.fiuxy.net/ebooks-gratis/3851686-la-inteligencia-reformulada-howard-gardner-multiformato.html>
- Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica. Ltda.
- Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Buenos Aires: Paidós.
- Gertrudix, F. y Gertrudix, M. (2011). Percepción y expresión musical: Un modelo de planificación didáctica en el Grado de Magisterio de Ed. Infantil de la UCLM para la enseñanza de la música, Recuperado de: https://investigacion.uclm.es/documentos/fi_1320290556-ebookchapterpdf00408percepcionmusicalgertrudixv2.pdf

- Godoy, F. (2012). Catálogo y antología de la obra coral de Gerardo Guevara. (Tesis de Magister. Universidad de Cuenca. Cuenca. Ecuador). Recuperado de: <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/8535/Tesis%20final%20PDF.pdf>
- Godoy, M. (2012). Historia de la música del Ecuador. Recuperado de: <ftp://ftp.puce.edu.ec/Facultades/CienciasEducacion/ModalidadSemipresencial/Historia%20de%20la%20M%C3%BAsica%20del%20Ecuador-Mario%20Godoy.pdf>
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Barcelona: Kairós, S.A.
- Guerrero, P. (2009). Músicos en andamio: Música infantil y dependencia. Recuperado de: <http://soymusicaecuador.blogspot.com/2009/12/musicos-en-andamio-musica-infantil-y.html>
- Guncay, W. (1997). Tahuamary. Antología. Quito: Abyayala.
- Hargreaves, D. (1998). Música y desarrollo psicológico. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Hemsy de Gainza, (2011). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. Recuperado de: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/186>
- Hemsy de Gainza, V., Kesselman, S. (2003). Música y Eutonía. El cuerpo en estado de arte. Buenos Aires: Lumen Humanitas
- Herraiz, M. (2012). La música: elemento de identidad en el ser humano. Recuperado de: <http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article2384>
- Hormigos, J. y Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. Recuperado de: <http://www.fes-sociologia.com/files/res/4/11.pdf>
- INEC. (2010). Mujeres y hombres del Ecuador en Cifras III. Recuperado de: http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Libros/Socioeconomico/Mujeres_y_Hombres_del_Ecuador_en_Cifras_III.pdf
- Jumbo, E. (2012). Análisis e interpretación del concierto para violoncello y orquesta de Luis Humberto Salgado. (Tesis de Magister, Universidad de Cuenca. Cuenca, Ecuador). Recuperado de: <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/8540/merged%20%284%29.pdf>
- Lacárcel, J. (2001). Psicología de la música y educación musical. Madrid: A. Machado Libros S.A.
- Levitin, D. (2008). Daniel J. Levitin: El cerebro y la música (RBA Libros, 2008). Recuperado de: <http://www.ojosdepapel.com/Index.aspx?article=2958>
- Mendívil, L. (2014). La inevitable vulnerabilidad de las canciones en la práctica educativa. Recuperado de: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/470/430>
- Muñoz, M. (2009). Identidades Musicales Ecuatorianas: Diseño, mercadeo y difusión en Quito de una serie de productos radiales sobre música nacional. (Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador). Recuperado de: <http://www.dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/2577/1/TESIS%20IDENTIDADES%20MUSICALES%20ECUATORIANAS.pdf>
- Negri, O. (1983). La educación estética de los adolescentes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark-/59851/bmc5d9m0>
- Oriol, N. (2000). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. Recuperado de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol05.pdf>

- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004607>
- Papalia, D.; Wendkos, S.; Duskin, R. (2009). Psicología del Desarrollo. De la infancia a la adolescencia. México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Pascual, P. (2002). Didáctica de la música para Primaria. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/35412119/DIDACTICA-DE-LA-MUSICA-Pilar-Pascual-Mejia>
- Patiño, C.; Hernández, S.; Vanda, B. (2009). ¿Existen o no emociones en los animales? Recuperado de: http://www.voraus.com/adiestramientocanino/modules/wfsection/html/a000527_existen-o-no-emociones-en-los-animales.pdf
- Porta, A. (2014). La construcción de la identidad en la Infancia y su relación con la música. Un acercamiento a través del análisis cualitativo de los media. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/341121873/Dialnet-LaConstruccionDeLaIdentidadEnLaInfanciaYSuRelacion-4733262>
- Regidor, R. (2003). Las capacidades del niño. Guía de estimulación temprana de 0 a 8 años. Madrid: Colección Educom.
- Revilla, S. (2011). Música e identidad. Adaptación de un modelo teórico. Recuperado de: <http://www.sibetrans.com/etno/public/docs/cuadernos-de-etnomusicologia-n-1.pdf>
- (s.a.). (1999). Cerebro y Música. Recuperado de: http://www.federicoabad.es/web_COAEM_antigua/index_archivos/CerebroyMusica.pdf
- Sanchís, I. (2012). La música puede variar profundamente el cerebro. Recuperado de: http://www.lavanguardia.com/lacontra/20110817/542012_80756/la-musica-puede-variar-profundamente-el-cerebro.html
- Schuter, D.; Gabriel, C. (1981). The Psychology of Musical Ability. London: Methuen.
- Talavera, L. (2002). La importancia de la enseñanza musical es invaluable. Primer congreso de educación pública de la ciudad de México. Hacia una alternativa democrática. Recuperado de: <http://naranjadulce.com/pdfs/05espaniol.pdf>
- UNESCO, (1998). Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/170483967/Buendia-Educacion-La-agenda-del-siglo-XXI-pdf>
- Willems, E. (2001). El oído musical: la preparación auditiva del niño. Barcelona: Paidós.
- Willems, E. (1981). El valor humano de la educación musical. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Willems, E. (1984). Las bases psicológicas de la educación musical. Buenos Aires: EUDEBA
- Zaragoza, J. (2009). Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes ya aprendizaje. Barcelona: Publidisa.

ANEXO N° 1

Texto original de la cita hecha por Marta Herraiz Portillo en su artículo titulado *La música: elemento de identidad en el ser humano*: Relato que fue escrito por Tolba Phanem, una luchadora africana por los derechos civiles de las mujeres.

“.....cuando una mujer de cierta tribu de África sabe que está embarazada, se interna en la selva con otras mujeres y juntas rezan y meditan hasta que aparece la canción del niño. Saben que cada alma tiene su propia vibración que expresa su particularidad, unicidad y propósito. Las mujeres entonan la canción y la cantan en voz alta. Luego retornan a la tribu y se la enseñan a todos los demás. Cuando nace el niño, la comunidad se junta y le cantan su canción. Luego, cuando el niño comienza su educación, el pueblo se junta y le canta su canción. Cuando se inicia como adulto, la gente se junta nuevamente y canta. Cuando llega el momento de su casamiento, la persona escucha su canción. Finalmente, cuando el alma va a irse de este mundo, la familia y amigos se acercan a su casa e igual que para su nacimiento, le cantan su canción para acompañarlo en su transición. En esta tribu de África hay otra ocasión en la cual los pobladores cantan la canción. Si en algún momento durante su vida, la persona comete un crimen o un acto social aberrante, se le lleva al centro del poblado y cantan su canción. La tribu reconoce que la corrección para las conductas antisociales no es el castigo, es el amor y el recuerdo de su verdadera identidad. Cuando reconocemos nuestra propia canción ya no tenemos deseos ni necesidad de hacer nada que pueda dañar a otros. Tus amigos conocen tu canción y te la cantan cuando la olvidaste. Aquellos que te aman no pueden ser engañados por los errores que cometes o las oscuras imágenes que muestras a los demás. Ellos recuerdan tu belleza cuando te sientes feo, tu totalidad cuando estás quebrado, tu inocencia cuando te sientes culpable y tu propósito cuando estás confundido”.

ANEXO N° 2

Cuadros sinópticos.

Aspectos psicoevolutivos musicales de los niños en función de la edad.

6 a 8 años de edad
EXPRESIÓN
• La expresión vocal es más rica, ya que aumentan la amplitud de los tonos vocales y la tesitura, si seleccionamos adecuadamente los cantos.
• Le gustan las canciones con sencillos argumentos líricos, especialmente si son de humor o de paradojas.
• En cuanto al desarrollo rítmico, gracias a una maduración motriz considerable, los avances le permiten a partir de ahora sincronizar de forma perfecta los movimientos de las manos y de los pies con la música y coordinar sonidos simultáneos.
• Muestra una tendencia a acelerar los tiempos rítmicos.
• Le gusta mucho interpretar los instrumentos de percusión escolar.
• Puede interpretar y reconocer las duraciones de las figuras y sus silencios, aunque muestra gran tendencia a acelerar los tiempos rítmicos.
• Aumenta el grado de amplitud de los tonos vocales, si se pone cierto cuidado en la selección de los cantos y se procura su adecuación al registro tonal.
PERCEPCIÓN
• Manifiesta una actitud receptiva ante lo musical, porque ya es capaz de fijar temas, intelectualizar estructuras de conjunto, fijar la atención y la concentración.
• Acepta el lenguaje musical si lo entiende y lo pone en práctica con la voz o con instrumentos. En la percepción polifónica discrimina mejor los agudos que los graves.
• Reconoce un esquema de tonalidad simple y percibe el carácter inacabado de una frase rítmica.
• Gran actitud de imaginación musical.
• Nacimiento de una postura contemplativa en la audición musical. Se hace repetitivo.

Cuadro N° 1: (Pascual, 2002, pg. 42)

ANEXO N° 3

Gráficos de los recursos multimedia para la educación auditiva.

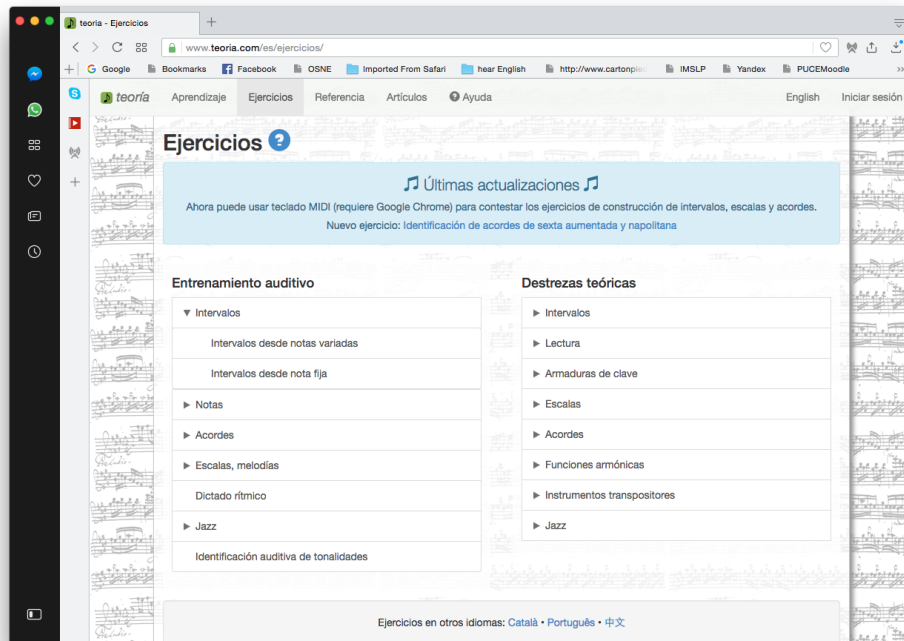


Gráfico N° 1: *Software on-line* de entrenamiento auditivo de teoría.com

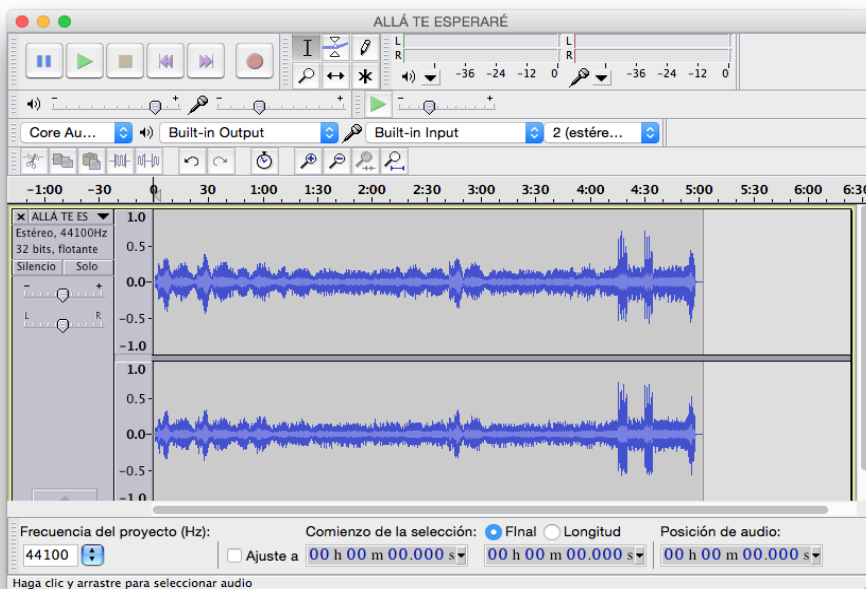


Gráfico N° 2: *Software Audacity*. (Visualización Mac)



Gráfico N° 3: Software *MuseScore*. (Visualización Mac)

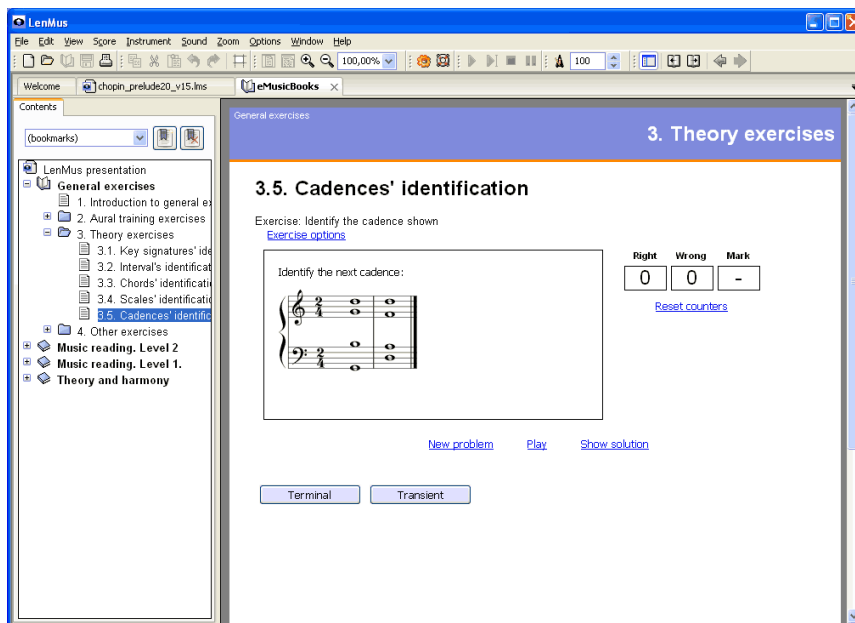


Gráfico N° 4: Software *LenMus*. (Visualización Windows)

ANEXO N° 4

INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARTICIPANTES EN LA ENCUESTA

(2016)

- Fundación Colegio Americano de Quito
 - Colegio Nuevo Mundo
- Unidad Educativa San Luis Gonzaga
 - Colegio Spellman Femenino
 - Unidad Educativa Virgilio Drouet
 - Colegio Giordano Bruno
- Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús
 - Colegio Internacional Sek Los Valles
 - Instituto Nacional Mejía (dos profesores)
 - Escuela de Percusión de Patricio Villamar

ANEXO N° 5

CANCIONES INFANTILES

Las siguientes canciones infantiles fueron mencionadas en la encuesta:

- 20 canciones infantiles del norteamericano Kevin Lepper
- 7 canciones infantiles de Ney Rosauo
- A whole new world
- Acuarela
- Adelante hacia atrás
- Alondrita
- Amigo Félix
- Andarele
- Aram sam sam
- Arroz con leche
- Aserrin
- Aserrin aserran
- Atón
- Ave maría
- Buenos días
- Caballito azul
- Caballito blanco
- Cada mañana
- Campana sobre campana
- Canten señores cantores
- Caresse sur l'ocean
- Carrito viejo
- Cascabel
- Cascabelea
- Chuchuhua
- Chulla quiteño
- Cielito lindo
- Conejo rontontón
- Cumpleaños feliz
- De donde vengo
- Debajo un botón
- Do re mi
- Dona mobis pacen
- Dos caballos
- Duérmase mi niño
- Edén de maravillas
- El baile de mi sombrero
- El baile del lorito
- El león
- El marinero baila

- El perrito de ocho sures
- El ratón Pérez
- El rey
- El trencito
- Eme a ma
- En brazos de una doncella
- En el bosque de la china
- Epo i taita e
- Este caballo
- Estrellita
- Fum, fum, fum
- Gato con botas
- Gavilán
- Hakuna matata
- Heal the wold
- Hinei ma tov
- I' a believer
- Jugemos en el bosque
- Katiusha
- La casita
- La fiesta
- La gallina Josefina
- La hormiga Pamela
- La lechuza
- La mar estaba serena
- La orquesta
- La pastora Catalina
- La risa de las vocales
- La yenka
- Las campanas
- Las conchitas
- Las ranas
- Las ranitas de San Juan
- Le festin
- Let it go
- Lo yisa goy
- Los elefantes
- Los números
- Los pollitos
- Los pollitos dicen
- Mambrú
- Mamita
- Mantenido blanco
- Mariposita
- Mi burro
- Mi Ecuador
- Mi soso soso mí

- Muñecas azul
- Noche de paz
- Bella ciao
- Pasa el batallon
- Payasito payasón
- Pedacito de luna
- Pin pon
- Pobre corazón
- Pokemon
- Pollito amarillito
- Profesor
- Que linda linda
- Rocking around
- Saco una manito
- Saludo
- Sambalelé
- Shine your light
- Si, si, si, banahá
- Sopas le hicieron al niño
- Taca la petaca
- Tan, tan
- Te quiero yo
- Tengo un zapatito
- Tengo una muñeca
- The bare necessities
- The old Mc Donald have a farm
- Tía Mónica
- Tres hojitas madre
- Va pasando el tren
- Vaca mariposa
- Vais sus ton chemin
- Vamos a subir al cerro
- Witzzy araña
- Ya viene la vieja

ANEXO N° 6

Instrumento N° 1 de la Investigación de campo: ENCUESTA

ENCUESTA SOBRE EL USO DE RITMOS Y GÉNEROS MUSICALES EN EL AULA

INSTITUCIÓN: _____

UBICACIÓN: _____

POBLACIÓN ESTUDIANTIL: _____

ASIGNATURA: _____

CURSO: _____

DOCENTE: _____

FECHA: _____

CUESTIONARIO

1. ¿Qué ritmos y géneros musicales Latinoamericanos conoce a usted?

2. ¿Qué ritmos y géneros musicales ecuatorianos conoce usted?

3. ¿Utiliza canciones infantiles en su clase?

SI _____ NO _____

4. Enumere 15 canciones infantiles que conozca y haya montado con sus alumnos.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____

5. De las 15 canciones mencionadas en la pregunta anterior, ¿cuántas son latinoamericanas, cuántas ecuatorianas y cuántas son de otros lugares?

- Latinoamericanas _____
- Ecuatorianas _____
- Otros lugares _____

6. ¿Conoce usted publicaciones que recopilen música infantil ecuatoriana o latinoamericana? Señale cuáles.

ANEXO N° 7

Instrumento N° 2 de la Investigación de campo: ENTREVISTA

ENTREVISTA

1. ¿En qué formas piensa usted que se debe introducir al niño a la música?

2. ¿Cree usted que es importante dar a conocer al niño la música tradicional de su país? ¿Por qué?

3. ¿Cuales piensa usted que son los ritmos y géneros más representativos de la música ecuatoriana y que los niños deberían conocerlos.

4. ¿Conoce de algún material educativo musical de nuestro país dirigido a niños?

ANEXO N° 8

Los textos poéticos

El salto del sapito - Eugenio M. Heredia

Chiquitín, Chiquitón,
salta el sapito saltón

Cuando tu saltas
saltas largo
se te cae el pantalón

Chiquitín, Chiquitón,
salta el sapito saltón

Cuando tu brincas,
brincas alto
pareces tocar el sol.

Chiquitín, Chiquitón,
salta el sapito saltón

Hormigón - Lucía Olmeda

Hormiga hormigón
el chaparrón
tus granos de trigo mojó

Madre - Francisca Soler

Madre, sin ti
yo me muero
sin ti.

Madre, sin ti
yo no estoy
sin ti

Madre mía
tú eres
mi corazón

La venganza de la abeja - Rafael Pombo

Una abeja resentida
vengar su afrenta juró
picó al otro y se vengó
más quedó muerta en la herida

Los conejitos - Gustavo Alfredo Jácome

Por el monte arriba,
en la verde fronda,
muchos conejitos,
juegan a la ronda.

Los conejos blancos
y también los grises
en la rueda, rueda
juegan muy felices.

Las orejas largas,
la pancita llena,
los conejos juegan
luego de la cena.

Cuando el lobo fiero
deja sus guaridas,
los conejos juegan
a las escondidas.

Ya sé sumar - Eugenio M. Heredia

Uno y uno dos,
ya puedo contar
granitos de arroz.

Dos más tres

son cinco
es la madrugada
y el sapo da un brinco

Seis más dos
son ocho
gatitos que toman
leche con bizcocho.

Cinco y cinco diez,
el cangrejo corre
patita al revés.

Los niños barrenderos - Manuel Agustín Aguirre

El mundo está sucio
como un agujero

Hay que lavarlo,
hay que fregarlo,
hasta que quede
limpio como el cielo.

Hay mucho chinche
con sombrero,
y mucho lobo carnicero.
Venga la esponja y el caldero.

Los pajaritos - Josefina Orellana

Pajaritos en las ramas,
pajaritos en el mar,
pajaritos en el aire,
no se cansan de volar.

Los niñitos de mi escuela,
pajaritos quieren ser,
para volar y más volar,
y alegres revolotear.

Tu sonreír - Marcelo Ruano (Sanjuanito)

Yo quiero ver
Tu sonreír
Cuando tu cabeza
Se mueva así. /BIS

Yo quiero ver
Tu sonreír
Al mover los hombros
Pa' arriba así. /BIS

Yo quiero ver
Tu sonreír
Cuando tu cadera
Se mueva así. /BIS

Yo quiero ver
Tu sonreír
Al mover la pierna
A un lado así. /BIS

Yo quiero ver
Tu sonreír
Cuando tú camines
Como Chaplin. /BIS

Yo quiero ver
Tu sonreír
Cuando saltes alto
Como un Masai. /BIS

Quiero comprar - Simón Castro

Yo tengo cinco centavos
y quiero comprar el sol,
con un pedazo de cielo
muy azul, azul, azul...

Y quiero comprar el viento
y quiero comprar el mar,
para tener los juguetes
con los que quiero jugar.

El sol será el soberano
y mi juguete mejor;
la tierra, mi plaza grande
y yo, la canción de amor.

Y quiero comprar el mundo,
para tornarlo mejor,
quiero verlo más fecundo,
con semillitas de amor.

Zapatitos a bailar – Anónimo / Marcelo Ruano

Tap, tap, tap, tap
tap, tap, tap, tap
ta...

Zapatitos a bailar
tap, tap, tap, tap
Damos vueltas sin cesar
tap, tap, tap, tap

Zapatitos de coral
los tacones de cristal
Suenan, suenan al bailar
tap, tap, tap, tap.

Tap, tap, tap, tap
tap, tap, tap, tap
ta...

Punta y tacón
apoyar, apoyar
apoyar, apoyar
Tacón y punta
apoyar, apoyar
apoyar, apoyar

Tap, tap, tap, tap
tap, tap, tap, tap
ta...

Zapatitos a saltar
tap, tap, tap, tap
Damos brincos sin parar
tap, tap, tap, tap

Zapatitos de charol
y las suelas de crisol
suenan, suenan al saltar
tap, tap, tap, tap

Tap, tap, tap, tap
tap, tap, tap, tap
ta...

Punta y tacón
apoyar, apoyar
apoyar, apoyar
Tacón y punta
apoyar, apoyar
apoyar, apoyar

Tap, tap, tap, tap
tap, tap, tap, tap
ta...

Duerme - Leonor Bravo.

Duerme, duerme, duerme
niña mía duerme.

Las estrellas cerraron sus ojos
y la luna empezó a bostezar.
en los árboles duermen las aves
y los sapos roncando ya están.

En la selva no hay ningún sonido
y las olas duermen en el mar
tu mamita tiene mucho frío
y tu padre soñando ya está.

El cielo - Marcelo Ruano

La la la la la
la ra la la ra la la la

ESTRIBILLO Yo soy un niño
 muy feliz
 y siempre alegre
 yo quiero estar
 yo voy por mi mundo
 cantando así:

Me encanta el cielo
y su inmensidad
mirarlo en la noche
con mi telescopio
y siempre buscando
a la estrella del sur.

La la la..

ESTRIBILLO

La luna llena
es mi preferida
la luna nueva
es inadvertida
y los cuartos de luna
me emocionan al fin.

La la la..

ESTRIBILLO

Si quieres ver
el cielo estrellado
entonces tu debes
salir de la ciudad
y anda buscando
un espacio sin luz.

La la la..

ESTRIBILLO

Ronda de la muñeca negra - Eugenio M. Heredia

A la ronda, ronda,
muñequita negra,
ojitos de mate,
piel de chocolate.

A la ronda, ronda,
que la madrugada
dejará un lucero
temblando en tu almohada.

A la ronda, ronda,
ya sale la luna,
mi canto esta noche
rondará tu cuna.

A la ronda, ronda,
que la madrugada
dejará un lucero
temblando en tu almohada.