

**EL DESARROLLO EVOLUTIVO INFANTIL Y EL JUEGO EN LA
EDUCACIÓN MUSICAL**

María de la Soledad Cabrelles Sagredo.

Doctora en Educación Musical

0.- Introducción.

La búsqueda del equilibrio entre lo didáctico y lo artístico ha de ser primordial en la Educación Musical. La música es, en su más alta manifestación, creación artística: no solo es una forma de expresión y un medio de comunicación sino también un medio de conocimiento y, como todo conocimiento, ofrece una imagen del mundo que experimenta una evolución continua, motivada por el desarrollo científico-cultural y los propios cambios de la sociedad.

Por eso, una enseñanza musical convergente, sinónimo de estudio, memorización y repetición sin reflexión, ya no es suficiente para solucionar los problemas actuales. El proceso de enseñanza-aprendizaje musical debe estar relacionado con otras actitudes y sentimientos, con el logro racional, imaginativo y espontáneo de otras respuestas que permitan una optimización de dicho proceso y potenciar la creatividad y la capacidad de crítica en el alumno, teniendo en cuenta las diferentes etapas evolutivas por las que atraviesa.

No es conveniente centrarnos en la acumulación lineal de contenidos ni en el desarrollo de las técnicas de pensamiento, sino en la elaboración de las capacidades de los estudiantes para dar sentido a las cosas y a sus vivencias. Se empieza estableciendo contextos para pasar a captar los límites de la realidad, donde la emoción y el pensamiento humano pueden vivificar los contenidos que pretendemos que aprendan los niños.

Es necesario dotar a la enseñanza musical de un carácter práctico, activo, creador y dinámico que proporcione el desarrollo de la capacidad de escucha, la capacidad imaginativa, la capacidad de percibir y sentir los sonidos de la naturaleza, de crear mensajes musicales y la percepción estética de los mismos, en definitiva, desarrollar las capacidades para acercarse a las fuentes de la vida como germen de creación artística, que nos permita comprender el Arte Musical como fenómeno cultural restituyendo la fluidez de comunicación entre la música y las demás artes y estimulando el entusiasmo que cada nuevo descubrimiento produce tanto en el profesor como en el alumno.

Si los profesores mantienen activos los procesos creativos de sus alumnos y los guían con sensibilidad, se conseguirá más fácilmente una motivación y un rendimiento elevados ya que las investigaciones nos dicen que “en cuantos más actos creativos participemos, tanto más intensa será nuestra vida”.

1.- Etapas del desarrollo evolutivo del niño en la Educación Musical.

Como apoyo a la tarea del docente en la formulación de objetivos, contenidos y evaluación de la enseñanza musical, exponemos a continuación el estudio que diversos autores han realizado sobre la existencia de etapas evolutivas del niño en relación con la adquisición de conocimientos musicales.

Recientes investigaciones sobre las respuestas a estímulos musicales observadas en fetos y en recién nacidos muestran cómo, desde los primeros estadios del desarrollo, se empiezan a confirmar respuestas motrices, de atención y sonoras a estímulos musicales reiterados y sistemáticamente controlados, como han demostrado **Papousek, M. (1995)**¹, **Fridman, R. (1997)**² y **Tafari, J. (2000)**³. Debemos tener presente que el oído empieza a funcionar aproximadamente desde el 5º mes de vida prenatal y está estimulado por cualquier sonido con consecuencias benéficas sobre el desarrollo de la inteligencia musical. En bebés recién nacidos, de 2 a 5 días, se han podido observar cambios en la actividad de succión cuando son expuestos a la música que la madre ha escuchado numerosas veces durante el embarazo, mientras que no se producen alteraciones significativas frente a otros fragmentos musicales. Después del nacimiento, la inteligencia del niño continúa configurándose mediante la exposición y la interacción con los sonidos de su entorno. Las vocalizaciones intercambiadas con los adultos más próximos que se observan en todas las culturas, son una clara muestra del valor comunicativo que desde las primeras semanas de vida se otorgan a determinadas combinaciones sonoras, las cuales configuran un primer código en el que los lenguajes verbal y musical se encuentran íntimamente relacionados. Por ello, será primordial que después del nacimiento del bebé procuremos provocar y estimular cualquier iniciativa como gorgojeos, canturreos, vocalizaciones, etc. Asimismo, seleccionaremos fragmentos de música y cantaremos canciones apropiadas a los diferentes momentos compartidos logrando, de este modo, un intercambio musical y afectivo importantísimo para su desarrollo personal.

Ya en la escuela, el propiciar experiencias sonoro-musicales es una necesidad evidente puesto que implica dar continuidad a su enriquecimiento perceptivo, creativo, expresivo y comunicativo.

Para **Welch, G. F. (1998)**⁴, el desarrollo del niño, su conducta musical y las capacidades que emergen progresivamente son el producto de complejas interacciones entre una predisposición intelectual y unas capacidades biológicas para el desarrollo de conductas musicales por un lado y, por otro, de las experiencias vividas en el entorno que provocan, en mayor o menor grado, que su potencial innato se desarrolle como exponemos en el esquema siguiente:

¹ Papousek, M. (1995): *Musicalité et petite enfance. Origines biologiques et culturelles de la précocité*, pp.41-63. En Deliegé, I. y Sloboda, J. A. (Eds.): *Naissance et développement du sens musical*. París. PUF.

² Fridman, R. (1997): *La música para el niño por nacer. Los comienzos de la conducta humana*. Salamanca. Editorial Amarú.

³ Tafari, J. (2000): *Influenza delle esperienze musicali prenatali sulle reazioni del neonato*, pp.391-400. Quaderni della SIEM. Nº 16.

⁴ Welch, G. F. (1998): *Early Childhood Musical Development*, pp.27-41. *Research in Music Education*. Nº 11.

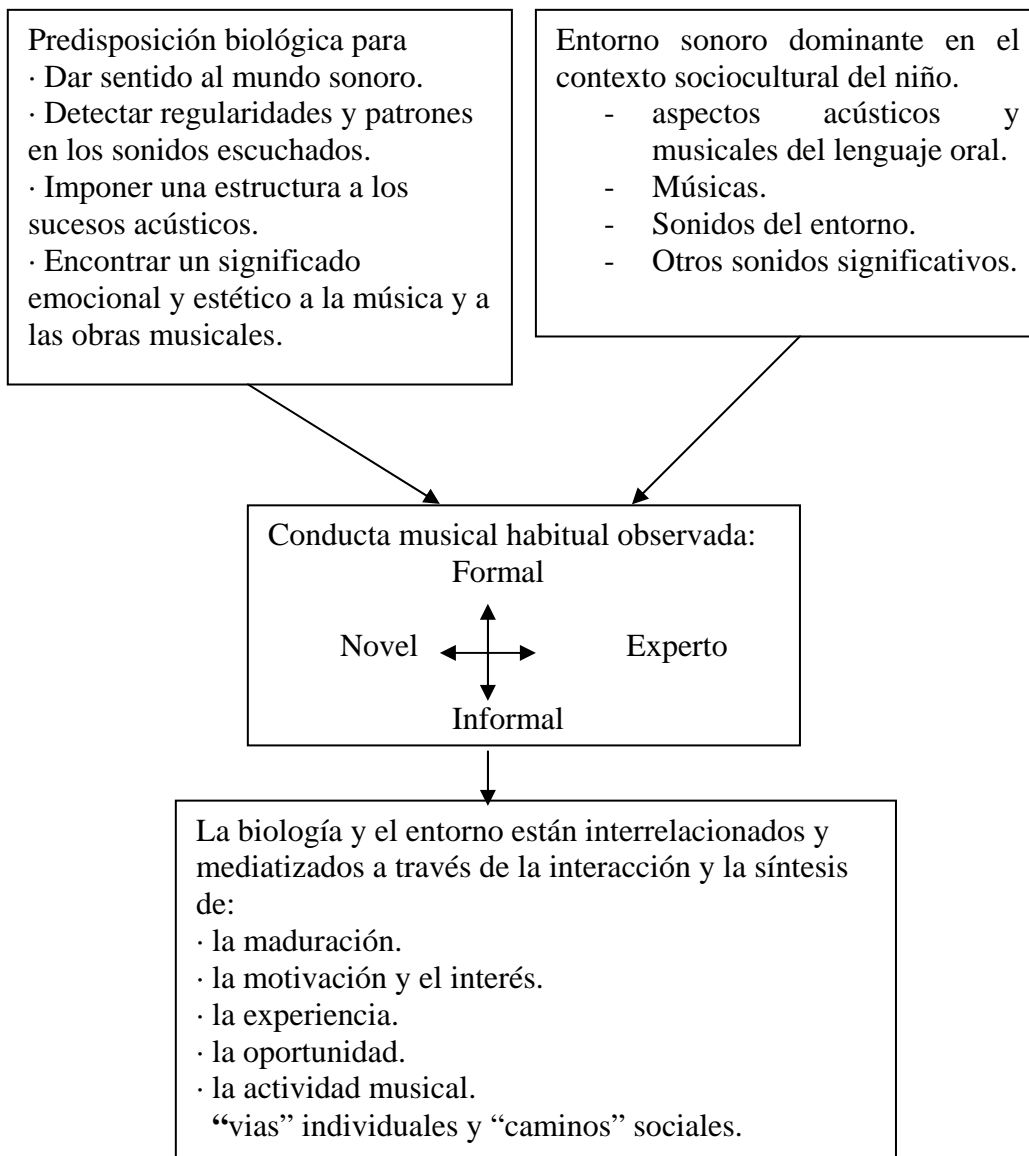


Figura 1. Desarrollo del niño, capacidades y conducta musical, según Welch.

De éste y otros estudios realizados, principalmente a partir de la década de los ochenta, se llega a la conclusión que una cierta sensibilidad musical puede ser adquirida por todas las personas, simplemente por medio de un contacto natural con la música, lo que demuestra que las habilidades musicales no son exclusivas de personas con algún talento especial o que han recibido una instrucción específica. Es por esta razón que debe considerarse la educación musical como un componente esencial en el periodo de formación de todos los individuos, para que puedan desarrollar las capacidades y aptitudes personales, con independencia de que se pretenda acceder o no a una formación con una orientación más profesional.

Schuter-Dyson, R. y Gabriel, C. (1981)⁵ establecen en un cuadro cronológico (de 0 a 17 años), muy esquemático, los hitos que consideran más importantes en el desarrollo de las capacidades musicales:

Edad (años)	Capacidad musical
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 y podría desarrollar el oído absoluto si estudia un instrumento.
4-5	Puede discriminar registros de alturas y puede reproducir, por imitación, ritmos simples.
5-6	Entiende fuerte/suave y 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 en la percepción rítmica y en la memoria melódica: percibe melodías a dos voces. Sentido de la cadencia.
10-11	Comienza a establecerse el sentido armónico y cierta apreciación de puntos álgidos de la música.
11-17	Desarrollo de la apreciación, tanto cognitivamente como en la respuesta emocional.

Figura 2. Desarrollo de las capacidades musicales, según Schuter-Dyson y Gabriel.

De acuerdo con este modelo, entre los 3 y los 6 meses, los bebés empiezan a responder activamente a la música más que a percibirla pasivamente, como lo demuestra que se vuelven hacia la fuente del sonido mostrando placer y asombro.

El período más importante para la consolidación de todas aquellas habilidades relacionadas con el ritmo y la melodía es el que va desde los 6 a los 12 años, siendo también fundamental para el desarrollo de las capacidades que posibilitan el descubrimiento de otras dimensiones de la música como el sentido armónico y el estilístico. Estas consideraciones son particularmente importantes en nuestro ámbito profesional ya que nuestra experiencia como docentes se realiza con niños de estas edades.

Más recientemente, se han propuesto otros modelos de desarrollo entre los que destacan el modelo en espiral de **Swanwick K. y Tillman, J. (1986)**⁶ y el de **Hargreaves, D. J. (1995)**⁷.

⁵ Schuter-Dyson, R. y Gabriel, C. (1981): *The psychology of musical ability*. London. Methuen.

⁶ Swanwick, K. y Tillman, J. (1986): *The sequence of musical development: a study of children's composition*. British Journal of Music Education. N° 3.

⁷ Hargreaves, D. J. (1995): *Developpement du sens artistique et musical*, pp. 169-287. En Deliege, I. y Sloboda, J. A. (Eds.): *Naissance et developpement du sens musical*. Paris. PUF.

El primero, formulado a partir del estudio de las producciones musicales de un grupo de más de 700 niños y adolescentes de tres a once años, organiza el desarrollo en espiral a lo largo de cuatro etapas, denominadas del dominio, de la imitación, del juego imaginativo y de la metacognición; subdivididas en ocho niveles o modos, denominados sensorial, manipulativo, personal, vernacular, especulativo, idiomático, simbólico y sistemático. Las etapas evolutivas que representan son acumulativas en función de la edad y en ellas, según Swanwich, inciden tanto la herencia genética como la influencia del entorno.

La forma de espiral del modelo propuesto por **Swanwich, K. (1991)**⁸, responde a tres razones:

“1.-Se trata de un proceso cíclico puesto que nunca se pierde la necesidad de retornar a los materiales sonoros, reingresando en la espiral reiteradamente, al margen de la edad o de la experiencia musical acumulada.

2.-Es un proceso acumulativo en el cual la sensibilidad sensorial y el control manipulativo interactúan entre sí y, más tarde, lo hacen con la expresión personal y convencional.

3.-Representa un movimiento pendular recurrente entre una perspectiva más individual (en la zona izquierda de la espiral) y una perspectiva de participación social (representada a la derecha de la espiral).”

Avanzando de abajo hacia arriba, siguiendo la espiral del desarrollo, Swanwick y Tillman explican las diferentes transformaciones que se producen en las composiciones analizadas. En una breve síntesis de los resultados, los rangos esenciales de cada una de las cuatro grandes etapas son los siguientes:

“1.- En la primera etapa de la espiral, la fase del dominio de los materiales, el niño adquiere progresivamente destrezas. La espiral representa el paso desde la fase del puro gusto por los sonidos (modo sensorial) a un afán de dominio, exploración y control de los materiales musicales (modo manipulativo).

2.- El segundo bucle representa el afán por la imitación del entorno sonoro y en él se observa la transformación desde la expresión personal individual a la expresión dentro de unas convecciones vernáculas comunes. El modo de expresividad personal inicial se manifiesta con una clara tendencia al uso de la expresión vocal, mientras en la segunda fase (modo vernáculo) se aprecia una clara tendencia al uso de modelos tomados del entorno (figuras rítmicas, diseños melódicos y patrones métricos).

⁸ Swanwick, K. (1991): *Música, pensamiento y educación*, pp. 55-60. Madrid. Ed. Morata y MEC.

3.- *En el tercer nivel, la destreza en la manipulación y el conocimiento de determinadas formas de expresión compartidas empuja al juego imaginativo a través del uso de unidades estructurales más amplias. Más adelante, el juego imaginativo suele incorporar elementos idiomáticos con los cuales el niño/adolescente se identifica, dando lugar en ocasiones al uso de ciertos estereotipos o clichés.*

4.- *En el cuarto nivel, se encuentra la etapa de la metacognición, teniendo ese término el significado de la autoconciencia acerca de los procesos de pensamiento y sentimiento en la elaboración de una respuesta valorativa a la música. El cambio principal respecto a la fase anterior estriba en la identificación de la música con el valor afectivo que ésta adquiere para cada uno, con independencia del valor social que su entorno le confiera.”*

La culminación de este proceso que 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 pueda compartir con los demás.

Hargreaves, D. J. (1989)⁹ propone un modelo de desarrollo artístico-musical a través del cual pretende una descripción de las diferentes fases por las que atraviesa el desarrollo artístico del niño y en las que encuentra puntos comunes con otras áreas del ámbito artístico.

A diferencia de los modelos anteriores, este autor distingue cinco fases en el desarrollo musical en relación con cuatro aspectos de la expresión musical infantil: el canto, la representación gráfica, la percepción melódica y la composición.

Estas fases denominadas respectivamente: sensorio-motriz, figurativa, esquemática, sistema de reglas y profesional, presentan unas características básicas que se exponen en la figura siguiente:

⁹ Hargreaves, D. J. (1989): *Children and the arts*. London. Open University Press.

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 (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 y la cultura.
Sensorio-motriz (0-2 años).	Parloteo, danza rítmica.	Garabatos equivalentes de acción.	Reconocimiento de líneas melódicas.	Sensorial, manipulación.

Figura 3. Desarrollo artístico-musical, según Hargreaves.

En cuanto a la capacidad del niño para el canto, Hargreaves establece una primera fase en la que genera una actividad extraordinaria de juegos vocales, en forma de parloteos o vocalizaciones algunas veces incesantes que alcanza su máximo hacia el final del primer año de vida. A menudo, estas actividades van acompañadas por movimientos de balanceo corporal y, al avanzar la edad, se aprecia un incremento notable entre estos movimientos y la dimensión temporal de la música. Esta fase exploratoria se corresponde con el primer nivel de la espiral de Swanwich y Tillman mencionados anteriormente.

Hacia los 18 meses aparece un cambio determinante: la capacidad de representación simbólica, es decir, la capacidad del niño para representar un objeto, persona o situación sin necesidad de su presencia. Progresivamente, van siendo reconocibles fragmentos de líneas melódicas de las canciones del entorno y las palabras constituyen la base de la articulación de las mismas.

Con el paso del tiempo se van precisando la emisión más exacta de las alturas y se respetará progresivamente la tonalidad subyacente. Hay que esperar, no obstante, a la

transición hacia la fase esquemática y la del sistema de reglas para que todas las partes de una canción se organicen en un todo coherente. El desarrollo en la percepción de la altura y tonalidad manifiesta un progresivo incremento en la capacidad de distinguir y reproducir con exactitud intervalos, escalas y tonalidades distintas y, estos tres elementos, se logran mantener en la totalidad de una pieza musical.

La comparación de las aportaciones expuestas muestra cómo determinadas capacidades siguen unas pautas de evolución comunes en la mayoría de los niños, en las que confluyen las aptitudes personales, los estímulos externos dirigidos más o menos conscientemente y la influencia del entorno sonoro más próximo. El educador musical debe tener en cuenta estas etapas de 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 sujetos sino que hay que saber adaptar cada acción educativa al nivel madurativo de cada uno.

A la hora de planificar nuestra acción docente, debemos optar por unos criterios de secuenciación que deberán ser acordes con las posibilidades que tienen nuestros pequeños de percibir, comprender y reproducir. Para **Gianni, C. (1998)**¹⁰:

“Hay expertos en la actividad de secuenciar músicas para las distintas etapas evolutivas de los chicos y hay expertos en destruirlas: son los chicos.”

Lo que nos viene a señalar este músico y pedagogo es que algunas de las actividades musicales que están pensadas para los alumnos no pueden hacerlas y otras son capaces de desarrollarlas aunque estén pensadas para etapas evolutivas más avanzadas. Por lo tanto, serán los propios niños los que de alguna manera marcarán esta progresión o secuenciación. Esta posibilidad en ningún caso significa que no reconozcamos la importancia que tiene la programación, aunque en su elaboración debemos adoptar una visión amplia y abierta en función de la complejidad de la música y de los objetivos y contenidos propuestos.

Díaz, M. (2004)¹¹ propone para la programación de la educación musical un esquema con diferentes bloques, compartiendo con **Akoschky, J. (1998)**¹² que los criterios de selección se orientarán con énfasis hacia la sensibilización musical de los niños, el desarrollo de la expresión, la comunicación y la creatividad, objetivos fundamentales de esta disciplina artística. En dicho esquema aparecen cuatro apartados relacionados con la educación del oído, voz, instrumental y ritmo.

¹⁰ Gianni, C. (1998): *Juego, profundidad, emoción y cambio*, pp 64-77. En Educación Musical: Entre melodías, ritmo y emociones. Novedades Educativas.

¹¹ Díaz, M. (2004): *La educación musical en la etapa de 0-6 años*. Universidad del País Vasco. Revista LEEME. N° 14.

¹² Akoschky, J. (1998): *El lenguaje musical en la Educación Infantil*, pp 25-38. Eufonía N° 25.

En la educación del oído propone tener en cuenta el entorno sonoro (discriminación de ambientes), la exploración sonora (atención, reacción y sensibilidad auditiva), la ausencia de sonido (silencio) y audiciones activas.

En la educación de la voz, considera la voz como fuente sonora (sonidos vocales, sílabas y palabras), la importancia de la respiración, tonadillas, retahílas y canciones con o sin movimiento y, por último, la imitación, improvisación y creación vocal e instrumental.

En la educación instrumental tiene en cuenta el cuerpo como instrumento musical, los objetos y su producción sonora (timbres y extremos dinámicos), así como los efectos expresivos de timbre, altura, duración, intensidad, textura y silencio.

Por último, en la educación del ritmo considera que hay que tener en cuenta el cuerpo en movimiento, es decir, el equilibrio y coordinación, movimientos parciales y con todo el cuerpo y también la diferenciación de atmósferas (drama, humor, etc.).

Lago Castro, P. (1987)¹³ presenta la forma de comenzar esta tarea de la educación musical por el principio, o sea, por los cimientos de lo que posteriormente puede convertirse en un edificio quizás no muy alto pero sí seguro y firme dependiendo de las circunstancias y facultades de cada alumno.

“A los tres años:

- *Imita fácilmente sonidos y trata de experimentar con instrumentos muy elementales, como los instrumentos naturales (palmas, voz, pitos, piernas, pies, rodillas, etc.) o de pequeña percusión (pandero, claves) (Teplov).*
- *Es capaz de agrupar entre sí elementos sonoros idénticos (Zenatti).*
- *Sobre una altura de dos sonidos, es capaz de formar una imagen mental en relación con los sonidos dados por un instrumento (Zenatti).*
- *Canta versos sueltos de canciones, generalmente fuera de tono, utilizando intervalos de 3ª menor (Sol - Mi).*
- *Puede reproducir pequeñas canciones enteras, aunque generalmente se salgan del tono y el ámbito sea muy reducido (Gesell).*
- *Comienza a hacer coincidir los tonos simples (Gesell).*
- *Tiene menos inhibiciones para cantar en grupo (Gesell).*
- *Puede reconocer varias melodías simples (Gesell).*
- *Le gusta experimentar en grupos rítmicos (Gesell).*
- *Camina, salta, trota y corre atendiendo bien algunos compases musicales (Gesell).*
- *Consigue seguir una música con un movimiento corporal, por ejemplo, golpeando con la mano sobre la mesa (Fraisie).*
- *Consigue una buena sincronización motora, acompañando un ritmo de marcha (Fraisie).*
- *Le gusta mucho repetir e imitar (Fraisie).*

¹³ Lago Castro, P. (1987): *Lo que sea sonará*. Curso de Iniciación a la Educación Musical. Madrid. Cuadernos de la UNED.

- *Puede reproducir estructuras rítmicas de tres o cuatro elementos (Fraisse).*

A los cuatro años:

- *Confunde intensidad y velocidad (Piaget).*
- *Entiende el concepto de más rápido y más lento (Piaget).*
- *Intenta acompañar intuitivamente, generalmente, sin conseguirlo (Piaget).*
- *Es incapaz de interpretar y de comparar conscientemente tiempos o partes.*
- *Gusta de explorar objetos sonoros (Gesell).*
- *Consigue cantar algunas canciones con otros (Gesell).*
- *Comienza a identificar melodías simples (Gesell).*
- *Dramatiza canciones fáciles (Gesell).*
- *Aumenta el control de su voz (Gesell).*
- *Puede jugar juegos simples, acompañándolos de una canción (Gesell).*
- *Inventa pequeña canciones mientras juega con un ámbito musical de tercera menor (Gesell).*
- *Le gusta cantar para otros (Teplov).*
- *Aumenta su memoria auditiva y repertorio de canciones (Teplov).*
- *Reconoce sonidos de una octava, diferenciándolos de otros (Teplov).*
- *Comienza a cantar entonando (Teplov).*
- *Tiene capacidad para cantar un canto monódico (Francis).*
- *Le gusta y disfruta con la música (Souriau).*

A los cinco años:

- *La idea de tiempo ternario y binario le es familiar, pero no la sabe plasmar.*
- *Muchos consiguen cantar entonando melodías cortas (Gesell).*
- *Reconoce y aprecia un extenso repertorio de canciones (Gesell).*
- *La mayoría puede sincronizar movimientos de los pies y de las manos con música (Gesell).*
- *Brinca, salta, sobre un solo pie y baila rítmicamente al son de la música (Gesell).*
- *Puede reconocer sonidos de un piano y aumenta su discriminación tímbrica (Teplov).*
- *La sensibilidad musical se desenvuelve y se estabiliza (Souriau).*
- *Hace pequeñas invenciones con Sol, La, Mi*
- *Le gusta explorar instrumentos más complicados y sofisticados como pianos, flautas.*
- *Antes había manipulado instrumentos de percusión, etc. (Souriau).*
- *Gusta de jugar con ejercicios de concentración rítmica, sonora, etc.*

A los seis años:

- *La idea de tiempo la relaciona conscientemente con la de pulso y acento.*
- *Coordina un tiempo relacionándolo conscientemente con otro tiempo (Piaget).*
- *Consigue reproducir melodías simples (Gesell).*
- *Su voz es más ajustada y tiene una extensión desde el La 2 a Do 3 (Abbadie).*
- *Tiene capacidad de apreciar un ritmo con cinco o seis sonidos (Fraisie).*
- *Tiene mayor nivel de percepción rítmica y melódica (Zenatti).*
- *Antes de esta edad no es posible una educación profundamente musical porque no hay posibilidad de fijación de temas, fijación de atención, inteligibilidad de estructuras de conjunto y concentración para la polifonía y el ritmo.*
- *Es la edad a partir de la cual se puede iniciar hacia la música (Souriau).*
- *Hace propuestas rítmicas con instrumentos de pequeña percusión (pandero, claves, sonajas, triángulos, crócalos o chinchines, maracas, castañuelas, etc.)*

A los siete años:

- *Es capaz de sincronizar duraciones (Piaget).*
- *Puede coordinar sonidos simultáneos (Piaget).*
- *Le agradan los instrumentos de percusión (Gesell).*
- *Se interesa por las lecciones de música (Gesell).*
- *A esta edad tiene tendencia a acelerar los tiempos rítmicos. Aquí comienza a estabilizarse (Fraisie).*
- *Reconoce las figuras musicales (blanca, negra y corchea) junto con sus silencios correspondientes.*
- *Percibe el carácter inacabado de una frase rítmica sin cadencia (Imberty).*
- *La percepción polifónica es percibida mejor en los sonidos agudos que en los graves (Zenatti).*
- *Reconoce un esquema de tonalidad simple (Zenatti).*
- *Aparece una actitud de imaginación musical, gustándole interpretar composiciones que entiende (Francis).*
- *Intenta acercarse a instrumentos técnicamente más complicados (xilófonos, metalófonos, carillones, etc.)*

A los ocho años:

- *Es capaz de apreciar duraciones (Piaget).*
- *Le gusta tocar a dúo (Gesell).*
- *Disfruta haciendo pequeñas creaciones musicales (Gesell).*
- *Hay una dispersión sobre el valor medio del tiempo, adquiriendo a partir de esta edad, cada niño, una noción individual del tiempo (Fraisie).*

- Percibe mejor el significado de las variaciones de “modo” y “tonalidad”, mostrándose siempre sensible a modificaciones de estructura efectuadas para un cambio de modo (Zenatti).
- La cadencia perfecta adquiere un sentido conclusivo (Imberty).
- Reconoce compases binarios, ternarios y cuaternarios.
- Maneja los valores y ritmos de otros compases, por ejemplo, 6/8, pero no los reconoce en su grafismo.

De nueve a once años:

Los avances que el niño adquiere o experimenta en esta etapa son más prolongados aunque, lógicamente, aumenta la dificultad de lo aprendido y facilidad para aprender. El grado de maduración puede hacerle aprender algo con mayor rapidez que en los niveles anteriores. Por esta razón presentamos los avances obtenidos durante dos o tres años.

- Reconoce las escalas mayores y menores.
- Distingue valores de las figuras: negra, corchea, corchea con puntillo y semicorchea, blanca y redonda, junto con sus silencios.
- Las medidas y estructuras métricas irregulares comienzan a tener interés para él, ritmos sincopados, etc., (jazz, rock, etc.).
- Puede tocar un instrumento con mayor destreza o técnica, flauta, guitarra, etc., sintiendo interés por hacerlo “suyo”.
- Comienza a tomar interés por “sus músicos, autores, intérpretes, etc.”
- Reconoce y practica formas elementales (lied, rondó, canon).
- La respiración, articulación, relajación, afinación, etc. forman parte de su técnica vocal y expresiva aunque comienzan los primeros síntomas de la “mutación” o cambio de voz.

De doce a quince años:

- Sus conocimientos musicales pueden alcanzar cotas muy aceptables si han seguido un proceso lógico de estudios elementales. De no haber sido así, el proceso será siempre partiendo de los niveles de conocimiento obtenidos.
- Rítmicamente puede manejar valores de figuras irregulares y difíciles.
- El lenguaje musical de acorde, modo mayor o menor, tono, semitono, alteraciones, etc. no es desconocido para él.
- Tiene tendencia a formar grupos musicales, corales, etc. La idea de lo colectivo es más firme.
- Siente una gran atracción por la dificultad de los medios técnicos o instrumentos complejos (guitarras eléctricas, sintetizadores, etc).
- Puede estar capacitado para tener su propio criterio en la elección de lo que oye, hace o escucha.”

Aunque todos los niños están capacitados para seguir un mismo trabajo de acuerdo a su edad, no debemos olvidar que el profesor deberá tener en cuenta el nivel socio-cultural de sus familias para conseguir que este proceso o etapas de desarrollo de educación

musical tengan un seguimiento permanente y planificado cuyo objetivo final será conseguir un adecuado aprendizaje musical.

El niño, desde que nace, es claro que posee un instinto rítmico: respira, camina, corre y salta, pero ese instinto se debe favorecer y desarrollar. Para ello, ha de introducirse en su vida diaria el ritmo musical, basado en el movimiento regular natural del balanceo del cuerpo, de los brazos, de las manos, partiendo del movimiento libre físico y de las situaciones de la vida diaria, de la situación del momento, del ritmo libre al andar, saltar, dar palmadas, golpear con los pies en el suelo o percutir con la manos en la mesa y, por supuesto y con preferencia, oyendo o cantando una canción.

El recurso a las canciones, como expone **Pernil Alarcón, P. (2003)¹⁴**, propicia por sí mismo una oportunidad de interacción y facilita, por su carácter globalizador, no solamente el desarrollo del lenguaje oral, sino también el conjunto de los aspectos rítmico, motórico, afectivo, social y cognitivo que constituyen el desarrollo infantil. En su relación de recomendaciones, destacamos las siguientes:

- Cantar debe ser considerado como principio básico en la educación infantil, como un regalo que se concede a cada momento y que enriquece cualquier actividad que se esté realizando, sin horario fijo. Es muy importante asumir que el canto debe acompañar toda la vida infantil, en el aula y en el hogar. La canción engloba ritmo y melodía y predispone el oído y la sensibilidad. Existen canciones para cada momento del día y para cada estado de ánimo. Canciones para moverse, para dormir, para balancearse, para divertirse, para jugar, para cantar y para dramatizar.

- El ritmo, la melodía, la armonía, esenciales elementos de la música, se corresponden con el desarrollo del individuo en ese mismo orden. El ritmo, elemento básico para llegar a la melodía, está relacionado con la vida fisiológica y la acción; la melodía, con la vida afectiva y la sensibilidad; por último, la armonía, que abarca el ritmo y variadas melodías, con la vida mental y el conocimiento.

- La aparición evolutiva y natural de destrezas y aprendizajes musicales en el niño se ha observado en sus diferentes aspectos y por diferentes autores. Muchos de ellos nos dicen que el estado natural del niño es el movimiento que está vinculado, a su vez, al desarrollo auditivo y la atención.

- Desde sus primeros meses, el niño cambia de postura y mueve brazos y piernas ante un estímulo sonoro. Si se trata de una canción cantada por el adulto, el bebé ríe a su oído y, cuando comienza a sentir sus primeras impresiones auditivas, busca las fuentes sonoras en el ambiente.

- A partir del año, responde a las canciones con gestos y movimientos rítmicos, con patadas, palmadas o saltos y, hasta es capaz de tararearlas.

¹⁴ Pernil Alarcón, P. (2003): *Mis canciones. La expresión oral en la Educación Infantil*. Educación Permanente. Madrid. UNED.

- A partir de los dos años, es ya capaz de reproducir melodías y cantar canciones, salta y baila al son de una canción. Al mismo tiempo, se interesa por su letra, extrae de ella palabras y hasta oraciones e intenta conocer su significado.

- A los tres años, observamos que el niño ya ha hecho un gran recorrido y avance en su sensibilización musical y está dispuesto a iniciarse en lo que conocemos como edad preescolar (tres años en adelante).

- A los cuatro años, el niño es capaz de aprender una canción completa en corto espacio de tiempo, lo que facilitará el desarrollo de su memoria auditiva, su atención y en general un conjunto de aspectos cognitivos cuyo objetivo final será el logro del desarrollo musical infantil.

Como resumen a dichas recomendaciones, debemos considerar que los primeros años de sensibilización musical en el niño son muy importantes para posteriores avances en su educación musical y la voz de la madre, si es la intérprete de las canciones, contribuirá aun más a fortalecer el desarrollo psicológico del niño creando vínculos afectivos que le ayudarán a crecer con más seguridad y confianza.

Finalmente, creemos que el papel del docente en el proceso de enseñanza musical debe ser de facilitador del aprendizaje, que respete las estrategias de conocimiento del educando, le acompañe en la construcción de los conocimientos y promueva una atmósfera de reciprocidad, respeto y autoconfianza, a fin de poder desarrollar la inteligencia de cada alumno cuidando de que listos y torpes tengan la oportunidad de crear algo en contacto con lo nuevo, para despertar en todos y cada uno de los escolares la curiosidad por la incógnita siguiente y las ganas de abordarla. En resumen, cómo hacer a todos creativos y aplicados, es decir, inteligentes en proporción a su capacidad y que, creando y aprendiendo, los escolares se realicen personalmente al máximo.

2.- El juego musical en el ámbito de la educación musical.

En la actualidad, la utilización del juego en la Educación Musical provoca cierta disparidad de opiniones. Algunos piensan que, al considerar la actividad musical como un juego se le priva del rigor y seriedad que debe tener dicha materia. Otros defienden la necesidad de utilizar los aspectos lúdicos que nos ofrecen las diferentes actividades que incluye el tratamiento de la educación musical y consideran que el juego y el hecho de jugar tienen valor y deben entenderse como acciones con un determinado lugar en el aula ya que el juego es un importante medio de motivación y estimulación en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La vertiente lúdica del aprendizaje de la música ha sido una constante que se refleja en multitud de propuestas didácticas emanadas de las principales corrientes pedagógicas y, junto al fomento de la participación activa y la creatividad, la ludicidad según **Pascual, P. (2002)**¹⁵ ha supuesto y supone uno de los principios sobre los que están basados muchos trabajos educativos.

¹⁵ Pascual, P. (2002): *Didáctica de la Música*. Madrid. Prentice May.

En algunos casos, la concepción de una actividad como juego viene determinada por el concepto que cada uno pueda tener sobre el juego. En otras ocasiones, la visión de juego viene determinada por la propia disposición que tienen los niños desde muy pequeños a convertir todo en un juego. En este sentido, **Zeitlin, S. y Taetzsch, L. (1987)**¹⁶ señalan que los niños son por naturaleza curiosos y están deseosos de aprender. Quieren tocar, saborear, oler, ver y oír cuanto les rodea. Todo su juego es una experiencia de aprendizaje que les enseña cosas acerca de su mundo y de las personas y objetos que contiene.

Es cierto que algunas veces se confunden los conceptos de actividad lúdica y de juego, por eso nos hemos fijado en lo expuesto por **Alsina, P. (1999)**¹⁷ que aclara estos términos partiendo de la afirmación:

“Observamos que, si bien todo juego es actividad, no toda actividad es juego.”

Y continúa diciendo:

“La diferencia está en el componente lúdico: si actividad es cualquier tipo de acción que emprende el alumnado, juego podría ser algo próximo a una actividad lúdica. Pero una actividad lúdica todavía no es juego. El juego, además de la intencionalidad de que sea juego, debe tener unos requisitos para ser considerado como tal: una mecánica y unas normas; a menudo se desarrolla en un tiempo cerrado, los participantes adquieren un rol, etc.”

De esta forma, entiende el juego como una acción en la que se pone de manifiesto su carácter eminentemente lúdico, si bien no se puede olvidar que el desarrollo del juego dependerá del conocimiento, la utilización y el cumplimiento de las normas o reglas que tiene establecidas y también de los conocimientos y las experiencias que demuestren los propios jugadores.

Pascual, P. (2002)¹⁸ comparte las ideas de Fröebel, cuando dice que en los juegos musicales se evitará la competitividad y el individualismo, fomentándose el aprendizaje cooperativo y el reparto de funciones.

Aunque son múltiples las interpretaciones que se han hecho sobre los juegos musicales, la profesora de la Universidad de Valladolid, **Cortón, M^a de la O. (2003)**¹⁹, considera que los podemos definir como una estrategia natural de aprendizaje, capaz de dinamizar y enriquecer todo el proceso educativo ya que implican dos tipos de

¹⁶ Zeitlin, S. y Taetzsch, L. (1987): *Juegos y actividades preescolares*. Barcelona. Graó.

¹⁷ Alsina, P. (1999): *Aula de Juegos*, pp.24-25. Aula, Música y Juegos. Nº 79.

¹⁸ Pascual, P. (2002): *Didáctica de la Música*. Madrid. Prentice May.

¹⁹ Cortón, M^a de la O. (2003): *Los juegos musicales: su utilidad en la enseñanza infantil y primaria*, pp.7-11. Eufonía. Didáctica de la Música. Nº 29.

prácticas muy valiosas en el ámbito de la educación: una práctica **lúdica** y otra **musical**.

En la primera de ellas, el juego, ha tenido y tiene una importancia absolutamente fundamental en la configuración de la humanidad. Desde los orígenes del ser humano, el juego ha servido como recurso permanente de toda sociedad para explicarse a sí misma, como medio de aprendizaje individual y colectivo, como preparación técnica para la vida adulta, para la integración en sociedad y para la relación con otros seres humanos.

En la segunda, la musical, se le atribuye un gran valor en el desarrollo global de la personalidad de los niños (junto a la plástica y la dramatización), al proporcionar experiencias de aprendizaje basadas en otra forma de percepción de la realidad, fundamental para el desarrollo artístico, emocional y creativo infantil.

De esta manera, el juego y la música se reúnen para formar una de las actividades que más interesan, motivan y divierten a los niños. Por tanto, es lógico que al abordar el aprendizaje de cualquier materia a través del juego y de la música lo hagan con mayor interés, entusiasmo e ilusión que con cualquier otro procedimiento. De aquí el valor que, desde el punto de vista didáctico, tiene el recurso a los juegos musicales como elemento dinamizador y enriquecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

También **Vega, S. (1999)**²⁰, refiriéndose al juego y la música en la escuela infantil, expone:

“El juego, unido a la música, no solo potenciará aquellos aspectos del lenguaje musical en los que queramos incidir sino que también nos ayudará a trabajar la socialización, la adquisición de normas (si se trata de un juego colectivo), la estimulación del lenguaje y, el descubrimiento de las posibilidades corporales y espaciales.”

Para **Sanuy, M. (1996)**²¹, el aula de primaria es el lugar idóneo para trabajar con el juego y la música. El valor educativo de los juegos de distintas procedencias (tradicionales, didácticas, infantiles, actuales y de otras culturas) y modalidades (con movimientos, sin o con desplazamientos) para realizar individualmente o en grupo (corro, fila, hilera, pareja y trío), con objetos o sin ellos (comba, pelotas, gomas, aros), suponen un recurso pedagógico muy importante para el desarrollo corporal, afectivo, intelectual y social del niño. Si además añadimos la música, especialmente la canción (incluyendo un repertorio básico de juegos y canciones tradicionales, didácticas, actuales, infantiles y de otras culturas), estaremos contribuyendo en gran manera al desarrollo global de la personalidad del educando.

²⁰ Vega, S. (1999): *Juegos que suenan... en la escuela infantil*, pp.31-32. Aula, Música y Juegos. Nº 79.

²¹ Sanuy, M. (1996): *Aula Sonora. Hacia una educación musical en primaria*. Madrid. Morata.

Muñoz, J. R., (2003)²² entiende que el juego es, al mismo tiempo, un recurso y un contexto de trabajo en la Educación Musical que contribuye a motivar y disponer al alumnado ante nuevos aprendizajes. Con la utilización de los juegos musicales, el profesor está potenciando el desarrollo de los ámbitos sensorial-motriz, cognoscitivo y social-afectivo en los niños y les brinda la oportunidad de que los aprendizajes sean divertidos y gratificantes sin que ésto suponga en ningún caso mermar su importancia y seriedad.

Este autor realiza una clasificación de los juegos musicales en función de las áreas concretas sobre las que se desarrolla la Educación Musical:

- Juegos de percepción (auditiva, visual y sensorial-táctil), de expresión (vocal, instrumental y del movimiento) y de análisis (rítmico, melódico y armónico).

Desde una perspectiva centrada en temas concretos, la clasificación que propone es:

- Juegos de fuentes sonoras, de intensidades, de duraciones, de alturas, de paisajes sonoros, de ritmo, de melodías, de armonías, de textura y de formas.

Del mismo modo, atendiendo a los bloques de contenido que trata cada juego musical, su clasificación es:

- Juegos de audiopercepción, de expresión vocal, de expresión instrumental, de expresión de movimiento, de lenguaje musical y de cultura musical.

Por otra parte, si la atención está centrada en las acciones que desarrollan los juegos musicales a lo largo de su realización, su clasificación es:

- Juegos de estimulación, de observación, de percepción, de identificación, de reconocimiento, de comparación, de clasificación, de memorización, de exploración y manipulación, de construcción, de relajación, de imitación, de interpretación (vocal, instrumental y del movimiento), de variaciones, de improvisación, de creación, de acción-reacción, de coordinación, de adaptación, de representación (gráfica, espacial, gestual o corporal), de lectoescritura y de análisis.

Junto a todos estos tipos de juegos musicales expuestos, Muñoz recomienda la utilización de canciones durante su realización, como ocurría en los juegos tradicionales que era usual cantar canciones mientras los niños jugaban. Entre esas canciones, que han venido a engrosar el cancionero infantil español, destacan entre

²² Muñoz, J. R. (2003): *El juego en la Educación Musical*, pp.51-62. Didáctica de la Música. Eufonía. N° 29.

otras: al pasar la barca, al corro de la patata, el cocherito leré, el patio de mi casa, la reina Berengüela y tengo una muñeca.

De esta forma, se puede recuperar la memoria musical popular que tanto nos ha enriquecido y favorecido a lo largo del tiempo y que constituye una parte importante de nuestro patrimonio oral y cultural.

La creación de juegos musicales podemos llevarla a cabo a partir de cualquier actividad lúdica, para lo cual solo es necesario definir la finalidad, las capacidades y destrezas que se quiera potenciar, el número de jugadores, las normas que lo regulan y los restantes elementos de organización.

Los alumnos pueden ser los creadores de nuevos juegos musicales sobre temas planteados en clase y de este modo tendremos una gran ventaja y es que estos juegos creados por nosotros mismos tendrán en cuenta las características del marco en el que se van a desarrollar, el adecuado nivel de dificultad y su idoneidad para unos u otros grupos de alumnos en función de sus conocimientos, sus destrezas y sus experiencias.

Estos juegos musicales de creación propia, unidos a los que ya existen en el mercado y a los juegos tradicionales y populares, pueden ofrecernos un “banco de juegos” rico y diverso, capaz de acometer cualquier necesidad que determine la actividad musical que llevamos a cabo en el aula.

También existe la posibilidad de adaptar juegos musicales existentes a las características concretas de las circunstancias, medio educativo y alumnado con el que se van a realizar. Muchas veces, con sencillas modificaciones podemos dotar a los juegos que conocemos de un importante número de variaciones que hacen que se genere un efecto multiplicador, es decir, un juego puede ser generador de otros juegos con raíces comunes con solo aplicar unas sencillas variables.

La finalidad didáctica de cada juego debe estar determinada por el profesor así como las situaciones en las que debe desarrollarse para garantizar, de este modo, un adecuado nivel de adaptación a las características de los participantes. Por ello, es importante disponer de una amplia gama de juegos que pueda dar respuesta a nuestras necesidades educativas en cada momento determinado.

Hemos considerado como juegos musicales aquellos juegos cuyas acciones se centran en cualquiera de los aspectos propios de la música. Potencialmente, cualquier actividad lúdico-musical que contemple la existencia de unas normas o reglas para su desarrollo, podría ser considerado como juego. Del mismo modo, hemos entendido que los juegos musicales pueden contar con la opción de convertirse en didácticos definiendo en ellos los objetivos que se persiguen y su relación con los contenidos dentro de la educación musical.

Es curioso y resulta contradictorio que, a pesar de toda la literatura científica sobre el tema del juego y la música que avala su valor educativo, la escuela ha abandonado hasta cierto punto el juego como método para educar, por eso hemos decidido profundizar en este aspecto y reavivarlo con nuestra investigación y aportación personal del juego musical sobre jeroglíficos musicales, en soporte CD, basado en palabras homófonas y polisémicas titulado “Jeroglíficos Musicales: Investiga y Sonríe” que está depositado en la Biblioteca Musical de Madrid.