

# **‘METODOLOGÍAS MUSICALES’**

**- siglos XX y XXI -**

Recopilación y desarrollo: ***Vicent Lluís Fontelles***

[PhD - Universidad de València - Facultad de Magisterio/

*Departamento de Didáctica de la Expresión*

*Musical, Plástica y Corporal]*



## ÍNDICE

• <b>PRIMERAS METODOLOGÍAS SIGNIFICATIVAS DE ENSEÑANZA MUSICAL EN EL SIGLO XX</b> .....	5
• <b>TÉCNICAS y MÉTODOS DE LAS CORRIENTES PEDAGÓGICO-MUSICALES DEL PRIMER y SEGUNDO TERCIO DEL s. XX</b> .....	7
• <b>CORRIENTES PEDAGÓGICAS: JUSTIFICACIÓN CRONOLÓGICA</b> .....	15
-DALCROZE .....	17
-CHEVAIS .....	25
-KODALY .....	29
-ORFF .....	37
-MARTENOT .....	43
-WILLEMS .....	53
-WARD .....	63
• <b>CUADROS COMPARATIVOS ENTRE DIVERSAS METODOLOGÍAS</b> .....	67
• <b>ÚLTIMAS METODOLOGÍAS MUSICALES</b> .....	75
-SUZUKI .....	77
-MURRAY SCHAFFER .....	83
-GORDON .....	99
• <b>CORRIENTES PEDAGÓGICAS ACTUALES y SU PROYECCIÓN EN LA EDUCACIÓN MUSICAL</b> .....	103
-BRESLER .....	107
-SHENAN CAMPBELL .....	109
-ELLIOTT .....	111
-FRAISSE .....	115
-GARDNER .....	117
-HALLAM .....	123

-HARGREAVES .....	127
-REGELSKI .....	131
-SERAFINE .....	135
-SLOBODA .....	139
-SMALL .....	145
-STAKE .....	147
-SWANWICK .....	149
-WEBSTER .....	151
-WIGRAM .....	153
-YURKO .....	155
• <b>METODOLOGÍAS</b> [resumen] .....	159
• <b>BIBLIOGRAFÍA y WEBGRAFÍA</b> [empleada y sugerida] .....	163
• <b>FIRMA</b> .....	169

- **PRIMERAS METODOLOGÍAS SIGNIFICATIVAS DE ENSEÑANZA MUSICAL EN EL SIGLO XX.**

Hacia finales del siglo XIX y comienzo del XX, se produce en diversos países europeos un proceso de renovación pedagógica, provocando la aparición de numerosos métodos de enseñanza.

Las corrientes pedagógicas del siglo XX parten de la idea mediante la cual la música forma parte de la realidad del niño y esta premisa será la base para que la Educación Musical sea observada desde una doble vertiente:

- Educación **para** la música, y ...
- Educación **mediante** la música

Partiendo de este último punto de vista, surge la integración de la Música en la escuela estando así al alcance de todos y no solo de unos pocos. De esta manera, la Educación Musical evolucionará y perderá, con el paso de los años, el carácter elitista que arrastraba a lo largo del siglo XIX.

Este movimiento fue general en todas las materias, es por ello que fueron numerosos los pedagogos musicales que se cuestionaron la forma tradicional bajo la cual había estado enfocada la enseñanza musical hasta entonces.

Aquellos docentes defendieron que la Educación Musical:

- *Había de realizarse en las escuelas*
- *Había de enseñarse dentro de un ambiente de juego y confianza*
- *Había de desarrollar la creatividad*

De esa manera surgieron algunos de los llamados *métodos activos* para favorecer la participación de los niños/as los cuales alcanzarían el conocimiento teórico partiendo de la experimentación y de la ciencia musical.

Los métodos de aprendizaje mediante *el descubrimiento* derivan de filósofos como *Froebel*, *Dewey* o *Montessori* además de haber estado impulsados por las teorías evolutivas de *Piaget* y *Bruner*.

En el campo musical, esta postura ha estado compartida por filósofos y pedagogos.

Ya en el siglo XVIII, *Rousseau* defendía que ‘... *la experiencia musical es la precursora de la alfabetización musical...*’

La misma idea aparece en la siguiente frase de *Sloboda*<sup>1</sup>:

*'... No hace falta proporcionar información. La información ya está en la música. Debemos ayudar al alumno a tomar conciencia de ello...'*

El concepto **Metodología** aparece en varias fuentes:

- *Manera de saber transmitir conocimientos conceptuales adquiridos por el docente*<sup>2</sup>.
- *Estudio de los métodos de conocimiento y procedimiento considerado en sí mismo.*
- *Aplicación coherente de un método.*
- *Método en sentido genérico*<sup>3</sup>.

Así, pues, la **Metodología Musical** tratará el aspecto de la enseñanza para que la alumna/o *consiga ciertos conceptos* i, además, *interiorice una actitud*.

---

<sup>1</sup> **Sloboda**, John Anthony [13 de Junio de 1950 en el Reino Unido]. Pianista y compositor, psicólogo y profesor en la Universidad de Keele [Reino Unido]. En Oxford ha sido director del 'Grupo de Investigación', ONG dedicada a asuntos de 'no violencia internacional' mediante el estudio y el enfoque psicológico. Ha trabajado el campo de la Psicología Musical con músicos, psicólogos y seudocientíficos. Mantiene la idea de la necesidad de evaluar a menudo el componente cognitivo presente en el disfrute y en el aprendizaje de cualquier acontecimiento musical siempre desde el punto de vista perceptivo además de estético. Entre sus obras publicadas cabe citar: *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music* [1985]; *Musical Perceptions* [1994]; *Perception and Cognition of Music* [1997]; *Generative Processes in Music* [2000] y *Music and Emotion* [2001].

<sup>2</sup> **Sanjosé Huguet**, Vicente [1997]. *Didáctica de la Expresión Musical para Maestros*. Piles, Editorial de Música. València.

<sup>3</sup> *Nueva Enciclopedia Larousse* [1981]. Volumen 13. Librairie Larousse. Pala, S.A - Editorial Planeta. Barcelona.

- TÉCNICAS y MÉTODOS DE LAS CORRIENTES PEDAGÓGICO-MUSICALES DEL PRIMER y SEGUNDO TERCIO DEL SIGLO XX.

THE SINGING GAME.

### MANUAL SIGNS OF TONE IN KEY.

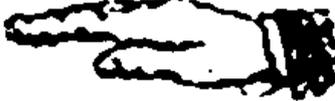
*As in the exercises the hand is in a horizontal position, but as in the first exercise it is not all parallel to the floor.*



**soh**  
The position of the hand.



**to**  
The position of the hand.



**me**  
The position of the hand.



**my**  
The position of the hand.



**doh**  
The position of the hand.



**lah**  
The position of the hand.



**fah**  
The position of the hand.

The **so**, **to**, **me** the teacher points his left finger horizontally to the left for **so**, down to the right. To the class these positions will be presented, and will correspond with the Modulator. For **me**, by the teacher point his left finger straight towards the class.

A continuación haremos un repaso de cómo fueron los inicios del cambio estructural en la Educación Musical, de manera particular y primero, la innovación en los países centroeuropeos y en el Reino Unido, después en otros países del resto del continente y, como conclusión, en el mundo.

Dividiremos en cuatro períodos y de manera cronológica, la progresión de los diversos métodos y de las figuras que los crearon:

<b>Primer período</b>	[1930-1940]	-Métodos precursores
<b>Segundo período</b>	[1940-1950]	-Métodos activos
<b>Tercer período</b>	[1950-1960]	-Métodos instrumentales
<b>Cuarto período</b>	[1970-1980]	-Métodos creativos

## 1. PRIMER PERÍODO [1930-1940]

### -Métodos precursores:

Desde comienzos del siglo XX, destacadas figuras pedagógicas sintieron la necesidad de introducir cambios esenciales en la Educación Musical. No obstante, ya existían sistemas educativos localizados en el Reino Unido y en Alemania, sistemas premonitorios de aquello que vendría a lo largo del siglo. Entre las miradas precursoras se contaban las siguientes:

- El método llamado *Tonic Sol-Fa*<sup>4</sup> en Reino Unido [*Tonika-Do* en Alemania] desarrollado por la profesora Sarah Anna Glover.
- El método de *Maurice Chevais*<sup>5</sup> en Francia, que, entre otros recursos, emplea la *fonomía*<sup>6</sup> en la didáctica del canto en su nivel inicial.

Por lo que respecta al método *Tonic-Sol-Fa* podríamos afirmar que éste ya era conocido en el Reino Unido desde finales del siglo XIX: los maestros ingleses, a comienzos de 1900, habían de prepararse para aplicar en su enseñanza los *signos de la mano*, las *sílabas rítmicas* [TA - CARAM - TAFE - TAFE, etc.] y otras técnicas pedagógicas, de acuerdo con las sugerencias oficiales y basándose en los estudios de John Curwen<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> Basado en la metodología del 'llamado' 'Do móvil', fue la maestra **Sarah Anna Glover** [Norwich, 13-XI-1785 - Norwich, 20-X-1867] quien dio los primeros pasos metodológicos en 1835. Ya modificado, continuó desarrollándose en el Reino Unido [1841] por el clérigo **John Curwen** [1816-1880] bajo la denominación oficial de *Método Tonic Sol-Fa* [en Alemania *Tonika Do*]. En 1980 volvió a publicarse reedición del método bajo el nombre *New Curwen Method*. El mismo Zoltan Kodaly lo adaptó en parte añadiéndole avances significativos.

<sup>5</sup> En 1937.

<sup>6</sup> El término *fonomía* es sinónimo de *fononímia*, según los escritos donde aparezca.

<sup>7</sup> **Curwen**, John: [Yorkshire, 14-XI-1816 - Manchester, 26-V-1880]. Músico y ministro protestante inglés. Desarrolló el invento para solfear [Tonic Sol-Fa] de la profesora de música **Sarah Ann Glover**. Técnica basada en la solmisación

A lo largo de las primeras décadas del siglo XX se había gestado en Europa el movimiento pedagógico denominado *Escuela nueva* [o *Escuela activa*], una verdadera revolución educativa que expresó su reacción ante el *racionalismo ochocentista* focalizando, en primer plano, la personalidad y las necesidades del alumno. Los llamados *métodos activos* [como los empleados por Pestalozzi, Decroly, Froebel, Dalton, Montessori] se difunden de manera generalista alrededor de Europa y América del Norte e influyen posteriormente la Educación Musical.

## 2. SEGUNDO PERÍODO [1940-1950]

### -Métodos activos:

Entre los pedagogos musicales de los países europeos que ejercieron su influencia en este período cabe destacar, dado su carácter vanguardista, al músico y educador suizo **Émile Jacques Dalcroze**<sup>8</sup>, creador de la *Euritmia*. Dalcroze dio cuenta, mientras impartía docencia en el conservatorio de Ginebra, que sus alumnos eran capaces de leer las notas pero eran incapaces de interiorizar el llamado *ritmo vital de la música* que interpretaban oponiéndose a que la enseñanza musical estuviera falta de vivencias. Entonces, Dalcroze empezó a desarrollar un nuevo tipo de Metodología Musical basada en el *gesto* y sobre una génesis del *movimiento* [*Eurhythmics*: la música crea en el cerebro una imagen que, al mismo tiempo, da impulso al movimiento que llegará a convertirse en expresivo si, llegado el caso, la música ha sido bien percibida].

Más adelante, el panorama pedagógico se enriqueció con las aportaciones personales de **Edgar Willems** [1890-1978, Bélgica-Suiza] y de **Maurice Martenot** [1898-1980, Francia]; ambos músicos ratificaron, de manera adecuada, sus coincidencias conceptuales básicas con *Jacques Dalcroze* por lo que respecta a la Educación Musical. El mismo **Edgar Willems** [que estudió al conservatorio de París] viajó, en 1925, hasta Ginebra para poder estudiar el *Método Dalcroze*.

### **Metodología Willems:**

**Edgar Willems**<sup>9</sup> creó una Metodología progresiva y eficaz que permitiera a los niños, incluso sin dotes musicales especiales, descubrir su potencial creativo. Desarrolló un método natural basado en las leyes de aprendizaje de la lengua materna partiendo de la base por la cual la música es también lenguaje y teniendo en cuenta la Psicología Infantil además de no emplear

---

y ajustada para las escuelas derivando con el tiempo como método de enseñanza estrictamente vocal. Fundó el *Tonic Sol-Fa Reporter* [en Plaistow, al Este de Londres] y, en 1843, publicó su *Grammar of Vocal Music* [1843] y *The Standard Course of Lessons on the Tonic Sol-fa Method of Teaching to Sing* [1858] entre otras obras.

<sup>8</sup> **Dalcroze**, Émile Jacques [Viena/AUS, 6 de Julio de 1865 - Ginebra/SUI, 1 de Julio de 1950].

<sup>9</sup> **Willems**, Edgar [Lanaken-Limbourg/BÉL, 13-X-1890 - Ginebra/SUI, 18-VI-1978].

ningún elemento extra musical. Dio mucha importancia al desarrollo de la personalidad del niño/a estableciendo equivalencias entre aspectos psicológicos de los seres humanos [afecto; instinto y pensamiento] con los parámetros musicales [ritmo; armonía y melodía].

Según *Willems*, una parte de la misma música dirige al alumno hacia el descubrimiento y desarrollo integral de sus capacidades mediante una progresión completa adaptada a su edad y a sus capacidades psicológicas, mentales y motrices. Sus objetivos metodológicos se basaran en las relaciones psicológicas entre música, seres humanos y sociedad:

*Objetivos musicales:*

- Amar la música como lenguaje y también como arte y como ciencia.
- estudio del arte musical de épocas y culturas diversas.
- desarrollo del canto, solfeo, práctica instrumental y de la armonía.
- desarrollo de la sensibilidad auditiva y sentido rítmico.

*Objetivos humanos:*

- desarrollar la memoria, la imaginación y la expresividad además de las facultades afectivas, mentales e intuitivas de invención y creación.

*Objetivos sociales:*

- dirigirse a todos [niños, adultos, ...]
- sacar provecho del reencuentro con 'los otros' [escucha; comunicación, etc.]
- favorecer el alargamiento de la actividad anterior dentro del medio educativo general [ex: música en familia].

### ***Metodología Martenot.***

**Maurice Martenot**<sup>10</sup> cree que el niño presenta las mismas reacciones psicosenoriales y motoras que los seres humanos primitivos y es por ello que se deberá trabajar el instinto del ritmo desde su estado más puro, es decir: sin *medida* ni tampoco *melodía*.

En la misma época, se difunden en Estados Unidos las ideas de John Dewey [1859-1952] filósofo y educador quien proclama la necesidad de una Educación para todos, *la democracia en la Educación* puesto que la enseñanza tenía que cambiar para que todos pudieran tener la posibilidad de aprender<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> **Martenot**, Maurice [París/FRA, 14-X-1898 - Clichy/Alts del Sena/FRA, 8-X-1980].

<sup>11</sup> La posición filosófica y el mensaje educativo de **John Dewey** influenciaron a **James Mursell** [psicólogo y educador musical norteamericano, 1893-1963] las obras y enseñanzas del cual confieren particularidades específicas a la pedagogía musical de su país a lo largo de los años 40' y 50'.

### 3. TERCER PERÍODO [1950-1960]

#### -Métodos instrumentales:

Incluimos dentro de la categoría de *métodos instrumentales* al músico y pedagogo alemán *Carl Orff* [1895-1982], el sistema del cual estaba centrado, en los conjuntos instrumentales; el pedagogo y compositor húngaro *Zoltán Kodály* [1882-1967] quien antepone la voz y el trabajo coral, y -por último- al pedagogo y músico japonés *Shinichi Suzuki* [1898-1998] cuyo método, en sus inicios, solo estaba focalizado hacia la enseñanza del violín. En el período anterior, *el acento metodológico* había estado colocado sobre el alumno como centro y sujeto de la Educación.

<b>Willems</b>	Se interesa, sobretodo, por el ser humano y su relación con la música. Con <i>Willems</i> se profundiza sobre el sujeto de la Educación así como también en la personalidad del niño y en la Psicología del principiante.
<b>Kodaly</b>	Con él aprendimos a valorar el folklore, objeto imprescindible de la Educación Musical.
<b>Orff</b>	Dará prioridad a la producción de piezas y materiales orientados a estimular la ejecución en grupo: instrumental, vocal, corporal]. Este compositor produjo una obra didáctica en cinco tomos [ <i>Orff Schulwerk</i> <sup>12</sup> ] que integra juegos lingüísticos y movimiento corporal en el conjunto vocal-instrumental. En el mundo occidental se multiplican los grupos de percusión basados en el <i>instrumental Orff</i> y se ejecutan y difunden las obras para niños y jóvenes del <i>Orff Schulwerk</i> .

No obstante, cabe añadir -aunque de manera generalizada- que durante la década de los años sesenta se produjeron cambios metodológicos significativos por lo que respecta a la Educación Musical, cambios que tuvieron eco y respuesta en generaciones posteriores: *Europa produce pedagogía musical; Estados Unidos la comercializa y en otras partes del mundo moderno se consume.*

En Estados Unidos, los cambios metodológicos no surgen en aquel momento como ocurre entonces en Europa que tiene sus métodos originales de enseñanza musical, aunque continúan editándose, vendiéndose y poniendo en práctica los principales métodos en boga en los estamentos educativos más inquietos del país norteamericano [*Suzuki, Orff, Kodály* y también

<sup>12</sup> El **Método Orff**: método pedagógico para la enseñanza musical que fue desarrollado en 1930 por **Carl Orff**, también conocido con el añadido *Schulwerk* (en alemán: *trabajo escolar*).

*Dalcroze*] práctica que aun continua produciéndose hoy en día. No obstante, hemos de reconocer que el mayor acierto de *la Educación Musical* norteamericana consistió en impulsar, mediante diversos modelos y propuestas, una enseñanza musical pragmática y eficaz. En este período de *la Educación Musical*, etapa calificada en su momento como *'idealista'*, algunas instituciones musicales internacionales fueron lideradas por destacadas figuras del campo musical del momento<sup>13</sup>.

#### 4. CUARTO PERIODO [1970-1980]

##### **-Métodos creativos:**

La aportación de la denominada *generación de los compositores* [G. Self, B. Dennis, J. Paynter, M. Schafer, etc.] marca con su influencia *la Educación Musical* de las décadas de los años setenta y ochenta. Quedan excluidos dentro del cariz de este período los métodos *Orff* y *Kodály*, según nuestro parecer y dada la división metodológica empleada para la presente reseña.

Dentro de los llamados *métodos creativos*, el profesor comparte el ejercicio de la creatividad con sus alumnos. Si acaso estos intervienen de manera activa en las producciones musicales, no lo harán en función de *creadores* sino como *usuarios* [ejecutantes e intérpretes] de los materiales musicales que aportan los métodos anteriormente citados.

Mediante resúmenes de fotocopias repartidas, llevando a término cursillos especiales y desarrollando ediciones locales de su propio material, los educadores musicales comienzan a conocer la obra del inglés *George Self*<sup>14</sup>. Poco después, todavía en la década de los años 70', en cualquier estantería perdida de una biblioteca universitaria o también en cualquier cursillo o congreso de profesores de música bajo el asesoramiento internacional por medio de la ISME [*International Society for Music Education*] la obra pedagógica de *Raymond Murray Schafer* fascinó desde sus inicios dada su apertura y libertad hacia caminos nuevos aún por recorrer en el mundo de la enseñanza musical.

En las décadas de los años 70' y 80', la música contemporánea fue la propuesta educativa-musical predominante. En Alemania, Inglaterra, Francia y países nórdicos, se escriben obras didácticas y se graban todo tipo de sonidos y ruidos destinados a la enseñanza musical más contextualizada.

También en España, aunque a escala experimental, se publican materiales didácticos orientados a aplicar la música contemporánea en el aula a pesar de llegar desde una etapa bien

---

<sup>13</sup> La ISME [International Society of Music Education] fue presidida por el compositor húngaro Zoltán Kodály [1882-1967] y el pedagogo soviético Dimitri Kabalevsky [1904-1987], entre otras destacadas figuras.

<sup>14</sup> Self, George. [1991]: *New Sounds in Class*.

obscura por lo que respecta al desarrollo y consolidación de la enseñanza musical en las escuelas del país. En esta misma línea se manifiesta Pérez Gutiérrez<sup>15</sup> [1994], al señalar que:

“... la Educación Musical en España, desde mediados del siglo XIX hasta bien llegados los años 70' del siglo XX, puede clasificarse 'de penuria y miseria musical': la Educación Musical dentro de la enseñanza general no existía ni en la teoría ni tampoco en la práctica...” [p.20].

Cabe definir esta época en el Estado español como 'analfabetismo musical' dadas las consecuencias a las que llevaron el menguado y empobrecido ambiente musical que había y que viene arrastrándose desde entonces a acá, ya a finales del siglo XX.

No fue así en el resto de países europeos a causa de 'la renovación pedagógica' llevada a cabo por un grupo de pedagogos musicales conocidos como *Escuela nueva* o *Escuela activa* que -llegado el momento- sienten la necesidad de introducir cambios en la Educación Musical implementando una *verdadera revolución educativa musical* plasmada y materializada en los métodos de Dalcroze, Ward, Kodály, Willems, Orff y Martenot, entre otros.

---

<sup>15</sup> **Pérez Gutiérrez**, Mariano [1932-1994]. Es autor también de los libros *Diccionario de la Música y los Músicos* [1985/Itsmo, Madrid] y *El universo de la Música* [publicado en 1995/Musicalis, Madrid].



## • CORRIENTES PEDAGÓGICAS: JUSTIFICACIÓN CRONOLÓGICA

La exposición de las principales corrientes pedagógico-musicales del siglo XX tiene una doble vertiente:

- *Fundamenta el Currículo de Educación Musical*
- *Justifica los planteamientos que se exponen a los futuros docentes especialistas*

Los antecedentes históricos de la Pedagogía Musical los encontramos en la antigua Grecia donde la música era considerada como *factor educativo y ético de primer orden*, imprescindible en la formación de los ciudadanos. En Grecia *no se trataba de hacer Música* sino, más bien, *de aprender a sentir la Música*. Tal vez por eso, cada modo griego se destinaba a un objetivo distinto. Desde la antigüedad, la Música se aprendía por imitación del maestro que enseñaba, es decir: *se perpetuaba la línea del maestro*.

En la Edad Media, la música era considerada como 'conocimiento elevado', era *un arte para iniciados* y formaba parte de las enseñanzas universitarias dentro del llamado *Quadrivium*<sup>16</sup>.

El empirismo renacentista encuentra un modelo educativo para la práctica musical que será considerado dentro de *la Educación del Sentimiento* de los humanos en la época del Romanticismo pasando antes por las primeras normas metodológicas conocidas y bien estructuradas [Rousseau] y donde ya podía adivinarse *la dimensión educadora de la Música* y no solo su vertiente profesional.

Los métodos anteriores al siglo XX, aquellos pertenecientes al Clasicismo y al Romanticismo, estaban dirigidos hacia el aprendizaje de *la técnica musical y el solfeo*. El objetivo final de sus aprendizajes exigía conocer los signos y términos lexicográficos que servían para descifrar partituras susceptibles de interpretarse con algún instrumento.

A lo largo del siglo XX, la Educación ha encontrado su espacio en las escuelas, lugares donde las experiencias de socialización y humanización hermanan a todos los niños. A principios de siglo, una serie de músicos comienzan a desarrollar visiones diversas de una nueva perspectiva musical. Esos autores se inspiraron en el *momento de creatividad* que entonces andaba pululando a su alrededor. Es por ello que estas metodologías tienen mucho que ver las unas con las otras, tienen rasgos comunes por lo que respecta a la concepción del proceso de musicalización, proceso que es puntero en todos ellos anteponiendo este objetivo a aquel otro meramente intelectual de la enseñanza tradicional.

La Pedagogía Musical, como tal, es relativamente reciente. Aparece en el momento en que la Educación Musical comienza a ser considerada parte integrante de la Educación General al mismo tiempo que la Pedagogía se constituye también como ciencia.

---

<sup>16</sup> Estudios de Aritmética; Astronomía; Geometría y Música. El *Quadrivium* era la continuación de los antiguos estudios griegos del *Trivium*, compuesto por Gramática, Retórica y Dialéctica.

Así pues, cabe pensar que el futuro de la Educación Musical en nuestras escuelas e institutos será llevado a cabo por docentes que sean capaces de mostrar la música como arte que añada conceptos concretos además de herramientas para la formación y el desarrollo de las personas. El aprendizaje musical debería de tener a su alcance todos los elementos reales que desarrollen -a corto, medio y largo alcance- autonomía, creatividad y un carácter de lo más correcto para así desarrollar la praxis musical dentro de las aulas. Por lo que respecta al desarrollo del proceso enseñanza/aprendizaje musical, deberá hacerlo crecer en un marco de integración entre diferentes tendencias y sensibilidades musicales.

Es por todo ello que el docente musical *debería ser músico* para así poder disfrutar de la práctica musical en todo momento, hecho que será de ayuda inestimable a la hora de salvar problemas cotidianos dentro de la carrera docente, del día a día. Deberá tener, también, una formación pedagógica adecuada y reglada que le capacite para desarrollar su tarea.

A continuación realizamos un resumen de los aspectos más relevantes de las metodologías musicales más significativas:

## Emile Jacques DALCROZE<sup>17</sup>

Siendo profesor de Solfeo en Ginebra comprobó las numerosas lagunas existentes dentro de la Educación Musical tradicional, hecho éste que le impulsó a llevar a cabo su método<sup>18</sup>. El estudio del ritmo, en sus vertientes plásticas y sonoras, marcó la línea a seguir en su búsqueda musical elaborando un compendio de ejercicios rítmicos de una admirable originalidad para así completar los estudios y ejercicios de sus alumnos de solfeo y de composición al mismo tiempo que les servía también para desarrollar el sistema auditivo.

*Dalcroze* desarrolló su método<sup>19</sup> basándose en la observación y la vivencia que cada uno de sus alumnos tenía sobre los elementos musicales más comunes [el ritmo, de manera especial] motivo que impregnará toda la Educación Musical dado que consideraba que la *sensación de movimiento* apoyaría el conocimiento intelectual.

Para desarrollo de los matices y del fraseo se inspiró en las obras de su amigo *Mathiz Lussy*. No obstante, su propuesta de aplicarlo a los estudios oficiales del conservatorio fue rechazada.

---

<sup>17</sup> **Dalcroze**, Emile Jacques [Viena/AUS, 6-VI-1865 - Ginebra/SUI, 1-VII-1950]. Músico y pedagogo austríaco de ascendencia suiza. A los ocho años [1873] regresó a Ginebra donde estudia Letras en la Universidad y Música. En 1884 se traslada a París donde trabaja como profesor acompañante de cantantes. Regresa a Viena en 1887, estudia órgano y completa sus estudios de composición con Bruckner y Fuchs y, de nuevo en París, con Gabriel Fauré, Mathiz Lussy, Leo Delibes y Lavignac. Director de la Orquesta del Teatro de Argel, pronto entra en contacto con los ritmos árabes. Profesor en el Conservatorio de Ginebra desde 1892 [armonía y solfeo superior] donde Dalcroze comienza la tarea de innovación musical con la edición de su *Método de Rítmica [Método de la educación por el ritmo y para el ritmo]*, conocido también como *Eurythmics -Rítmica-* marcando un particular estilo a la hora de reflejar el movimiento y la expresión corporal. En 1905 hizo una demostración de su método en el Congreso Pedagógico de Soleure. En 1910 y bajo el patrocinio del industrial alemán Wolf Dornh, se traslada a la ciudad alemana de Hellerau, cerca de Dresden, donde funda una *escuela de rítmica* que consagra al desarrollo de sus ideas alrededor del ritmo, centro educativo que atrajo numerosos intelectuales y artistas europeos: bailarines, compositores, músicos, escritores, directores de teatro, etc. La influencia de *Eurythmics* llegaría a formar parte de la pedagogía del *Método Orff* y tendría mucha influencia también en diversos apartados de la educación musical en las escuelas públicas de Estados Unidos. El *Método Dalcroze* está basado en 3 elementos: *rítmica, solfeo e improvisación*. Estos tres elementos representan para su creador el aprendizaje musical básico y esencial de un músico completo. Los tres elementos se unen resultando una especie de aproximación a la enseñanza musical global con raíces en la creatividad y el movimiento: '*... girar o mover el cuerpo en un instrumento musical bien afinado es el mejor camino para generar una sólida base musical...*', según confirmaba el mismo Dalcroze. La influencia del Método Dalcroze también fue decisiva para el mundo de la danza y del teatro de principios del siglo XX [el mismo Nijinski aplicó estos conocimientos en sus coreografías como, por ejemplo, en *La consagración de la primavera* [Ígor Stravinski, 1913] i, de manera especial, en *Juegos* [Jeux, 1913] ballet directamente inspirado en los principios '*dalcrozianos*' del movimiento libre. Pero la muerte de su mecenas [Wolf Dornh] y el inicio de la I Guerra Mundial [1914-1918] motivaron el cierre de la escuela. En 1918, en Londres, se creó la 'London School of Dalcroze Eurythmics', centro encargado de difundir el método Dalcroze por toda Europa. De regreso a Ginebra [1919], Dalcroze funda el 'Instituto Jacques Dalcroze' y, en París, la 'Ecole de Rythmique Jacques Dalcroze'. Otros centros parecidos fueron creados en Europa y Estados Unidos. En Agosto de 1926 [justo después del 'I Congreso Internacional del Ritmo' celebrado en Ginebra] se funda la 'Unión Internacional de Profesores del Método Dalcroze'. En 1975 se crea el 'Instituto Jaques Dalcroze' de Bruselas y, hoy en día y ya metidos en pleno siglo XXI, el método está presente en los sistemas educativos oficiales y privados en más de cincuenta países. Como compositor cabe destacar sus obras: *Nocturno para violín y orquesta; Concierto para violín N. 1 en Do y Poème* (Segundo Concierto) *para violín y orquesta*.

<sup>18</sup> Aunque en 1910 había publicado dos artículos en los que resumía lo más esencial de su pensamiento, no fue hasta 1920 cuando tuvo lugar la aparición de *Le Rythme, la Musique et l'Education*, método que, en sus inicios, fue concebido para los alumnos de cursos superiores del conservatorio.

<sup>19</sup> En los inicios del método, Dalcroze le llamó *Gimnasia Rítmica*.

### **Metodología Dalcroze:**

Enseña conceptos musicales mediante *el movimiento*. Para conseguirlo han de desarrollarse en los estudiantes las siguientes habilidades:

- *desarrollar sus reflejos*
- *regularizar las reacciones nerviosas y desinhibirse*
- *crear automatismos temporales*
- *desarrollar su sensibilidad y reforzar las dinámicas*
- *pedir claridad en las armonías de las corrientes nerviosas cerebrales*

Para llevarlos a cabo, *Dalcroze* propone el desarrollo de 3 elementos básicos:

1. Movimiento rítmico [*Eurhythmics*]
2. Solfeo [Lenguaje musical]
3. Improvisación

Los tres elementos se corresponden con los tres principios fundamentales:

1. *Expresión sensorial y motriz* en la aplicación del método. El cuerpo se activa mediante la música. Educación donde la sensibilidad y la motricidad se dan la mano y ello hace que pueda aplicarse desde las primeras edades [Educación Infantil].
2. *Conocimiento intelectual* que se introduce mediante la expresión sensorial y motriz.
3. *Educación rítmica y musical* que abarca las facultades corporales y mentales añadiendo mayor coordinación entre ellas y prepara para la improvisación.

El método está basado en el estudio de 3 elementos significativos: *solfeo cantado; rítmica e improvisación* y está dividido también en 3 fases principales:

1. *Motivados por la música que escuchan, los niños la interpretan mediante el movimiento* [de 4 a 6 años]
2. *Desarrollar el sentido musical combinando rítmica y solfeo* [de 6 a 14 años]
3. *Coordinación entre movimiento corporal e improvisación* [de 14 años en adelante]

*Dalcroze* considera *el movimiento* como la respuesta natural de la música para las distintas edades de los niños.

Para fijar la terminología justa e indispensable que permita establecer las relaciones entre las experiencias pedagógicas con los hechos científicos aceptados pertenecientes a las nuevas

corrientes psicopedagógicas<sup>20</sup>, un consejo especial formado por veinticinco médicos estudió el sistema y resolvió otorgarle el visto bueno.

Observando que la mayor parte de sus alumnos no podían reproducir ciertos ritmos, Dalcroze encontró 3 posibles respuestas para tal tal impedimento:

1. *Falta de atención, hecho que es y sigue siendo bastante frecuente en los niños*
2. *No identificar aquello escuchado o no saber distinguir los ritmos musicales*
3. *Tal vez su sistema nervioso no estuviera aun equilibrado en su totalidad*

Para poder llevar a cabo estas premisas, *Dalcroze* coge algunos principios platónicos como: *el ritmo y la expresión de orden y simetría*. Ambos se introducen utilizando el cuerpo, el habla y muestran la personalidad del 'hombre sincero'. Se trata del ideal de la *chorea platónica* como 'unidad de música, poesía y gimnasia'.

En España, el método fue introducido por el poeta, músico y pedagogo *Joan Llongueras* [1880-1953]<sup>21</sup>. Después de estudiar en el *Instituto Dalcroze* de Dresden [1911-1912], fundó en Barcelona el *Instituto Catalan de Rítmica y Plástica*, el primero de esta especialidad en España y el segundo en el mundo. Entre sus aportaciones al *Método Dalcroze* destacan las *Canciones con gestos* [más de un centenar].

*Dalcroze* se dio cuenta de la dificultad que presentaban sus alumnos a la hora de escribir acordes entendiendo en seguida que uno de los fallos de la enseñanza académica contemporánea era inducirlos a escribir dichos acordes antes que aprender a escucharlos. Ello hizo que, desde entonces, precediera sus clases de armonía con experiencias tendentes a desarrollar la capacidad auditiva dándose cuenta que en los niños más pequeños los procesos se realizan de manera espontánea y con rapidez.

Los principales fundamentos del *Método Dalcroze* són:

- El cuerpo [o la acción corporal] es la fuente, el instrumento y la acción primera de todo conocimiento ulterior.
- Las impresiones de los ritmos musicales despiertan imágenes motrices en la mente del oyente y, en el cuerpo, reacciones motrices instintivas.
- La existencia de redes asociativas entre las zonas cerebrales, comprobadas recientemente, corroboran su creencia por la cual las aptitudes musicales no residen tan solo en la capacidad auditiva, sino en representaciones multimodales. Fue por este

<sup>20</sup> Sus estudios fueron evaluados y reforzados por el psicólogo francés **Edward Claparède** [Universidad de Ginebra].

<sup>21</sup> **Llongueras i Badia**, Joan : [Barcelona, 6 de Junio de 1880 - Barcelona, 13 de Octubre de 1953]. Compositor, pedagogo musical y poeta. Promotor en Cataluña del '*dalcrozismo*', sistema innovador de aprendizaje musical mediante el ritmo y el movimiento, basado en el método del músico y pedagogo suizo Émile Jaques-Dalcroze. Este método tuvo una gran repercusión durante el primer tercio del siglo XX dentro del sector profesional de las artes escénicas. En 1912, Llongueras creó dentro de la estructura del Orfeón Catalán el 'Instituto Catalán de Rítmica y Plástica' [años después 'Instituto Joan Llongueras']. En esta institución aplicó las ideas del *dalcrozismo* tanto en el arte como en la enseñanza musical infantil e, incluso, en terapias para discapacitados.

motivo que *Dalcroze* diseñara numerosos ejercicios de estimulación de todas las modalidades sensoriales:

*Ejercicios que obligan a los músculos a ejecutar con precisión las órdenes.*

*Ejercicios con los que desarrollar la rapidez de las reacciones motrices del cerebro.*

*Ejercicios reforzadores de imágenes motrices, orientadas a automatizar series de movimientos.*

*Ejercicios que buscan eliminar los movimientos inútiles en la acción motriz.*

*Ejercicios para individualizar las sensaciones musculares*

Los objetivos del Método *Dalcroze* son:

- *Remediar las lagunas de la Educación Musical tradicional*
- *Armonizar todas las facultades del ser*
- *Explorar las posibilidades de movimiento*
- *Dominar las reacciones y movimientos corporales*
- *Consolidar el sentido métrico midiendo el espacio y el tiempo de los movimientos*
- *Desarrollar la atención, la concentración, la memoria y la expresión personal*

Gran parte de estos *objetivos* estaban destinados a resolver los problemas de arritmia que él había detectado en sus alumnos.

Podemos definir la arritmia como *una falta de armonía y de coordinación entre la concepción del movimiento y sus distintos desarrollos originada por una irregularidad de las funciones nerviosas y musculares*. Algunos signos de arritmia pueden ser:

- *Ser incapaz de continuar un movimiento durante el tiempo necesario.*
- *Acelerar o retardar un movimiento que ha de ser uniforme o, si acaso, al contrario: no ser capaz de acelerar o retardar un movimiento.*
- *Comenzar o acabar a destiempo.*
- *No saber concatenar movimientos*
- *Ser incapaz de ejecutar simultáneamente dos o más movimientos contrarios.*

Los contenidos del Método *Dalcroze* son:

- *El cuerpo como eje fundamental.*
- *La Educación Musical a través del ritmo: percepción corporal, espacial, temporal y coordinación motriz.*

- *Los elementos musicales y su representación gráfica mediante la audición y la expresión corporal.*
- *Desarrollo del ritmo: pulso, acento, compás*
- *Desarrollo melódico: altura, dirección, diseño melódico.*
- *El 'tempo' y la intensidad.*

Los elementos básicos del Método de Rítmica de Dalcroze son los siguientes:

- *Todo ritmo es movimiento.*
- *Todo movimiento es material.*
- *Todo movimiento tiene necesidad de espacio y de tiempo.*
- *El espacio y el tiempo están unidos por la materia que los atraviesa en un ritmo interno.*
- *Los movimientos de los niños son físicos e inconscientes.*
- *La experiencia física es aquella que forma la consciencia.*
- *La regulación de los movimientos desarrolla la mentalidad rítmica.*

El Método Dalcroze abarca la rítmica, el solfeo y la improvisación, las tres relacionadas con el tiempo, el espacio y la energía.

Dalcroze mezcla aquello que vendrá a denominarse *Consciencia del Ritmo*. Se basa en la improvisación y la experimentación del propio cuerpo para así desarrollar: *sentido rítmico; oído interior y sentido tonal.*

Estos aspectos los considera básicos para el desarrollo de la musicalidad.

Dalcroze quiere que la música, pasando por el oído, llegue hasta el alma y que ésta transforme el cuerpo en resonancias, es decir: la música [que pasa por el oído] *habla al alma* humana.

Por lo que respecta a la Pedagogía y a la Educación, Dalcroze afirma lo siguiente:

- *La Educación no consiste en crear en el alumno las cualidades que él no tiene sino que consiste en ayudarlo a sacar provecho de aquellas otras cualidades que posee.*
- *Una de las obligaciones del maestro es la de contribuir al desarrollo del temperamento musical de sus alumnos y cultivar sus sentidos estéticos así como su personalidad haciendo uso de todos los medios a su alcance.*
- *'... El cuerpo humano es una orquesta donde los diversos instrumentos musicales, nervios, oído y ojos están dirigidos por dos ejes: el alma y el cerebro...'*

Para el aprendizaje del Lenguaje Musical y del Dictado Musical, Dalcroze encuentra un nexo común: *la impresión auditiva*, la cual demuestra la importancia de la llamada *audición interna*.

Por lo que respecta al Lenguaje Musical, Dalcroze pide:

- *Percepción de los sonidos considerados de manera aislada*
- *Diferenciar entre 2 sonidos* [interválica]
- *Noción de grados* [funciones tonales]
- *Duración de los sonidos* [ritmos]
- *Simultaneidad de los sonidos* [armonías]
- *Memorización de grupos sonoros* [audición interna]

La *canción*, dentro del *Método Dalcroze*, está considerada como fuente de diversas observaciones dado que con ella podemos trabajar todos los elementos musicales así como también los conceptos teóricos y prácticos del Solfeo.

Con la *canción* trabajaremos:

- *Elementos de la música* [dirección y diseño]
- *Cualidad del sonido* [voces, ruidos, percusión]
- *Dinámica* [suave, fuerte, cambios graduales, acento]
- *Textura* [combinaciones diversas y una sola línea melódica]

Los ejercicios serán realizados mediante *el movimiento*:

- *Juegos populares.*
- *Caminar y correr.*
- *Moverse de manera rítmica.*
- *Balancearse.*
- *Crear coreografías sencillas.*
- *Dejarse llevar por la expresión corporal.*
- *Representar con el cuerpo [empleado como instrumento] los movimientos de cualquier melodía*
- *Cantar canciones con gestos, movimientos, etc.*

Para poder representar de manera gráfica esos movimientos, *Dalcroze* empleaba los llamados *cartones rítmicos*, los cuales comunican la grafía musical del movimiento. Mediante los cartones, las figuras y/o los esquemas rítmicos pertinentes eran interpretados con el movimiento.

Los cartones solían emplearse de diversas maneras:

- *Señalándolos cuando eran identificados con aquello que sonaba al piano.*
- *Reemplazándolos cuando se escucharan cambios en el movimiento rítmico o melódico.*
- *Cogiendo dos o más cartones cuando se escucharan polirritmias.*

Como inicio de su proceso, *Dalcroze* empleaba el llamado *pentagrama humano* donde las personas actúan [caminan, pululan,...] como si fueran notas sobre unes cuerdas dibujadas en el suelo [formando un pentagrama] siguiendo el diseño melódico o los sonidos sucesivos o simultáneos, etc.

La relajación y los movimientos suaves tienen gran importancia en el desarrollo de la vertiente rítmica. Es por ello que el *Método Dalcroze* emplea elementos tales como cintas, círculos, pelotas, panderetas, triángulos...

Toda vez pasada la iniciación musical, la dificultad del método aumenta de manera progresiva hasta llegar al nivel de formación musical completa de profesores y músicos.

La rítmica *Dalcroze* ofrece también la posibilidad de un *conocimiento más profundo de sí mismo y de corregir y dominar las imperfecciones* que arrastramos como músicos y como personas<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Ortiz de Stopello [1994].



## Maurice CHEVAIS<sup>23</sup>

Músico y pedagogo francés. Su método se denomina *Education Musicale d'Enfance* y está dividido en 4 volúmenes:

1. Primer tomo: *El niño y la música*:  
→ Necesidad de una Educación artística-musical. Observación del niño. Grandes líneas de desarrollo musical. Desigualdad de aptitudes. Agudeza auditiva. Sensibilidad, actividad y memoria musical.
2. Segundo tomo: *El arte de enseñar*.  
→ Acción del maestro. El maestro y el niño. Objetivos a conseguir. Principios sobre la adquisición de conocimientos. Procedimientos individuales y simultáneos. Programas.
3. Tercer tomo: *El método activo y directo*:  
→ Iniciación. Educación. Enseñanza. Parte práctica y pedagógica
4. Cuarto tomo: *Pruebas de Pedagogía Musical en los exámenes del profesorado*:  
→ Prueba oral y escrita. Textos de deberes de Examen de Estado de la Ciudad de París.

El método de *Maurice Chevais* pone al niño en contacto directo con el mundo sonoro incluso antes de conocer elementos de 'teoría musical'.

Está basado en la *Metodología Inclusiva*<sup>24</sup> y consiste en:

- Conocer los sonidos y los signos.  
*Al principio el niño/a ha de conocer y reconocer los sonidos mediante el sentido auditivo. A continuación, conocerá sus nombres y, más adelante, los signos que los representan.*
- Educación de la voz y desarrollo de la memoria auditiva, de la sensibilidad como personas y de la creación de hábitos que potencian la actividad musical.  
*Habrà que considerar el aprendizaje como completo con la enseñanza del uso del gesto y de la voz.*

Dentro de sus *objetivos*, *Chevais* pide:

- *Una Educación Musical para todos sin excepción alguna.*

<sup>23</sup> **Chevais**, Maurice [1880-1943].

<sup>24</sup> La *educación inclusiva* es aquella que adapta los sistemas y estructuras de la escuela para satisfacer las necesidades del individuo con NEE (necesidades educativas especiales). Para aclarar el proceso de aprendizaje pueden llevarse a cabo cambios al currículum para así mejorar la adaptación de los sistemas i estructuras de la escuela, las actitudes y los valores, la modificación de las imágenes, iconos y modelos a seguir.

- *Disfrutar, primeramente, de la música, para después pasar al apartado técnico de la materia.*

*Chevais* confirma la necesidad de una educación Artístico-Musical basada en el hecho por el cual ésta influye sobre todos los aspectos de la persona, dado que produce:

- Placer sensorial                    *sensación física.*
- Placer afectivo                    *emociones.*
- Placer activo                        *reproducir, imitar e interpretar.*
- Placer imaginativo                *evocaciones que la música produce.*
- Placer intelectual                 *de orden técnico; prestar atención hacia el canto ejecutado; audiciones diversas para así poder distinguir formas, estilos...*
- Placer social                        *placer experimentado en común.*

Según *Chevais*, la Educación Musical es *concéntrica* dado que el círculo se amplía año tras año. Divide la Educación en 3 etapas:

1. *Los sonidos* [antes del solfeo]
  - Formación del 'sentido musical'. Ciclo de trabajo sensorial basado en hechos reales y concretos alrededor de la percepción de los sonidos y de sus cualidades [niños/as de 6 a 9 años].
2. *Estudio de la notación* [notas y solfeo].
  - En esta etapa se desarrolla la parte intelectual y se ensaya la visual que, además, exige una atención especial basada en símbolos o abstracciones, hecho que permitirá conocer la escritura musical convencional [niños/as de 9 a 12 años].
3. *Polifonía* [acordes].
  - Trabaja aquello ya pasado pero centrándose en los ejercicios polifónicos practicados desde el principio [favorecen el sentido coral]. Siempre *parte de la práctica para llegar a la teoría* [primero por imitación y, después, de manera más consciente]. Exige de 4 a 5 horas semanales para poder desarrollar este apartado.

El desarrollo cronológico del su método es el siguiente:

- De 0 a 6 años                        *canto por imitación.*
- De 6 a 10 años                      *iniciación.*
- Hacia los 10 años                 *lectura, ritmo y canto reconociendo sonidos convencionales*
- De 10 a 12 años                    *notación y progresión.*
- De 12 a 16 años                    *polifonía.*

Para *Chevais*, la conveniencia de trabajar sobre el intervalo de 5a está justificada con la necesidad de, más adelante, ir ampliando la gama hasta llegar a la 8a, dando más importancia a los grados fundamentales [tonales y modales].

Trabaja con *la dactilorítmia*<sup>25</sup> [también *dactilología*], sistema gestual estandarizado pero no convencional, que sirve para la representación de ritmos elementales utilizando los dedos de la mano derecha. El sistema fue perfeccionado, hacia finales del siglo XIX, por *Désirier* pero *Chevais* lo desarrolló partiendo de los planteamientos primarios de *Désirier*, quien usaba los dedos de la mano para representar los submúltiplos de negra [una especie de *subdivisión gestual de la subdivisión cantada*] y donde cada dedo simbolizaba una semicorchea. Los cuatro dedos juntos darán el valor final de la figura dentro de un pulso binario.

Por otra parte, *Chevais* transformó este sistema de la siguiente manera:

- Un dedo representa:            -*Un sonido de 1 tiempo.*
- Dos dedos separados:        -*Dos sonidos de 1 tiempo cada uno.*
- Dos dedos juntos:            -*Un sonido de 2 tiempos.*

Para poder utilizar los silencios:

- *Retraer el dedo correspondiente mostrando así un puño cerrado, efecto que indica un silencio de todo un compás.*

Es obvio que el sistema solo permite emplear estructuras sencillas como unidad de tiempo y sus divisiones correspondientes, pero nunca fracciones.

*Chevais* también empleó la *fonomímia elemental* [varias alturas de la mano en posición horizontal y a lo largo del cuerpo, sobretodo del tronco]. Generalmente solía comenzar los ejercicios partiendo de la nota SOL con la siguiente disposición para el resto de notas:

- DO - MI - SOL            -*a la altura de la cintura, mentón y frente* [respectivamente].
- RE                        -*mano en el hombro derecho.*
- FA                        -*mano bajo la nariz.*
- LA                        -*mano sobre la cabeza.*
- SI                        -*diagonal lateral* [en dirección hacia el DO'].
- DO'                       -*por encima de la cabeza.*

Una mano se emplearía para la *fonomímia* y, la otra, para la *dactilología*.

---

<sup>25</sup> *Dactilorítmia*: trabajo de las figuras musicales mediante el uso de los dedos consiguiendo de esta manera bastante independencia motriz.



## Zoltán KODALY<sup>26</sup>

Musicólogo, folklorista y compositor húngaro. Entre la I y la II Guerra Mundial, *Kodaly* [junto a *Bela Bartok* y a lo largo de su país] se dedicó a recoger, rescatar y transcribir canciones populares y/o tradicionales de las comarques húngaras. Toda vez realizado el estudio y compilación pertinentes del material recogido, *Bartok* aprovechó la riqueza del folklore de su país para crear su obra *Microcosmos* [método para piano] el cual abarca, reelabora y trabaja sobre todas las dificultades técnicas del instrumento.

Kodaly hizo de *la canción* el centro de su acción educativa tomando como base el folklore húngaro basado en *la pentatonía* [o *escala pentatónica*: Do, Re, Mi, Sol, La] y tomando también la *fonomimia* [en este caso: *representación manual del sonido*], recurso muy eficaz para la entonación y el conocimiento de partituras.

*Kodaly* fue pionero en el estudio del folklore musical y llegó a ser considerado una de las figuras más importantes en el campo de *la Etnomusicología*. Sobre los orígenes y las raíces musicales del pueblo húngaro, llegó a decir: “... es un deber cívico de cualquier músico cultivado, conocer a fondo su lengua materna musical...”. Desde 1905 recorrió los lugares más lejanos de su país registrando [mediante cilindros fonográficos] canciones populares húngaras. En 1906 escribió su tesis doctoral sobre canciones populares húngaras: *Construcción Estrófica en las Canciones Populares Húngaras*.

Conoce al compositor *Bela Bartók* [influenciado por la música popular húngara en sus obras] y ambos publican varias colecciones de música folklórica.

Los principios pedagógicos básicos de su método son los siguientes:

- *La música es necesaria para la vida.*
- *Solo lo artístico tiene validez para los niños/as.*
- *La ‘música autentica’ ha de ser la base de la expresión musical.*
- *El conocimiento de los diversos elementos constitutivos de la música mediante la práctica vocal y instrumental*

---

<sup>26</sup> **Kodaly**, Zoltan [pronunciado *ko-dal*]: [Kecskemét/HUN, 16-XII-1882 - Budapest/HUN, 6-III-1967]. Su padre [jefe de estación en Galánta y músico aficionado] le enseñó a tocar el violín desde bien pequeño mientras empezaba a cantar en el coro de la catedral de Nagyszombat. Estudiante de Lenguas Modernas en la Universidad de Budapest, comienza sus estudios de música y es alumno de Hans Koessler. En 1906 escribe su tesis sobre canciones populares húngaras [*Construcción Estrófica en las Canciones Populares Húngaras*]. Conoce al compositor Béla Bartók, a quien consigue convencer e interesar por el folklore húngaro. Toda vez conseguido el grado de Doctor en Filosofía y Lingüística, en 1907 gana una plaza de profesor en la Academia de Música de Budapest y continua la búsqueda y recogida de música folklórica. En París, Kodaly estudia con Charles Widor y descubre la música de Claude Debussy. Por otra parte, Kodaly observa el ámbito melódico de las canciones tradicionales y realiza una secuenciación lógica que le servirá para fundamentar las bases de su metodología musical. Desde entonces, en Hungría se desarrolló una organización de la Educación Musical a nivel estatal. Kodály permaneció en Budapest durante la II Guerra Mundial, retirándose de la enseñanza en 1942. En 1945 fue nombrado presidente del ‘Consejo de las Artes de Hungría’ y, en 1962, recibió la ‘Orden de la República Popular Húngara’. También fue presidente del ‘Consejo Internacional de Música Folklórica’ y presidente honorario de la ‘Sociedad Internacional de Educación Musical’.

- *La Educación Musical tiene la misma importancia que el resto de disciplinas de las materias curriculares.*

A las que añade las siguientes para así poder completar su Metodología:

- *La base de la Educación Musical de un pueblo es su música popular.*
- *Aprender a cantar fórmulas melódicas y canciones: analizarlas y escribirlas buscando al máximo la sensibilidad auditiva poniendo atención, de manera especial, en el oído interno.*
- *Se apoya en la fonomímia para el proceso de entonación y toma el canto como base para la enseñanza musical general.*
- *Estrecha relación entre canto, audición, lectura y escritura que forman ‘un todo’.*
- *Cultivar ‘la audición interior’ y ‘la improvisación’ desde pequeños. La esencia de ambas la encontramos en la unión de 3 fuerzas o categorías filosóficas: intelecto; sentimiento y voluntad.*

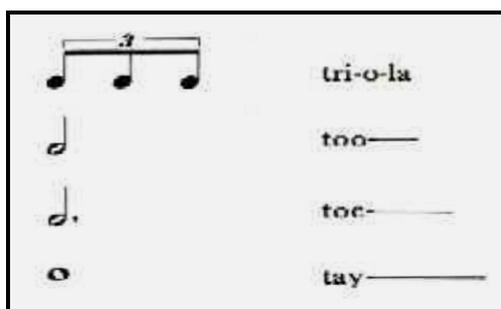
Se trata de un *método inductivo-deductivo*. Antes que nada, se aprenden canciones, juegos y melodías tradicionales que, más adelante, servirán como base para el desarrollo del lenguaje musical. Kodaly siempre seguirá esta secuencia lógica respetando los diversos niveles de dificultad. Dirigido a niños que están empezando el primer ciclo de primaria, es decir: entre 6-7 años.

Comienza con el reconocimiento auditivo y la representación gráfica del intervalo de 3ª menor descendente [Sol → Mi] por considerarlo como *intervalo afectivo* y por la cantidad de canciones basadas en el folklore húngaro que contienen este mismo intervalo.

Después -dentro de la secuencia- aparecen: → Sol - Mi - La // → Do - Mi - Sol - La // → La - Do - Re.

El método contiene gran cantidad de melodías pentatónicas.





SÍMBOL	NOM TEÒRIC	NOM DE LA DURADA
	Negra	Ta
	Dues corxeres	Ti-ti
	Silenci de negra	---
	Quatre semicorxeres	Tika-tika
	Blanca	Too
	Corxera, dues semicorxeres	Ti-tika
	Dues semicorxeres, corxera	Tika-ti
	Negra en punt, corxera	Tum-ti
	Corxera, negra, corxera	Syn-co-pa
	Corxera en punt, semicorxera	Tim-ka

A continuación plasma la melodía con nombres de notas que presentará en el pentagrama bajo cualquier posición [*Do movable*] para fijar esta forma de reconocimiento visual en todas las claves.

Llama *solmisación* al recurso de cantar en una *altura relativa* con el nombre de las notas en latín dado que cuando lo hacen en una *altura absoluta* las cambia por el sistema anglosajón [nombre de letras del vocabulario: C; D; E, etc] para así identificar cada nombre con un sonido.

*Kodaly* emplea la *fonomímia* [el gesto del sonido] pues ello le ayuda a afinar correctamente. Cambia la vocal de la nota per una 'I' en el caso de los sostenidos y con una 'U' en el caso de los bemoles. los sonidos se citan con las siguientes sílabas:

→ **SO - LA - TI - DO - RE - MI - FA - SO - LA - TI - DO'**

Esos nombres no señalan la *altura absoluta* de los sonidos, sino la *altura relativa* puesto que se leen utilizando relaciones interválicas. La *altura absoluta* se representa por las letras de la



En el proceso de entonación y poner orden:

→ So - Mi.

→ So - La - So.

→ So - La - So - Mi.

→ Mi - Re - Do.

→ Re - Do.

A continuación, trabajará con la secuencia de los sonidos cantados anteriormente construyendo una gama pentatónica:

→ Do - Re - Mi - So - La.

Intervalos 'de salto': [So - Do - So - Re]. Como conclusión, la sexta → Do - La.

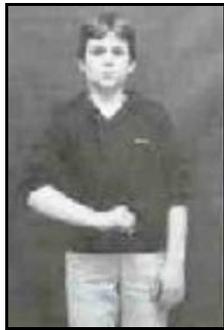
La finalidad del método es la de formar el oído de los niños. Según *Kodaly*, el trabajo debería desarrollarse sobre 4 elementos: *canto; audición; lectura y escritura.*

Emplearemos 3 procedimientos:

1. Procedimientos de *orden melódico: Fonomímia; Memorización; Aprendizaje y descifrado de canciones; Audición interior; Improvisación y Entonación relativa y absoluta.*
2. Procedimientos de *orden rítmico:*
  - *Tomar consciencia del elemento rítmico.*
  - *Controlar y dominar fórmulas rítmicas simples.*
3. Procedimientos de *orden armónico:*
  - *Cantar, como mínimo, a dos partes [o voces]*
  - *Cantar a dos voces utilizando la Fonomímia para indicar aquello que ha de hacer cada una de las voces.*
  - *Cantar intervalos partiendo de una misma nota.*
  - *Concatenar relaciones y cifrar los sonidos.*
  - *Reconocer acordes así como sus enlaces.*
  - *Escuchar y reconocer los bajos [grados tonales] de una frase.*
  - *Seguir trabajando cadencias hasta llegar al dictado polifónico [con dos o más voces].*

La *Fonomímia* de *Kodaly* reconoce y ubica los sonidos empleando los signos de la siguiente manera:

DO	<i>Puño cerrado en horizontal.</i>
RE	<i>Mano alzada en diagonal.</i>
MI	<i>Mano en horizontal [mediana].</i>
FA	<i>Índice hacia abajo [resto de dedos recogidos].</i>
SO	<i>Mano vertical con el pulgar hacia arriba [dorso hacia fuera].</i>
LA	<i>Mano relajada hacia abajo.</i>
TI	<i>Índice hacia arriba [resto de dedos recogidos].</i>
DO'	<i>Puño cerrado y brazo hacia arriba [para diferenciarlo del Do hacia abajo].</i>



DO



RE



MI



FA



SO



LA



TI



DO'

Para Kodaly: ‘... La canción popular es la lengua materna del niño...’. Así pues, la Educación Musical ha de comenzar por *la canción*. Su sistema emplea canciones folklóricas anteriormente memorizadas por el alumno [las conoce desde pequeño] y enseña el solfeo reconociéndolo y asociándolo en ellas. Esta innovación provoca una motivación enorme en el alumno y facilita los mecanismos de aprendizaje.

Con el desarrollo del método *Kodaly*:

- *asociaremos la relación de colores con la duración de las notas.*
- *enseñaremos al niño/a a diferenciar las notas graves de las agudas complementando la información anterior.*

Las *ideas básicas* que fundamentan el Método Kodaly son las siguientes:

- *Utilización del cuerpo: factor elemental para llevar a cabo el método.*
- *Las actividades despiertan estímulos de las impresiones para que el niño reaccione y pueda relacionar música y colores con su entorno.*

Entre *los objetivos* a conseguir encontramos:

- *Intentar que el niño/a se desinhiba, sobre todo para los niños tímidos.*
- *Enseñar [mediante el Método Kodaly] a que despierten su aprecio por la música.*
- *Desarrollar las sensibilidades auditiva y visual.*
- *Buscar el desarrollo de la memoria así como la atención del niño/a.*

Los *contenidos* fundamentales del Método Kodaly son:

- *Los elementos musicales y su relación con los colores.*
- *La escritura musical empleando [desde el principio] el nombre de las notas y figuras.*

Como ejemplo de su vertiente memorística señalamos el siguiente ejercicio donde se mezcla *memoria auditiva, intensidad y visualización de los instrumentos de pequeña percusión*. Cogemos diversos instrumentos y cada uno de ellos representará una nota musical. Estas notas abarcaran desde el DO hasta el SI. Al mismo tiempo, a estas notas le otorgaremos un color diferente, para que puedan aprender en un solo ejercicio *primero las notas y después los colores*:

DO	flauta	verde
RE	pandero	rojo
MI	castañuelas	azul

FA	maracas	<i>naranja</i>
SOL	crócalos	<i>amarillo</i>
LA	caja china	<i>lila</i>
SI	triángulo	<i>marrón</i>

El ejercicio consistirá en el hecho por el cual cada vez que suene un instrumento, el niño deberá acudir hacia la nota y el color que corresponda y decir, en voz alta, cual es. Así se hará sucesivamente hasta que aprenda y relacione todas las notas y colores.

Un complemento al ejercicio anteriormente citado, consistiría en llevar a cabo otro juego donde se enseñaría a los alumnos *la duración* de las notas y también el aprendizaje para poder distinguir *la altura*, es decir: *grave* y *agudo*.

## Carl ORFF<sup>27</sup>

Músico y pedagogo alemán. Su perfil pedagógico y su filosofía se vieron reflejados en sus grandes composiciones. Cuando *Orff* componía para orquesta nunca perdió el espíritu *elementarista* que nos transmite el *Schulwerk* [en alemán: *trabajo escolar*].

En 1924 funda en Múnich una *Escuela de Danza, Música y Gimnasia* [junto a la bailarina *Dorothee Günther*] donde enseña música y baile a los niños y donde *Orff* comienza a gestar una de las ideas más racionales y definitivas que, partiendo de la sencillez más elemental, iba a romper con las costumbres que [hasta entonces] estaban enraizadas en el campo de la Educación Musical.

El *Sistema Orff-Schulwerk* basa su Metodología en la relación *ritmo/lenguaje y hace sentir la música antes de aprenderla* [a nivel vocal, instrumental, verbal y corporal]. Fue creada por *Carl Orff* entre 1930 y 1935 y la tradujo de manera general como '*Música para niños*' basándose en la triada: *palabra/música/movimiento*. De la Música coge los elementos en estado primitivo u originario [*ritmo y melodía*] basados en principios naturales de *tiempo y sonido*. Del mundo de la denominada '*Música Elemental*', *Orff* toma los siguientes elementos:

- *Los instrumentos más elementales* [aquellos considerados *naturales*].
- *La palabra como esquema rítmico*.
- *La canción infantil*.
- *El recitativo melódico más elemental*.
- *El movimiento dentro de sus manifestaciones naturales* [caminar, correr, saltar, etc.]
- *Armonía simple con notas pedales y bajos 'ostinatos'*.

La música es practicada por los niños en todas las versiones: *vocal, instrumental* y con *movimiento* y siempre estará enfocada desde la vertiente formativa [o *educacional*] por lo menos lejos de aquella estrictamente musical. Según su método, *todo ya existía desde antes*. Es decir; el desarrollo musical del niño corresponde al mismo que se dio históricamente desde el *pentatónico* hasta el *diatónico*.

Su instrumentación [*simple para cualquier estudiante de composición*] permitía, incluso a niños sin formación musical, ejecutar distintas piezas instrumentales con facilidad.

---

<sup>27</sup> **Orff**, Carl [Múnich /RFA, 10-VII-1895 - Múnich/RFA, 29-III-1982]. Con 5 años comienza a estudiar piano, órgano y violonchelo. Trabaja en la 'Academia de Tonkuns [Múnich] con Beer-Walbrunn y Zilcher. A partir de 1915 fue director de orquesta en los teatros 'Münchner Kammerspiele' de Múnich i, más adelante, en Mannheim y Darmstadt. En 1919 estudia composición con Kaminski. En 1937 estrena en Frankfurt-Main la cantata profana *Carmina Burana* que le consagra a nivel mundial. Obra basada en la poesía medieval alemana y en la lírica grecolatina fue todo un acontecimiento musical. Éxito que no se volvería a repetir con sus siguientes cantatas: *Catulli Carmina* y *Trionfo di Afrodite* así como en sus operas *La luna*, *La mujer astuta* y *Antígona*. En 1924 funda una escuela de gimnasia y danza [junto a la bailarina Dorothee Günther]. De 1950 hasta 1960, Orff fue director de composición en la 'Musikhochschule' de Múnich y -a partir de 1961- dirigió el 'Orff-Institut' de Salzburgo.

El *Sistema Orff-Schulwerk* consiste, de manera esencial, en un repertorio producto del trabajo conjunto con *Gunild Keetman* a lo largo de diversos años de transmisiones radiofónicas con niños [a partir de 1948], es decir: se trata de una *recopilación de repertorio* que, poco a poco, irá ampliándose y sistematizándose. *Orff* introduce los *instrumentos de percusión* dentro de la enseñanza escolar y fomenta la prosodia [recitados rítmicos] además de canciones populares alemanas con *tradición oral*. Las palabras en alemán eran determinantes a la hora de cantar la melodía o de ejecutar ritmos<sup>28</sup>.

Las primeras obras se presentaban trabajando una *escala pentatónica* estudiando los sonidos según las secuencias interpretadas:

→ Sol Mi La Do Re

El alumno comienza tocando patrones rítmicos sencillos hasta llegar a interpretar piezas de conjunto utilizando *xilófonos*, *metalófonos*, *glockenspiel* y el resto de instrumentos de pequeña percusión con los, entonces, solían abastecer los equipos didácticos de los diversos niveles para poder ser tocados por alumnos de todas las edades.

*Orff* coge los instrumentos de la orquesta sinfónica [pequeña percusión] y adapta las láminas al tamaño medio de los niños para que resulten funcionales en la escuela.<sup>29</sup> Pensó, asimismo, que los instrumentos resultaban atractivos para los más jóvenes y que, además de desarrollar la expresión musical, propiciaban la participación, en grupo, de todos teniendo en cuenta el nivel individual de cada uno de ellos.

Como finalidad primordial del *Sistema Orff-Schulwerk* se encuentra la de fomentar en el alumno *la creatividad y la improvisación*. Inspirado en *Jacques Dalcroze*, cree llegado el momento de acercar la música a los niños/as desarrollando un trabajo exhaustivo de análisis y de compilación de elementos de la cultura popular alemana [*canciones, rimas, adivinanzas, retahílas,...*] para así poder añadirlos a sus ejemplos uniendo siempre su trinomio: *Palabra, Música y Movimiento*.

*Orff* toma como base del método los *ritmos del lenguaje*. La *palabra hablada* será la célula generadora del ritmo y de la música. Comienza las clases haciendo recitar a los alumnos sus propios nombres [pregones]. De esta manera aúna *expresión y ritmo* puesto que los niños recitan rimas, refranes o simples combinaciones de palabras intentando resaltar en cada momento las riquezas rítmicas y expresivas que las naturales inflexiones idiomáticas les sugieren. De esta manera, el ritmo que surge del propio lenguaje cotidiano irá *musicalizándose*.

Cabe destacar que *Orff* buscó los elementos de su método entre aquellos otros pertenecientes al folklore de su país, en el corazón de la misma *tradición alemana*. Es decir: *comienza por la palabra hasta llegar a la frase y la transforma en un instrumento de percusión que ofrece las más diversas combinaciones tímbricas*. Es así como llega a la *percusión corporal*, elemento que

<sup>28</sup> Hecho que llevó al músico Guillermo Graetzer a adaptar las palabras determinantes del método al castellano.

<sup>29</sup> Tal vez la denominación *Instrumentos Orff* que hace referencia exclusiva al sistema pedagógico del músico alemán venga de aquella primera proposición instrumental.

añadirá importantes avances a la pedagogía musical moderna. Según el mismo Orff: “... La ausencia de aquello más elemental es completamente humana...”.

Todo el material sacado a luz en Alemania, lo recoge Orff y lo convierte en *leitmotiv* del Método Orff-Schulwerk [traducido como ‘Música para niños’] creando así una Metodología que no cabe considerar como propia sino, más bien, una colección de temas musicales con una progresión dentro de un grado de dificultad inicial para que los niños puedan hacer música en la escuela.

Algunos de los *principios* del Método Orff-Schulwerk consisten en:

- Partir del ritmo en la palabra y combinar sus acentos.
- Aprovechar los aprendizajes musicales adquiridos hasta entonces y relacionarlos con otras áreas favoreciendo, de esta manera, la creatividad.
- El desarrollo de la improvisación y la adaptación a otras culturas utilizando el lenguaje universal que la música posee.
- Canalizar el movimiento mediante todas las actividades del Método Orff-Schulwerk puesto que el aprendizaje del Lenguaje Musical usará de las vivencias de todos los elementos mediante el cuerpo.

Mediante el *instrumentarium*, Orff realiza todo tipo de ejercicios que anteriormente ya había desarrollado con la voz y con el cuerpo, hecho que le permite hacer uso de la improvisación de manera sistemática. Los cinco volúmenes que Carl Orff creó del Método Orff-Schulwerk [con la colaboración de Gunild Keetman] los secuencia de la siguiente manera: *Pentafonía; Hexafonía; Heptafonía; Modo Mayor y Modo Menor*.

La decisión de no crear guías metodológicas cerradas para el Método Orff-Schulwerk abre la posibilidad de adaptarlo y de modernizarlo de manera continuada.

Un ejemplo de desarrollos posteriores del Método Orff-Schulwerk es aquel creado por Jos Wytack<sup>30</sup> en todo el mundo, autor al cual debemos el término *musicograma* y su uso generalizado.

#### **Elementos del Método Orff-Schulwerk:**

- Lenguaje: Antes de cualquier ejercicio musical [*melódico* o *rítmico*] existe el ejercicio del habla. Expresión y variedad de esquemas rítmicos de la palabra: *hablar es hacer música*. Todos los elementos del canto están comprendidos en la palabra: → *timbre; agógica; dinámica; rítmica*, etc.
- Elemento rítmico: Basándose en que algunas palabras tienen también pulso [sílabas]

<sup>30</sup> Wytack, Jos: Gent/Bélgica, 1935.

más fuertes que otras, se llevaran a cabo los ejercicios correspondientes [primero con 'eco' y después escribiéndolos de la manera correcta].

- Elemento melódico: Las inflexiones de la voz ya forman la melodía pero deberíamos llegar más allá, si cabe. Según *Orff*, el ejercicio *pregunta-respuesta* utilizado para describir los sonidos será el más adecuado para describirlos y, después, leerlos sobre el pentagrama. Recomienda también *la pentafonía* porque no crea tensiones tonales ni tampoco modales y permite un acompañamiento armónico más fácil además de facilitar las improvisaciones vocales e instrumentales.
- Instrumentos: Primero los corporales [*palmas, pies, rodillas y pitos*] y desde el principio combinándolos con los ejercicios de *ritmo en el lenguaje*. A continuación se pasará a tocarlos en la banda rítmico-escolar.
- La voz: Primera acción que habrá que desarrollar mediante el trabajo colectivo dirigido a todos los alumnos y con el objetivo [uno de los más importantes] de hacerles disfrutar con ello.
- Percusión: [*sonido indeterminado*] Antes que nada han de conocerlos de vista y de oído mediante la presentación de parte del profesor/a para, más adelante, practicar su utilización.
- Percusión: [*sonido determinado*] También llamados instrumentos *de placa*: [*xilófonos, metalófonos y carillones varios*]. El trabajo desarrollado anteriormente sobre las rodillas servirá de iniciación a la técnica para tocarlos. Primero practicarán fórmulas rítmicas sencillas i, después, irán combinándose hasta *montar* un verdadero conjunto instrumental.
- Flauta dulce: Recomendada por *Orff* por, entre otras ventajas, su tamaño y la similitud con la voz de los niños/as así como por su fácil manejo. Se aprenderá a tocar antes de conocer el solfeo [incluso, basándose en las canciones que ya conocen].
- Movimiento: Deberíamos aprovechar la tendencia natural de los niños/as hacia el movimiento y transformarla en musical. No se pretende que todos aprendan ballet sino que sus movimientos tengan un carácter rítmico.

- Improvisación: Dado que la música es *un lenguaje expresivo*, el niño/a podrá improvisar con ella. El trabajo del docente consistirá en partir de esa improvisación [*propia y libre*] y conducirlo hasta la improvisación musical más adecuada.
- Acompañamiento: [*Instrumentación*] Habrá que desarrollarlo al mismo tiempo que se estudia armonía [*canto homófono; órganum; discantus, etc.*].
- Formas musicales: Empezando por las formas más simples y llegando a las 'grandes formas' musicales [*canon; rondó; lied, sonata; sinfonía y concierto, etc.*].
- Folklore: Además de ser el origen de manifestaciones artísticas, es una fuente exponencial musico-literaria de gran valor. En las canciones populares se encuentran los elementos sintetizados que nos permitirán llegar a un mejor aprendizaje de los signos del Lenguaje Musical.



## Maurice MARTENOT<sup>31</sup>

Ingeniero y músico. Inventó el instrumento de teclado que lleva su nombre, ingenio que fue perfeccionando entre los años 1928 y 1954. Creador de las ondas electroacústicas que llevan su nombre [*Ondas Martenot*] y difusor de su sistema e invento como profesor en el 'Conservatorio Nacional Superior de Música' [París]. Autor, entre otros, del *Méthode pour l'enseignement des ondes musicales* [1952]<sup>32</sup>. Su propuesta está inspirada en el mecanicismo y en la tecnología [*estética futurista* del famoso manifiesto de *Marinetti*]. Los principios del método son:

- *Alternancia del esfuerzo y del reposo.*
- *Trabajo con el ritmo dentro de las frases.*
- *Desarrollo auditivo.*

Principios mencionados basados en las 3 fases de *Maria Montessori*:

- |                   |                                  |
|-------------------|----------------------------------|
| 1. Presentación   | <i>Imitación</i>                 |
| 2. Reconocimiento | <i>Dictado o Audición</i>        |
| 3. Realización    | <i>Expresión e Improvisación</i> |

El sistema *Martenot*, cuanto menos un método, es una especie de filosofía que ha de aprenderse mediante la práctica y la vivencia de todos sus apartados. La idea de basarse en el lenguaje con sus acentos, subidas y bajadas para así poder descubrir *el ritmo puro*, desarrollar el

<sup>31</sup> **Martenot**, Maurice [París/FRA, 14 de Octubre de 1898 - Clichy/Altos del Sena/FRA, 8 de Octubre de 1980]. Músico e inventor francés. Fue pianista, violonchelista y director de orquesta. En la Primera Guerra Mundial sirvió en un batallón de transmisiones. De este hecho surgiría la idea de construir el instrumento musical que llegaría a convertirse en uno de los elementos fundamentales de la futura música electrónica. En las *Ondas Martenot* [1928], los diferentes sonidos se producen mediante el encuentro de dos ondas de alta frecuencia, del orden de los 300 kHz, generadas por osciladores. La frecuencia de una de las ondas se puede variar y con ello el sonido resultante sufre mutaciones así como la amplitud de señal y, por tanto, también la intensidad.

<sup>32</sup> **Ondas Martenot**: instrumento compuesto por un oscilador electrónico monódico [es decir, que no produce notas simultáneas] se caracteriza por sus sonoridades particulares, que recuerdan voces lejanas. Se compone de:

- Teclado suspendido, que controla la altura del sonido [su frecuencia] y el 'vibrato'.
- Cinta paralela en el teclado que permite los 'glissandi'.
- Tecla de expresión que se controla con la mano izquierda y que incide sobre el volumen sonoro debido a la presión más o menos fuerte y con la cual se obtiene las variaciones de intensidad que pueden ir del 'pianísimo' hasta el 'fortísimo'. Un golpe seco sobre la tecla produce un sonido percutido. Puede hacerse una analogía entre la tecla de expresión y el arco de un instrumento de cuerda.
- Mando con varios timbres para filtrar y modificar el sonido y hacer combinaciones
- Difusores [*altavoces transformados*]
  - Principal [o D1]: *altavoz estándar de gran potencia.*
  - Resonancia [o D2]: *altavoz montado detrás del conjunto con la finalidad de obtener resonancia acústica.*
  - Gong [o D3]: *altavoz, la membrana del cual ha estado substituida por un gong, para así poder crear sonidos metálicos.*
- Palma: pieza de 'luthiería' sobre la que se disponen cuerdas metálicas conectadas sobre el motor del altavoz. Las vibraciones transmitidas permiten que las cuerdas entren en resonancia.

Las *Ondas Martenot* han estado empleadas, entre otros, en obras de Olivier Messiaen, André Jolivet, Arthur Honegger i Edgard Varèse.

sentido rítmico y permitir la improvisación de los ritmos expresivos forman algunos de sus planteamientos.

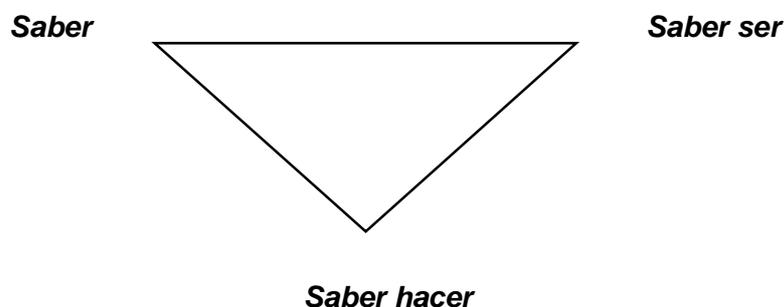
Según el pedagogo francés, no solo hay que ejercer la función *de transmisor* que implica un cambio de las relaciones humanas, sino de compartir con los demás la propia experiencia y los conocimientos.

Su método no ha de entenderse como un conjunto de recursos, sino asimismo ‘... *como un camino hacia...*’, es por ello que Martenot elige el término ‘*Educación Musical*’ en lugar de enseñanza, instrucción, etc.

Escribió el libro *Principios fundamentales de la formación musical y su aplicación* donde exponía su pensamiento sobre el binomio *imitación-reproducción*. Uno de esos principios era la vivencia de los elementos de la música para poder ser insertados en la experiencia muscular, hecho que conlleva la necesidad de intervenir de manera corporal.

La música es un medio para vivir nuestras experiencias. Para el niño/a todo aquello que les rodea es música, por tanto deberemos comunicarnos empleando la voz [hablada y cantada]. Aquello vivido de manera melódica será la base del *Lenguaje Musical* y, por tanto, deberemos trabajar: *la memoria; el oído; el oído/memoria interno y la atención*.

Para Martenot, *la relajación* es indispensable para permitir la toma de consciencia del triángulo de relación formado por acciones esenciales del proceso de *enseñanza-aprendizaje*.



Siempre debemos llegar al niño mediante el juego porque, a cualquier edad, ese será el factor más adaptado a la participación energética de cada uno de nosotros. Los elementos de la música se abordarán por separado, de uno en uno y, después, iremos aumentando la dificultad. En su pedagogía, *Martenot* empleará melodías conocidas por el individuo con la finalidad de:

- *Conseguir afinación musical y desarrollar el oído/memoria interna.*
- *Tomar consciencia de estructuras musicales. .*
- *Desarrollar la memoria y poder improvisar.*
- *Descubrir y desarrollar el ritmo.*
- *Emplear canciones o melodías que incorporen conocimientos.*

Todo lo anteriormente citado se consigue cuando se comparten y comunican experiencias puesto que no se trata de imponer conocimientos sino de que se transmitan de unos a otros. El transmisor compartirá sus conocimientos dentro de un método donde no hay normas a seguir sino que se interpreta como un camino dirigido a transmitir conocimientos para que el otro pueda conseguir una Educación Musical en la cual se *continúen transmitiendo* esos conocimientos y esas competencias.

Para *entender y aprender* la música, no solo utilizaremos los libros donde encontraremos cuestiones varias como los *principios fundamentales de formación musical*, sino que también haremos uso de la experiencia personal para poder aplicar las técnicas y conocer las sensaciones para que el individuo pueda experimentarla, deberemos sentirnos bien y encontrarnos cómodos y para ello necesitaremos un ambiente apropiado, de relajación y así poder disfrutar y, al mismo tiempo, compartir conocimientos.

*Martenot* emplea la música como *una manera de vivir nuevas experiencias* y, además, aprenderlas por tanto deberemos rodearnos de un clima y un entorno lo más adecuado posible. Para el pedagogo francés, la enseñanza artística es un *antídoto* contra la mecanización por los siguientes motivos:

- a. Importa mucho más sentir que comprender.
- b. Despierta una de las facultades más enriquecedoras: *la creatividad*.
- c. La disciplina y la precisión que requiere no tiene equivalente en cualquier otra materia de enseñanza.
- d. El valor de la Educación Musical [*y de las investigaciones pedagógicas consecuentes*] es muy importante por el hecho de que poder aplicarse a todos y no solo a aquellos especialmente dotados para la Música.

*El juego* será un medio pedagógico que permitirá tomar consciencia de aquello que queremos saber y que queremos transmitir. Se trata, pues, de una *pedagogía positivista* puesto que evita el temor a fallos y ayuda al individuo a conseguir los conocimientos que le transmiten. Así, el *ritmo* y la *altura* se estudien de manera separada:

Ritmo: *Separación entre pulso y duración del valor.*

*Permite la improvisación, la expresión y la comunicación del tiempo más próximo al tiempo natural.*

Altura: *Permite abordar el concepto de código.*

*Aparece mediante juegos relacionados con los gestos.*

Ambos elementos musicales nos conducen hasta el descubrimiento de los signos convencionales y a comprender la necesidad y el rigor. Los signos serán la memoria de una

vivencia musical y su conocimiento nos permitirá: *expresar, improvisar y componer*. Mediante las melodías que conocemos conseguimos aprender. Lo conseguiremos también compartiendo y transmitiendo conocimientos [nunca serán impuestos] haciendo uso de la experiencia personal dentro de un buen clima gracias al cual conseguiremos *buena educación* así como *saber comunicarnos*.

El desarrollo de su método sería el siguiente:

- *El ritmo, la entonación, la audición y la lectura se estudian por separado puesto que cada uno de ellos tiene sus propias particularidades.*
- *Práctica de la audición y de la entonación sin asociarlos al nombre de las notas.*
- *Despertar las facultades musicales del niño/a [desarrollo infantil].*
- *Ritmo vivo. Condicionamiento para el desarrollo del sentido rítmico.*
- *Lectura: de ritmos varios; dictados orales de ritmos y de notas.*
- *Canto libre mediante imitación.*
- *Audición, pre audición y constitución del pensamiento musical.*
- *Análisis de la expresión vocal instintiva y de la interpretación instrumental.*
- *Principios básicos de la facultad de solfear.*
- *Canto consciente y canto impuesto. Objetivos de ambos.*
- *Objetivos del educador de Enseñanzas Artísticas y cultura del profesor/a.*
- *Ejercicios asociados, teoría aplicada y preparación de coros.*
- *Relajación y léxico empleado en el método.*

El método de *Maurice Martenot* intenta unir todos los elementos didácticos para poner la formación musical al servicio de la Educación General. *Martenot* considera que la Educación Musical es parte esencial de la formación global de la persona, atribuyendo esta idea *al despertar* de las facultades musicales del niño/a en la propia educación escolar. El método en sí está fundamentado en la investigación del autor sobre: *los materiales acústicos; la psicopedagogía y la observación directa del discente*.

Para trabajar el Solfeo, *Martenot* se aleja, antes que nada, de todo aquello vivido durante la iniciación musical que, en su momento, pretende despertar la musicalidad de las personas. Esta etapa se desarrollará empleando juegos y propuestas musicales lo más lúcidas posible dentro de las cuales se presentaran [de manera separada] *el ritmo, la melodía y la armonía*. Superada esta etapa se pasaría al estudio del Solfeo de manera que *la escritura y la lectura musical* supongan la memorización de una vivencia musical que incorpore los conocimientos necesarios para: *poder expresarse; improvisar; interpretar y componer*.

En conjunto, la Educación Musical `propuesta por *Martenot* constará de:

- *Sentido rítmico; relajación; atención auditiva; entonación; equilibrio tonal; iniciación al Solfeo; Armonía y Transporte Musical.*

Hay una serie de principios [o fundamentaciones pedagógicas] sobre las cuales está sustentado el *método Martenot*, entre ellas destacamos las siguientes:

- Entender la música como un elemento liberador de energías, capaz de alejar complejos y endulzar sentimientos tristes. La música es un poderoso factor de equilibrio y de armonía puesto que permite que el niño/a pueda expresarse con libertad.
- Dar una gran importancia a la influencia del ambiente musical donde vaya a desarrollarse la Educación, de manera especial en lo relativo al profesor [tanto por lo que respecta a la personalidad como al método empleado]. Entre las cualidades del docente, *Martenot* señala, sobre todo, *la capacidad para la dirección afectiva de la clase de manera que reine una disciplina flexible*. El profesor ha de mantenerse firme al mismo tiempo que suave, activo, acogedor, inspirado y poseedor de confianza y de impartir respeto. El método ha de favorecer los conocimientos que promuevan el desarrollo de las capacidades musicales.

*Factor tiempo:*

- *La relajación, la respiración tranquila y el equilibrio gestual son necesarios para la salud y para la interpretación musical. El método contiene una serie de ejercicios destinados a conseguir el dominio de los movimientos y realizarlos de manera habitual y armoniosa con la proporción justa de esfuerzo, con los músculos necesarios para cada acto.*
- *El silencio ha de ser de índole interior como exterior. A él [tan necesario en la práctica musical] se llega a lo largo del método mediante la relajación.*
- *Alternancia entre actividad y relajación. En las sesiones de clase habrán de programarse momentos concretos de concentración y otros tantos de relajación intercalados con los anteriores. Al principio, sesiones activas con juegos y, después, ejercicios de atención auditiva.*
- *Importancia del 'principio de progresión' realizando los juegos y los ejercicios mediante niveles diversos de complejidad.*

*Sentido rítmico:*

*Martenot* considera el desarrollo del *sentido rítmico* como la primera función de la Educación Musical porque se trata de manifestar el '*ritmo vivo propio*' de todo ser humano. Según las orientaciones de *Martenot*, para favorecer el estado rítmico de actividad deberán llevarse a cabo los siguientes ejercicios:

- *Mantenerse firmes mientras el cuerpo reposa con naturalidad sobre la planta del pié derecho hacia delante y el tronco se mantiene libre, o también ...*
- *Sentado sobre la orilla de una silla con el tronco recto y la cabeza levantada.*

El desarrollo del *sentido rítmico* se conseguirá si trabajamos las capacidades siguientes:

1. *La facultad de exteriorizar con precisión sílabas rítmicas mediante una sílaba labial.*
2. *La capacidad de percibir los pulsos del tiempo con precisión rigurosa.*
3. *La habilidad para expresar de manera simultánea -con independencia y perfecta precisión- los ritmos y los pulsos del 'tempo' trabajado.*

#### *Relajación:*

Tiene como objetivo dar a los alumnos *paz y energía interior*. La actividad es segmentaria, es decir: *mediante partes separadas del cuerpo*.

*Martenot* le da mucha importancia a la *relajación* y describe la actitud del profesor ante la misma puesto que es a él a quien le toca crear el clima adecuado de paz y silencio. Los diversos ejercicios para la *relajación* de los miembros persiguen lo siguiente:

- *El reposo físico y mental.*
- *La flexibilidad de todas las articulaciones*
- *El dominio sobre los grupos musculares que las gobiernan.*

#### *Audición:*

Las actividades de audición van precedidas de uno o dos ejercicios de relajación para favorecer la atención auditiva. El alumno ha de partir del *caràcter no material de la música* y no solo de su altura o de su colocación en el pentagrama. Ha de tener en cuenta que el instrumento *Ondas de Martenot* está muy indicado para la audición de timbres y alturas diferentes. La base de la audición consistirá en crear la denominada *atención auditiva* partiendo desde el silencio. Para conseguirlo deberemos llevar a cabo los siguientes parámetros:

- *Escuchar el silencio del aula y, a modo de contraste, mostrar el sonido de un instrumento.*
- *Tomar consciencia de que para poder advertir el verdadero sonido tiene que estar todo a nuestro alrededor lo más tranquilo posible así como nosotros mismos.*

Algunas orientaciones metodológicas que favorecen el clima preciso y necesario para la audición serán:

- *Partir del reconocimiento de melodías y timbres ya conocidos anteriormente.*

- *Escuchar diversos ruidos dentro de un juego que contenga una colección de ruidos, por ejemplo, de la semana donde los alumnos escribirán todos los ruidos significativos que hayan escuchado a lo largo de siete días.*
- *Dentro de la discriminación de alturas debemos asegurarnos anteriormente que todos los sonidos propuestos estén afinados.*
- *Entonar los sonidos en 'pianísimo' y no de manera brusca o áspera.*
- *Ofrecer un clima de confianza destacando más los aciertos que no las equivocaciones.*

#### *Entonación:*

La voz es una cualitat que permite al alumno/a expresar su estado de ánimo. Para la entonación debe existir una atmosfera de benevolencia y un ambiente acogedor, cordial y de confianza.

Los ejercicios serán realizados teniendo en cuenta lo siguiente:

- *Con una extensión media de la voz, ésta debe salir sin exagerar nunca la fuerza y con la respiración fluyendo hacia delante.*
- *La entonación justa depende de la audición justa, es por ello que, incluso en las actividades de canto, debemos de partir, antes que nada, de una correcta audición antes que no de la emisión del sonido.*
- *El canto por imitación es un aspecto elemental para la educación del oído y de la voz además de favorecer la asociación del gesto con el movimiento melódico dado que facilita mucho la entonación correcta y el dictado musical.*
- *Variando ritmos y/o sonidos; con la boca abierta y variando también las entonaciones expresivas.*

#### *Pre-solfeo:*

La preparación del Solfeo entonado es planteada por Martenot por medio del juego de las palabras melódicas. Este juego surge de la impresión global del movimiento sonoro y ayuda al alumno a escuchar mejor el sonido además de encontrar la entonación correcta.

- La lectura cantada:  
*Para adiestrar a los niños en la asociación entre movimiento sonoro de las melodías y el sentido melódico de los intervalos se presentan partituras formadas por 'neumas'.*
- El fraseo en la entonación:  
*Al igual que las frases habladas, la frase musical desarrolla en el tiempo una corriente de pensamientos que concluyen de manera femenina o masculina, pensamientos que corresponden a la acentuación grave o aguda de las palabras. El objeto de estos*

*ejercicios es el de practicar el fraseo sobre la sílaba 'LA' buscando no solos la pulsación y los acentos, sino también la cualidad de la expresión.*

#### *Creación y desarrollo del equilibrio tonal:*

El *método Martenot* se inicia trabajando dentro del *ámbito pentatónico* pero, enseguida, se pasa al sentido tonal. La metodología comienza con improvisaciones melódicas en las cuales - poco a poco- los niños/as irán descubriendo las leyes del equilibrio y la atracción por la tonalidad.

#### *Iniciación al Solfeo: lectura rítmica y de notas.*

- *Lectura de formas rítmicas:*

*Para Martenot, la duración de una nota es un elemento más dentro de un todo. Representa uno de los miembros del llamado cuerpo rítmico [fórmula]. Si se le separa pierde su sentido.*

*Consecuencia de ello sería la concepción global de su lectura rítmica en la cual los elementos son representados dentro de una célula rítmica y no por separado, así mismo como se emplea en otros métodos [Kodaly, Willems, ...]*

- *Considera que las dificultades rítmicas y de entonación pueden solucionarse por sí mismas trabajando el sentido rítmico y tonal. Es indispensable [al principio] la despreocupación por los nombres de las notas y por la notación musical de las figuras [blanca, negra, corchea, ...]*
- *La fórmula rítmica ha de ser presentada de manera global sin un análisis de valores, relacionada directamente con el dibujo. Más adelante y toda vez experimentado el cariz rítmico con numerosas fórmulas rítmicas, irán relacionándose los sonidos con sus valores correspondientes diciendo:*

*'LA' → para las negras; 'LA... A' → para las blancas y 'SHIT' → para los silencios*

- *Lectura melódica:*

*La lectura de notas se inicia en la primera fase del desarrollo musical que se centra en: el desarrollo del sentido rítmico; la audición y la relajación.*

- *Para enseñar la lectura, Martenot emplea la 'carrera de notas' [para conseguir velocidad, regularidad y llegar sano y salvo a la meta]. Se gana una carrera cuando se lee una línea sin titubear y con el tiempo indicado por el metrónomo.*
- *Martenot substituye las consonantes de las notas al comienzo con la finalidad de registrar bien la información y las llama:*

*O - E - y - A - OL ...*

*No obstante, para la repetición de los sonidos las consonantes resultan indispensables con la finalidad de evitar el golpe con la glotis. Para poder diferenciar las notas naturales de aquellas otras alteradas, adopta una nomenclatura más simple que no la de otros métodos como el de Kodaly. Así, a las notas alteradas añadirá 'B' [bemol] o 'S' [sostenido] al sonido natural*

#### *Armonía:*

- *El estudio de la armonía se realiza partiendo del conocimiento de la escala y de los acordes mayores y menores. Se llevaran a cabo ejercicios diversos [según un orden bastante melódico] que tienen como finalidad el desarrollo de la entonación y el sentido tonal para el estudio de los acordes. El estudio de estos y de sus inversiones comienza al mismo tiempo que el principio de la lectura musical y se insiste mucho sobre el estudio de los acordes de 3ª; 5ª; 7ª y 9ª [mayores y menores].*

#### *Materiales:*

- *Repertorio de canciones infantiles.*
- *Material de psicomotricidad.*
- *Medios audiovisuales para el desarrollo de la imaginación creadora.*
- *Juegos didácticos: cartas y palabras melódicas.*
- *Juegos didácticos: carrera de notas ['el auto'].*
- *Dominó: fichas de dominó con valores rítmicos y métricos*
- *Diapasón y metrónomo.*
- *Teclado móvil con los nombres de las notas que se colocan sobre las teclas del piano.*

La finalidad de estos juegos [tal y como antes hemos indicado] es la de llegar al *conocimiento de los elementos musicales* facilitando su teoría así como su grafía.



## Edgar WILLEMS<sup>33</sup>

Músico y pedagogo belga. Desarrolló su tarea pedagógica en Suiza dando comienzo a sus investigaciones alrededor de: la *sensorialidad auditiva infantil* y las relaciones *música-psiquismo humano*.

Según *Willems*: *la Música no se encuentra fuera del hombre, sino dentro de él. La Música es vida.*

Los focos centrales de sus investigaciones no son materiales ni tampoco instrumentales, sino de los *principios de vida que unen la música y el ser humano* dando especial importancia a aquello que la naturaleza nos ha dado a los seres humanos: *el movimiento y la voz*.

Su premisa es: *para que la Educación Musical pueda ser más eficaz debemos cuidar las bases desde el principio: → Raíces, Sonido, Ritmo, Melodía, y... Armonía.*

Su sistema está basado en las siguientes ideas:

- *Unión entre los elementos fundamentales de la música y los de la naturaleza humana como: el Ritmo [Vida física]: la Melodía [Vida afectiva] y la Armonía [Vida Intelectual].*
- *Unión de aquellos elementos con los llamados 'reinos de la naturaleza como el orden inmutable que reina en la Música así como en toda la naturaleza.*
- *Las jerarquías naturales, materiales y espirituales y la unión espiritual de aquello hermoso, bueno y verdadero.*
- *La constitución de la escala como conjunto de intervalos a partir de un sonido inicial y no como una simple sucesión de tonos y semitonos [o de 2 tetracordos].*
- *El valor de la sucesión por grados conjuntos dentro del orden de los sonidos, de los nombres y de las notas.*
- *La posibilidad de suprimir el analfabetismo musical preparando a los niños mediante una enseñanza adecuada, con naturalidad [de 6 a 7 años] para poder leer la música.*

---

<sup>33</sup> **Willems**, Edgar [Lanaken-Limbourg/BÉL, 13-X-1890 - Ginebra/SUI, 18-VI-1978]. Una vez terminados sus estudios de Magisterio, accede a la Escuela de Bellas Artes de Bruselas. Fue autodidacta por lo que respecta a la música aunque sí llegó a recibir clases de piano además de tocar en la banda de su pueblo. En 1920 se instala en París y frecuenta ambientes artísticos. Entonces, y después de un período de reflexión, decide evaluar los procesos cognitivos que se llevan a término dentro del aprendizaje de cualquier instrumento musical. Destaca por investigar en una metodología que remarca el concepto de Educación Musical y no solo el aspecto instructivo dada la naturaleza humana del aprendizaje musical además de servir para despertar y desarrollar facultades humanas. Realizó numerosas investigaciones sobre la anomalía auditiva infantil y sobre la relación Música-Psiquismo humano. El 1949 fundó la editorial *Pro Música* en Friburgo, donde publicaría en francés toda su obra. Su tarea pedagógica y musical fue desarrollada en Suiza, país donde murió en 1978. Los principales planteamientos de su método aparecen reflejados en el libro *Bases psicológicas de la educación musical*. Buena parte de la difusión del Método Willems se debe al trabajo de su discípulo Jacques Chapuis, presidente de la *Sociedad Internacional Musical Edgar Willems*. En España, el Método Willems comenzó a difundirse a partir del 1983 (en Santander), dentro de un curso organizado por ESME España. El método otorga una gran importancia a la iniciación musical de los más pequeños, defiende la sensibilización musical desde la cuna (canciones de cuna) y pide la educación sensorial en casa (cuando los pequeños son abrazados por nosotros, al jugar, dando saltos cuando están sobre nuestras rodillas, etc.

- *Primacía de la Melodía y no del Ritmo en la Educación Musical por ser la Música el arte del sonido y no del ritmo, por tanto: "... Música: arte de canto que no del movimiento ..."*
- *Rechazar los medios extra musicales como base para la enseñanza musical.*
- *Comprender la importancia de los primeros pasos en la Educación Musical.*

Su aportación fundamental al mundo de las nuevas corrientes pedagógicas surgidas en el siglo XX fue, entre otras, *el desarrollo de las bases psicopedagógicas de la Educación Musical*

Al igual que *Dalcroze y Kodaly, Willems* cree que todas las personas, al margen de su edad y de sus aptitudes iniciales ante la música, *pueden asimilar una formación musical*. Su metodología propone *vivir la música* [de forma receptiva y activa] de manera natural y se basa en el principio por el cual la Educación Musical tiene unas bases racionales que responden al desarrollo psicológico de la persona.

Partiendo de esas premisas, *Willems* centra su aprendizaje en los elementos fundamentales de la música [*sonido - ritmo - melodía - armonía*] y los considera en función de la naturaleza propia del ser humano. Así mismo, será el estudio de la realidad sonora de todas las épocas y culturas aquello que participará en el desarrollo armónico de las facultades de todos los seres humanos entendiendo la vida como: *vida fisiológica/ mental y vida mental/intuitiva*.

En el método d'*Edgar Willems*, la música no puede ser considerada en sí misma. Como Arte que es, directamente rinde tributo de las facultades humanas [*físicas; psíquicas y afectivas*]. Para comenzar a trabajar su método, *Willems* da por hecho que el niño/a ya está dotado de facultades musicales innatas tales como el dominio de la 'escala diatónica' y el ritmo ['ritmo biológico'] y para ello exige dos condiciones:

1. Conocer de manera profunda los principios psicológicos de la Educación Musical, principios basados en las relaciones existentes entre los elementos fundamentales de la Música y aquellos que pertenecen a la naturaleza humana.
2. Disponer de un material musical adecuado para poder empezar la educación sensorial del niño.

Sus objetivos generales son:

- Contribuir a la apertura general y artística de la persona [en su unidad y unicidad].
- Desarrollar la memoria, la imaginación y la consciencia musicales.
- Preparar para *el canto coral, la armonía, el solfeo y la práctica instrumental*.
- Favorecer la 'música en familia' así como los diferentes aspectos sociales de la vida musical.

No pretende la enseñanza de la música de una manera estricta sino, más bien, *su transmisión*, hecho que puede considerarse también como una verdadera Educación Musical tal y como la plantean numerosos pedagogos musicales. *Willems* ha profundizado dentro de todos los aspectos musicales considerando la música como *Arte, Ciencia y Lenguaje*. No solo se ha limitado a enunciar una serie de recursos prácticos para la elaboración de su método, sino que ha dado gran importancia a estos, a los fundamentos psicológicos y filosóficos sobre los cuales apoya toda su actividad.

La *formación* está enfocada por *Willems* en el sentido de una triple búsqueda:

- Búsqueda de unidad: *entre los principios pedagógicos basados en la evidencia y aquellos otros que presiden los diversos aspectos de la formación [partir de la vida y de sus enlaces con la música y privilegiar la expresión del ser humano en sus motivaciones profundas].*
- Búsqueda de libertad: *la de los partícipes ante aquello que se les propone, ante las formas a recrear por sí mismas con su interioridad y su contexto preciso.*
- Búsqueda de energía: *buscando dentro de uno mismo mediante la música, elemento necesario para el logro de una competencia equilibrada en todos los campos y para un dominio pedagógico de la progresión.*

Mediante la observación y la experimentación de las leyes y proporciones que rigen la naturaleza, *Willems* describe las relaciones siguientes:

	Polo material		<i>Polo espiritual</i>	
<i>Música</i>	Sonido: Ritmo	Melodía	<i>Armonía</i>	<i>Arte Musical</i>
<i>Hombre</i>	Cuerpo: Vida Fisiológica	Vida Afectiva	<i>Vida</i> <i>Mental</i>	<i>Vida</i> <i>Supra mental</i>
<i>Naturaleza</i>	Reino Mineral	Reino Vegetal	<i>Reino</i> <i>Animal</i>	<i>Reino</i> <i>'Hominal'</i>

Dentro de las leyes de la ordenación, unos elementos no son excluyentes de otros, así:

- *La categoría superior contiene a las inferiores que la preceden*
- *El ritmo supone la existencia del sonido.*
- *La melodía supone ritmo y sonido.*

Dentro del plano humano:

- *La vida fisiológica presupone una sede corporal.*
- *Lo afectivo depende de aquello fisiológico.*
- *El pleno funcionamiento mental, que no el intelectual, contiene lo afectivo y corporal.*

Willems destaca 4 fases fundamentales:

1. *El desarrollo sensorial auditivo, apertura aural.*
2. *La audición y la práctica rítmico-motora.*
3. *La selección pedagógica de un repertorio de canciones organizado de manera consciente.*
4. *La ejecución de marchas para desarrollar, sobretodo, el sentido de la forma en el tiempo.*

Piensa, al igual que otros autores, que la Educación Musical ha de seguir las mismas leyes psicológicas que aquellas otras de la Educación del Lenguaje:

Lenguaje	Música
Escuchar las voces	<i>Escuchar sonidos, ruidos, música, etc.</i>
Mirar la boca de aquel que habla	<i>Mirar las fuentes sonoras instrumentales o vocales</i>
Retener, sin precisión, elementos del lenguaje	<i>Retener sonidos y sucesiones sonoras</i>
Retener sílabas, palabras	<i>Retener pasajes melódicos, obras musicales, etc.</i>

Willems propone no forzar nunca a los niños. El educador ha de descubrir las aptitudes y desarrollar la imaginación creadora y expresiva de los alumnos: *todo niño/a viene al mundo con las mejores condiciones para recibir Educación Musical.*

El problema consiste en *cómo saber desarrollar y cultivar* las dotes naturales de los niños/as.

Para sacarlo adelante, propone los siguientes *objetivos*:

- Ofrecer oportunidades a los niños para que aprendan y amen la música.
- Proveer a la Educación Musical de raíces profundamente humanas.
- Favorecer el desarrollo del niño/a mediante la música.

Esos *objetivos* se cumplirán si el educador *conoce* no solo los elementos que constituyen la música [*melodía, ritmo y armonía*] sino también aquellos otros que conforman la naturaleza humana [*fisiología, afectividad y inteligencia*] estableciendo una relación entre ellos.

Las etapas evolutivas del método *Willems* son:

1. Antes de los 3 años:

*Muy importante el papel de la familia [de manera especial, el de la madre] puesto que para Willems representa la base más importante para el desarrollo musical del niño. Serán aprovechados los cuentos y las canciones de cuna.*

2. De 3 a 6 años:

*Se trabajará en clases individuales o en grupos pequeños de 4 o 5 personas. Willems dará especial importancia al canto. También se trabajará la Educación Rítmica basada en 'el instinto del movimiento corporal natural'. El oído se trabajará con la ayuda de varios instrumentos y con la entonación de canciones. Se pretende que entonen estrictamente bien, simplemente proponiendo a niños/as que cante bien asumiendo una buena posición corporal y una voz lo más nítida posible.*

3. De 5 a 8 años:

*Esta etapa ha de trabajarse en las escuelas de música y en clases particulares. Willems pide comprensión del aspecto teórico y abstracto del ritmo y de la audición. Antes de marcar los compases se repasaran y escribirán algunos valores de las figuras*

4. Introducción al Solfeo:

*El Solfeo, como tal, vendrá justo después de un adiestramiento cerebral activo basado en el instinto rítmico y en el oído.*

La Educación puede empezar desde los 3 o 4 años. La base será *la canción* vista de manera global. Se le añade la educación *auditiva, sensorial, afectiva y mental*. El *ritmo* se practicará corporalmente y se basará en 'el sentido del tiempo'. Para *Willems* y para la mayoría de pedagogos modernos: *el ritmo es el elemento activo de la música*. Incluye numerosos materiales sonoros:

- *Material auditivo variado y que tenga que ver con los diferentes aspectos del sonido y del oído musical, sobretudo en el aspecto sensorial y afectivo.*
- *Golpes sobre madera (o palmas) para desarrollar la audiomotricidad y el instinto rítmico, bases, ambos, de la métrica viva y del cálculo métrico.*

- *Canciones elegidas con finalidades pedagógicas para desarrollar la sensibilidad, la práctica del solfeo y la práctica instrumental.*
- *Uso del vocabulario correcto, sin pseudónimos ni tampoco diminutivos.*
- *La escala diatónica (primeramente) por ser la más cercana al niño/a, además de tener unos grados que forman un conjunto de intervalos relacionados con la tónica*
- *Tres símbolos básicos:*

*-Do - Re - Mi..., para los nombres*

*-I - II - III..., para los grados*

*-1º - 2º - 3º..., para los intervalos*

- *Tocar los compases por medio de palmas de manera natural pero metódica y teniendo en cuenta la naturaleza pendular de los compases binarios y la rotatoria de los compases ternarios.*
- *Movimientos corporales naturales y característicos como la marcha, carrera de obstáculos, saltos, balanceos, etc.*

Las clases siempre tendrán la misma secuencia. El proceso podríamos sintetizarlo en el aula de la siguiente manera:

- *Vivir los fundamentos musicales y sentirlos de manera sensorial y afectiva.*
- *Saber aquello que se vive y, más adelante, vivirlo de manera consciente. No tendremos más que un mínimo de teoría para un máximo de práctica interiorizada.*

La finalidad primordial del sistema *Willems* es conseguir en el alumno las capacidades siguientes:

- *Escuchar y buscar fuentes sonoras y retener sonidos.*
- *Sensibilizarse, reproducir, comprender e inventar.*
- *Aprender a leer signos; escribir dictados musicales e inventar melodías*

Apartados del *Método Willems*:

- *Educación Musical de los más pequeños:*  
*Ha de iniciarse dentro del medio familiar y ha de ser para todos. Continuará en los centros de Educación Infantil. Según Willems, es más fácil aprender a leer música que no a leer y escribir cualquier lengua.*

- Lenguaje y Música:

*La Educación Musical ha de seguir las mismas líneas psicológicas que las de Educación del Lenguaje: escuchar; buscar fuentes sonoras; retener los sonidos, etc., [igual que las capacidades exigidas por Willems y reflejadas anteriormente]. Desde la infancia, habrá que practicar las canciones acompañadas con un instrumento melódico y otro armónico. La línea psicológica a seguir sería la siguiente:*

- Actividad sensorial.
- Memoria [*imaginación retentiva sensorial*].
- Actividad afectiva [*imaginación retentiva mental y reproductora, improvisación y consciencia mental reflexiva*].
- Actividad inventiva [*imaginación constructiva con elementos reconocidos*].
- Actividad creadora [*imaginación creadora*].

- Educación Rítmica.

*Según Willems: el ritmo tiene la prioridad y la melodía la supremacía. Pero la realidad nos ha demostrado que no hay melodía sin ritmo pero es por ello que el ritmo puede anteponerse a la melodía. Se llevará a cabo desde la toma de consciencia de los elementos del ritmo combinándolos con variaciones de velocidad e intensidad hasta llegar a marcar los 4 modos rítmicos:*

- Ritmo de la canción.
- 'Tempo'.
- Acento.
- División y subdivisión del tiempo.

- Educación Musical Infantil:

*Será globalizada y ha de excluir elementos extra musicales para que la actividad se concentre en la música:*

- Canciones y ritmos.
- Escala con el nombre de las notas.
- Marchas y movimientos naturales.
- Visualización del movimiento sonoro e imitar sonidos de la naturaleza.
- Lo 'alto' y lo 'bajo' [*agudo/grave*].
- Hacer palmas sobre una taula con variaciones de duración y matices además de trabajar los 4 modos rítmicos.

- Audición sensorial, afectiva y mental.
  
- Educación Musical General:
 

*Todo aquello señalado anteriormente tiene como finalidad la preparación del alumno de cara a iniciarse en el Solfeo y en el instrumento dado que el verdadero estudio de ambas disciplinas ha de empezar (según Willems) a los 7 años porque es muy posible que el alumno se deje llevar por la vista y no por los medios estrictamente musicales.*
  
- Alfabetización Musical:
 

*Secuencia el estudio del Solfeo [o pre-solfeo] de la siguiente manera:*

  - Lo basa en en oído y en el canto.
  - Desarrolla la audición interior.
  - Pasa de lo concreto a lo abstracto.
  - Improvisa.
  
- Lectura a dos voces:
 

*Todos los alumnos cantaran [alternando] la voz superior y la inferior y, además, se practicará:*

  - Solfeo por terceras y sextas.
  - Segundas, séptimas, cuartas y quintas.
  - Octavas y décimas.
  
- Solfeo:
 

*Después de desarrollar la consciencia auditiva y rítmica aparecerán los elementos de la música que serán aplicados al Solfeo como tal. Willems preconiza el uso del pentagrama de 11 líneas con las claves de Sol y Fa, trabajándolas de manera simultánea. Se trata de hacer al mismo tiempo:*

  - Aquello concreto [preparado por iniciación] y aquello abstracto [virtuosismo cerebral].
  - De vida y de consciencia [no solo reflexiva sino también rítmica, motriz y melódica].
  - De primacía de la melodía mientras el ritmo [prioritario] aparece en segundo término.
  - De cuantitativo y de cualitativo.
  - De global y de analítico.

- Armonía :

*Comenzar por el estudio y práctica de los acordes de 3 notas y -más adelante- de 4 sonidos. Antes que nada, mediante la audición directa. Para la ejecución y escritura a 2 voces debe trabajarse:*

- Movimiento paralelo [terceras y sextas].
- Movimiento contrario, oblicuo y directo.
- Cadencias y encadenamientos de acordes con una nota común.

- Composición:

*Willems recomienda seguir las bases psicológicas. Por lo que respecta al ritmo, la melodía y la armonía recomienda no ignorar el sentido tonal y modal.*

- Educación Práctica e Instrumental:

*Después del contacto con el instrumento debe llevarse a cabo:*

- Ejecución de oído reproduciendo melodías conocidas.
- Ejecución instrumental que permita la interpretación de literatura musical. También 'ejecución de memoria'.



## Justine WARD<sup>34</sup>

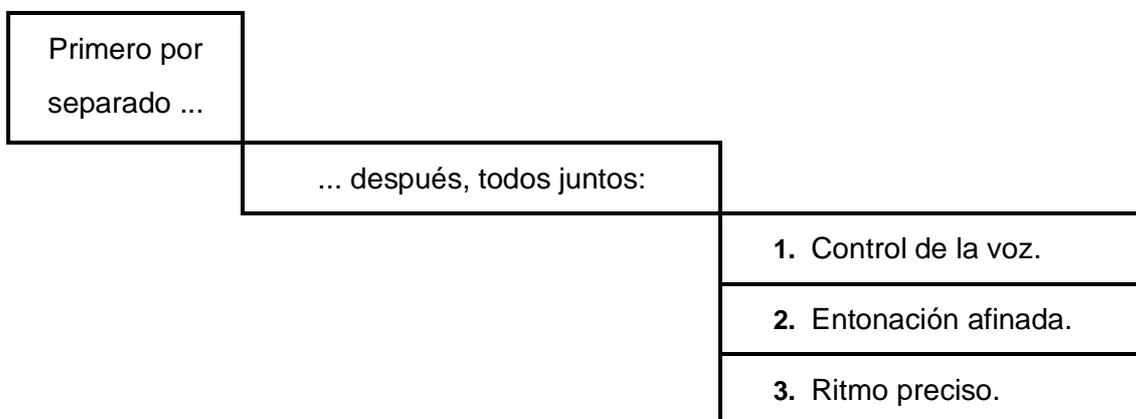
Pedagoga norteamericana. Desarrolló un sistema musical de enseñanza-aprendizaje [*Método Ward*] basándose en el canto y, de manera especial, en el *Canto Gregoriano* dado que su trabajo docente se desarrolló en escuelas de ideología religiosa y donde sus profesores/as estaban orientados hacia el aprendizaje de esta vertiente vocal.

Sus procedimientos estaban heredados de *las lecturas a primera vista* incluidas en la Metodología de la escuela Galin-Paris-Chevé<sup>35</sup>, la cual había surgido en Francia en el siglo XIX del mismo modo que la filosofía educativa del padre Thomas Shields. El conocimiento por parte de *Ward* del *Método de Ritmo de Solesmes* [ella había trabajado en Francia aprendiendo del padre Dom MacQuerau perteneciente a los monjes benedictinos de Solesmes] encaminó sus inicios hacia la misma escuela que *Chevé*.

Los procedimientos pedagógicos han de ser, según *Ward*, *sencillos, lógicos e interesantes*.

En su método, el profesor/a establecerá una correlación entre Enseñanza Musical y el resto de materias de manera que se beneficien considerando la Música como *una gran educadora* dado que actúa sobre: *la inteligencia, la voluntad y la sensibilidad*.

Dentro de la música cantada encontramos 3 elementos esenciales que serán trabajados por la pedagoga desarrollándolos de la siguiente manera:



El profesor de Justine Ward [padre John Young] había combinado la técnica del *bel canto* con los ejercicios de *Chevé*, pero *Ward* llevó a cabo el avance de esta metodología separando los elementos musicales [*ritmo e intensidad*]. De esa manera, sus alumnos aprendieron a *dar exactitud adecuada a la intensidad* discriminando *el canto a primera vista* ejercitando las lecciones de *Solfeo* cantadas con sílabas haciendo uso del denominado *Do móbile*.

Los ejercicios desarrollados por los niños permitieron que pudieran leer en todas las claves mediante:

<sup>34</sup> **Ward**, Justine [nacida *Justine Bayard Cutting Ward*. Morristown/Nueva Jersey/EEUU, 7-VIII-1879 - Washington, D.C./EEUU, 27-XI-1975].

<sup>35</sup> *Chevé sight - singing drills* [**Émile-Joseph-Maurice Chev e**: ejercicios a primera vista] incluido en el método *Chev e Young's vocal training* [Ejercicios de vocalización para jóvenes].

1. El uso de los modos gregorianos.
2. Solfear todo tipo de material melódico y polifónico.
3. Hacer ritmos gesticulados [*Quironomías*<sup>36</sup>].
4. Movimientos con el cuerpo.

La editorial *Catholic Education Press* comenzó a publicar sus libros de texto en la segunda década del siglo XX<sup>37</sup>. *Ward* basó sus ideas en las teorías *piagetianas* estableciendo 3 períodos dentro del desarrollo musical de los niños/as como eje central de su metodología: *imitación; reflexión y ensanchamiento*. Entre las tareas del profesorado se encontraba la de desplazar al alumno de un período a otro hasta completar los tres.

Por lo que respecta al tiempo empleado, *Ward* considera que a lo largo del primer año escolar se debe trabajar la Música a razón de una lección de 20 minutos cinc veces a la semana. Como material de uso, recomienda:

- *Un instrumento* [piano, teclados o diapasón cromático]
- *Una serie de cartas murales que contienen los ejercicios y melodías del método.*
- *Pizarra y tiza y un reproductor sonoro* [CD; ordenador, etc.]

Los sonidos se representan de manera corporal empleando tablas y números [del 1 al 7].

De 1959 a 1965, solo la Universidad de Laval [asociada al *Ward Institute* y a la Universidad de Montreal] podía expedir los diplomas del método. En 1964, la madre Alix de Vaulchier dio un empujón al *Método Ward* bautizándolo como *Pedagogía para profesores de música*, ajustando las enseñanzas de *Ward* a los nuevos tiempos de la Iglesia [Concilio Vaticano II].

El *Método Ward* dejó de impartirse en el curso 1966-67.

Como líneas metodológicas más significativas del *Método Ward* debemos considerar las siguientes:

- *Altura: desarrollo del sentido melódico.*
- *Ritmo: desarrollo del sentido rítmico.*
- *Descubrimiento de los sonidos y presentación de las notas en el mismo diagrama.*
- Ejercicios progresivos de entonación.
- Dictados: *melódicos orales y escritos.*
- Observación, memorización visual y gestos mímicos.

<sup>36</sup> *Quironomías*: empleo de movimientos manuales por parte del director/a para significar los elementos rítmicos de cualquier obra musical y de sus diferentes matices con la finalidad de conseguir una interpretación lo más perfecta posible. En el canto gregoriano, se basa en el marcaje de los tiempos compuestos dado que son estos los que dejan percibir con más claridad las pulsaciones del movimiento rítmico.

<sup>37</sup> Hay que destacar los tres volúmenes de *Music and Music Teacher's Guide* y *Gregorian Chant* [primera edición de 1949]. La editorial belga 'Desclée' comenzó a publicar en francés sus libros hasta 1962. A destacar, *Chants et Chansons* [1949-1953] y *Métode Ward* [París, 1962 y 1967].

- Estudio de palabras rítmicas [o esquemas rítmicos]
- Timbre: cultivo y educación de la voz.
- Vocalizaciones progresivas para obtener claridad, resonancia, ligereza y precisión en la voz.
- Intensidad: *trabajar los matices.*

Los *gestos melódicos* se desarrollaran siguiendo las indicaciones siguientes:

- DO *mano a la altura de la cintura.*
- RE *mano a la altura del pecho.*
- MI *mano a la altura del cuello[bajo el mentón].*
- FA *mano a la altura del bigote [debajo de la nariz].*
- SOL *mano a la altura de la frente.*
- LA *mano apoyada sobre la cabeza.*
- SI *mano por encima del cabeza.*
- DO' *mano lo más arriba de la cabeza posible.*

Ward dividió sus dictados en 2 tipos:

1. *Respuesta oral:*

*El profesor/a canta el nombre de la primera nota; los alumnos indican la altura con un gesto melódico.*

*El profesor/a vocaliza la fórmula melódica con la sílaba 'NU'; los niños/as escuchan y tratan de hacer los gestos melódicos correspondientes mientras miran el diagrama.*

*El profesor/a repite el sonido de la primera nota y los alumnos cantan de nuevo el ejercicio con 'NU' [de manera individual, por grupos o de manera colectiva] haciendo el gesto melódico. Los niños/as cantan de nuevo con el nombre de las notas indicándolas, de manera simultánea, con los dedos.*

2. *Respuesta escrita:* [aquello explicitado en la *respuesta oral* es aplicable a la *respuesta escrita*]

*El profesor/a [después de cantar el dictado] lo escribe en cifras en la pizarra y los niños lo cantan de nuevo. Es entonces cuando descubren 'escritos' los sonidos que habían adivinado de manera auditiva.*

*Todos los niños escriben el dictado en su pizarra [o cuaderno].*

*Poco a poco, los niños podrán escribir el dictado en el pentagrama.*



• CUADROS COMPARATIVOS ENTRE DIVERSAS METODOLOGÍAS

Dalcroze - Chevais

	Iniciación	LENGUAJE Escrito [Solfeo]	Bases PEDAGÓGICAS
<b>Jacques Dalcroze</b>	<p>-Basado en el movimiento corporal y su sentido métrico.</p> <p>-Desde los 4 años: práctica de la percepción de las cualidades del sonido y de las relaciones tonales.</p>	<p>-Combina:</p> <p>-Audición con análisis.</p> <p>-El instinto con la tonalidad y la percepción armónica.</p>	<p>-La Educación rítmica [incluyendo Psicomotricidad] ha de conseguir el equilibrio.</p> <p>El sistema se basa en lo mencionado.</p> <p>-Educación Musical para todos, no solo para los dotados de manera especial.</p>
<b>Maurice Chevais</b>	<p>-Aplicar test de diagnóstico sobre percepción, movimiento, agudeza auditiva, actividad musical, imaginación e inteligencia.</p>	<p>-Comenzar a los 10/11 años después de haber practicado el ritmo y el canto por imitación.</p> <p>-Realizarlo según la manera tradicional.</p>	<p>-Educación Musical para todos sin excepciones.</p> <p>-Currículum concéntrico: basarse en lo conocido para poder introducir lo nuevo.</p> <p>-Primero disfrutar y después la parte más técnica.</p> <p>-La práctica, la reflexión y el análisis lo harán de manera consciente.</p>

	DESARROLLO del método	Otros aspectos del método
<b>Jacques Dalcroze</b>	<p><i>-Tres partes principales que sugieren el contenido y el desarrollo del método:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Música y Movimiento [de 4 a 6 años]</li> <li>2. Rítmica y Solfeo [de 6 a 14 años]</li> <li>3. Movimiento corporal e improvisación [más de 14 años]</li> </ol> <p><i>-Trabaja la audición interior.</i></p>	<p><i>-El movimiento es la respuesta natural de la música. Hay que aprovecharlo.</i></p> <p><i>-Prohibidas la mecanización y la rutina.</i></p> <p><i>-Hay que sentir ritmos y melodías con el cuerpo.</i></p> <p><i>-Trabajar movimientos asimétricos para desarrollar los 2 hemisferios cerebrales.</i></p> <p><i>-Cultivar la imaginación.</i></p> <p><i>-Lectura a primera vista, visualizándola y, después, notación y teoría.</i></p>
<b>Maurice Chevais</b>	<p><i>-Tres partes:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Antes del solfeo: percepción y sensorialidad [de 6 a 9 años]</li> <li>2. La notación y el solfeo: sobre lo trabajado en la primera parte [de 9 a 12 años]</li> <li>3. Polifonías y acordes [de 12 a 16 años]</li> </ol> <p><i>-El desarrollo procede del estudio consciente de aquello ya practicado.</i></p>	<p><i>-Iniciación a la música y el movimiento.</i></p> <p><i>-Actividad auditiva, vocal, corporal y lúdica</i></p> <p><i>-Danzas. Creaciones libres.</i></p> <p><i>-Actividad instrumental.</i></p> <p><i>-Audiciones.</i></p> <p><i>-Educación de la voz.</i></p> <p><i>-Memoria musical.</i></p> <p><i>-Dictados.</i></p> <p><i>-Solfeo.</i></p> <p><i>-Uso de la fonomímia.</i></p>

**Kodaly - Ward**

	Iniciación	LENGUAJE Escrito [Solfeo]	Bases PEDAGÓGICAS
<b>Zoltán Kodaly</b>	<p>-En las familias [como en el lenguaje materno] proporcionar buenas imágenes sonoras a los niños.</p> <p>-En los jardines de infancia, mediante el canto y los ejercicios rítmicos.</p> <p>-Mediante el movimiento se toma conciencia del ritmo y la métrica.</p> <p>-Uso de sílabas para diferenciar la métrica de los sonidos y leer los esquemas.</p>	<p>-Desde pequeños, basado en la progresión de dificultades melódicas y rítmicas que contienen la recopilación sistematizada de canciones húngaras.</p>	<p>-La base de la Educación Musical de un pueblo es su folklore autóctono.</p> <p>-Aprender a cantar fórmulas melódicas y canciones: analizarlas y escribirlas.</p> <p>-Ayuda de la fonemía para la entonación.</p> <p>-Cultivar la audición interior y la improvisación desde pequeños.</p> <p>-Relación entre canto, audición, lectura y escritura.</p>
<b>Justine Ward</b>	<p>-Comenzar a los 6 años mediante: canto afinado, lectura de notas a primera vista, reconocimiento de sonidos y sus relaciones educando la voz y el ritmo.</p>	<p>-Ha de ir introduciéndose de manera progresiva aplicando la grafía musical en cada uno de los aspectos que se estén trabajando.</p>	<p>-Sencillez lógica e interés por las actividades.</p> <p>-Relación de la música con el resto de materias educativas.</p> <p>-Educación para la música.</p> <p>-Estudio separado del control de la voz, afinación y ritmo.</p>

Kodaly - Ward [bis]

	Desarrollo del método	Otros aspectos del método
<b>Zoltán Kodaly</b>	<p>-Canciones ordenadas metodológicamente según su complejidad.</p> <p>-Sobre una canción ya aprendida se analiza y practica el esquema rítmico y la interválica que contiene.</p> <p>-Utilizando cartones con fórmulas rítmicas y melódicas, cultivar la memoria visual-auditiva y la agilidad lectora.</p> <p>-Presentación de los sonidos según el orden lógico:</p> <p>-sol-mi / -sol-la</p> <p>-sol-la-mi / -mi-re-do</p> <p>-re-do / -sol-do</p> <p>-sol-re / -do-la</p> <p>-sol-fa-mi / -mi-fa-sol</p> <p>-sol-mi-do / -do-mi-sol</p> <p>-re-sol / -mi-la</p> <p>-la-re / -do-fa</p> <p>-sol-do / -sol-la-si-do</p>	<p>-El movimiento es la respuesta natural de la música. Hay que aprovecharlo.</p> <p>-Prohibidas la mecanización y la rutina.</p> <p>-Hay que sentir ritmos y melodías con el cuerpo.</p> <p>-Trabajar movimientos asimétricos para desarrollar los 2 hemisferios cerebrales.</p> <p>-Cultivar la imaginación.</p> <p>-Lectura a primera vista, visualizándola y -después- notación y teoría.</p>
<b>Justine Ward</b>	<p>-Tres partes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Imitación pura.</li> <li>2. Reflexión.</li> <li>3. Ampliación.</li> </ol> <p>-Ayudas mediante diagramas, gestos melódicos, rítmicos y métricos.</p> <p>-Dictados con los dedos y trabajo de las cualidades del sonido por separado.</p> <p>-‘Do movable’</p> <p>-Cantos con o sin letra.</p>	<p>-Iniciación a la música y el movimiento.</p> <p>-Actividad auditiva, vocal, corporal y lúdica.</p> <p>-Danzas. Creaciones libres.</p> <p>-Actividad instrumental.</p> <p>-Audiciones y Educación de la voz.</p> <p>-Memoria musical.</p> <p>-Dictados y Solfeo.</p> <p>-Uso de la fonomímia.</p>

**Orff / Schulwerck - Willems**

	Iniciación	Lenguaje Escrito [Solfeo]	Bases Pedagógicas
<b>Orff - Schulwerck</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabaja la rítmica una vez tengan un vocabulario mínimo en el que basarse.</li> <li>-Educación melódica utilizando canciones adecuadas.</li> <li>-Trabajar la discriminación de las cualidades del sonido.</li> <li>-Uso de instrumentos corporales y los más sencillos de la banda rítmica escolar.</li> <li>-Posibilidades del movimiento para educar la relación tiempo/espacio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-No establece edad. Cuando estén sensibilizados y se apoyen con lo ya practicado por imitación o eco.</li> <li>-Continúa la misma progresión de aquello que practicaron primero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se basa en la manera de ser y en el comportamiento del niño/a.</li> <li>-Uso de elementos musicales sencillos.</li> <li>-Actividad continua y variada.</li> <li>-No abusar de la teorización.</li> <li>-Unidad entre palabra, música y movimiento de forma elemental hacia el niño/a.</li> <li>-La música como parte importante de la Ed. Integral de las personas.</li> </ul>
<b>Edgar Willems</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desde los 2/3 años. Importancia de la base fundamentada.</li> <li>-Variedad de material sonoro para la discriminación auditiva.</li> <li>-Todo oído puede educarse de manera musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-A los 6/7 años. Más fácil aprender a leer música que no un idioma.</li> <li>-He de basarse en una buena Educación Auditiva.</li> <li>-Pasar de lo concreto a lo abstracto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La música es humana.</li> <li>-Relación de la música con lo hermoso.</li> <li>-La escala: conjunto de intervalos partiendo de un sonido inicial.</li> <li>-No a los medios extra musicales en didáctica.</li> </ul>

**Orff / Schulwerck - Willems [bis]**

	DESARROLLO del método	Otros aspectos del método
<b>Orff - Schulwerck</b>	<p><i>-Ritmo en el lenguaje cuidando la respiración, articulación y expresión.</i></p> <p><i>-Ritmo en el movimiento.</i></p> <p><i>-Apoyo con instrumentos de placas.</i></p> <p><i>-Canto: al principio, pentafonía y modos eclesiásticos sin alteraciones.</i></p> <p><i>-Cultivo del sentimiento tonal.</i></p> <p><i>-Educación vocal e instrumental [flauta dulce como instrumento melódico de apoyo].</i></p> <p><i>-Improvisación desde el principio.</i></p> <p><i>-Formas musicales y folklore.</i></p>	<p><i>-El uso de los elementos musicales simples no supone minimizar la música.</i></p> <p><i>-Haciendo uso de los instrumentos desde el principio, el niño/a aplica aquello que aprende y forma su sentido armónico.</i></p> <p><i>-Las polirítmias desarrollan la relación tiempo/espacio y la coordinación.</i></p> <p><i>-Improvisación como elemento esencial de la Educación Musical.</i></p> <p><i>-Método sencillo en su concepción, racional y abierto para adaptarse a los rasgos particulares de cada grupo de alumnos.</i></p>
<b>Edgar Willems</b>	<p><i>-A los más pequeños: Desarrollo sensorial auditivo; Audición y práctica rítmica, canciones adecuadas y marchas para desarrollar el sentido del tiempo.</i></p> <p><i>-En pre-solfeo y pre-instrumento:</i></p> <p><i>-Lenguaje y Música; Música y Movimiento; Música y Mímica; Música y Dibujo; Educación rítmica y métrica. Expresión libre.</i></p>	<p><i>-Metodología general:</i></p> <p><i>Escuchar; buscar fuentes sonoras; retener; sensibilizar; reproducir; comprender; inventar ritmos; aprender; escribir; inventar melodías.</i></p> <p><i>-La asociación color/sonido no es conveniente.</i></p> <p><i>-Educación Musical 'afectiva' y no intelectual.</i></p>

**Willems [continuación]- Martenot**

	Iniciación	LENGUAJE ESCRITO [Solfeo]	Bases PEDAGÓGICAS
<b>Edgar Willems</b>	<p>-Da importancia al movimiento corporal como visualización de los 4 modos rítmicos [el cuerpo como instrumento].</p> <p>-Desarrollar la audición interior.</p> <p>-Han de improvisar [hecho muy normal]</p> <p>-Todo oído puede educarse de la manera más natural.</p>	<p>-Practicarlo con el instrumento que se haya aprendido [como una aplicación].</p> <p>-Llegar a leer en la pauta de 11 líneas con las claves de Sol en 2ª y Fa en 4ª línea.</p>	<p>-Primacía de la melodía.</p> <p>-Ha de llegarse a dominar el automatismo.</p> <p>-Diferenciar Enseñanza de Educación como base pedagógica de trabajo.</p>
<b>Maurice Martenot</b>	<p>-Comenzar la iniciación con el trabajo de discriminación de las cualidades del sonido.</p> <p>-Trabajar fórmulas melódicas y rítmicas sobre la vocal 'U' por imitación.</p> <p>-Combinar ambas de la misma manera y con mayor dificultad.</p>	<p>-Cuando se haya trabajado cada uno de los aspectos separados y en asociación con otros.</p> <p>-Comenzar cuando se hayan superado ciertos cuadernos que definan niveles previos.</p>	<p>-Respeto absoluto a la vida y a su desarrollo.</p> <p>-Desarrollar el sentido rítmico.</p> <p>-Educar la afinación.</p> <p>-Proceder desde la práctica hacia la teoría y la notación.</p> <p>-Proceso: Sentir-Sentir más-Comprender.</p> <p>-Más importante el diseño melódico que no las notas.</p>

**Willems [continuación]- Martenot [bis]**

	DESARROLLO del método	Otros aspectos del método
<b>Edgar Willems</b>	<p>-En el Solfeo:</p> <p><i>-Lectura solfística a dos voces, armonía, improvisación, Educación instrumental y canto.</i></p> <p>-En la enseñanza secundaria:</p> <p><i>-Ampliación del Solfeo, canto coral, práctica instrumental, nociones de acústica y formas y estilos a lo largo de la historia de la música.</i></p>	<p><i>-Da importancia a la preparación del profesor de música, a sus iniciativas y a su capacidad de reacción.</i></p> <p><i>-No es partidario del sistema cifrado para el solfeo.</i></p> <p><i>-Toda interpretación musical ha de tener alma.</i></p> <p><i>-Toda Educación Musical bien hecha es 'musicoterapia'.</i></p>
<b>Maurice Martenot</b>	<p><i>-Estudio separado de ritmo, audición y lectura.</i></p> <p><i>-Lectura variada y rítmica; respuestas visualizadoras; canto por imitación; audición; análisis de automatismos; canto consciente; dictados; ejercicios asociados; improvisación y preparación de coros.</i></p>	<p><i>-Respetar la progresión de ejercicios y dar un papel importante al profesor.</i></p> <p><i>-Uso de la fonomímia y de la visualización gestual a base de ondas.</i></p> <p><i>-Aconseja la pentafonía al comienzo para, a continuación, trabajar el sentimiento tonal.</i></p>

## • ÚLTIMAS METODOLOGÍAS MUSICALES

Los creadores de las nuevas pedagogías musicales de comienzos y mitad del siglo XX [*Dalcroze, Chevais, Willems, Orff, Kodaly, Martenot, Ward*, etc.] estaban más preocupados por el lenguaje musical y los materiales sonoros que no por profundizar en los principios y ordenamientos psicopedagógicos.

*Orff* y *Kodaly* trabajaban más preocupados por el *sentido* y la *cualidad* de los materiales didácticos, hecho que representó una nueva concepción metodológica 'revolucionaria' por los efectos dentro y fuera del aula pero, también, cerrada y propensa hacia los arquetipos.

A pesar de formar parte de numerosas y variadas teorías de *Dalcroze* y *Willems*, los principios psicopedagógicos de la *Pedagogía Musical* habían conseguido dotar a la enseñanza específica de:

- *Un carácter práctico, activo, creador y dinámico.*
- *Una mayor consciencia en los procesos mentales del mismo aprendizaje.*
- *El establecimiento de secuencias coherentes desde el punto de vista psicológico.*

Comenzada la segunda mitad del siglo XX y dadas las circunstancias que cambiaron las costumbres y los arquetipos culturales y estéticos del mundo después de la II Guerra Mundial, hacía falta una regeneración de pedagogos musicales más directamente comprometidos con los procesos creativos y con la búsqueda de un lenguaje musical contemporáneo.

En la década de los años sesenta aparecen nuevas aportaciones pedagógicas basadas no solo en el repertorio clásico y étnico-nacionalista [tal y como fue el caso de *Kodaly*] sino también dentro de la llamada *música contemporánea* que por entonces ya comenzaba a difundirse en algunas salas de concierto hasta entonces solo representativas del tradicionalismo musical occidental de primera mitad de siglo.

Cabe señalar el hecho de encontrarnos con una mayoría de pedagogos modernos que también son compositores, actitud que descubre parte del perfil artístico de los creadores de los métodos más innovadores en teorías musicales elaboradas hasta entonces:

- En el Reino Unido cabe destacar a *George Self* [nacido en 1921]; *Brian Dennis* y *John Paynter*.
- En Alemania, *Lilli Friedemann* publicó en 1969 su trabajo sobre *Improvisación Colectiva como Estudio y Configuración de la Nueva Música*, dando así comienzo a un movimiento

pedagógico extendido a lo largo de numerosos países. También *Helmut Moog*<sup>38</sup> y sus estudios sobre del sonido en los recién nacidos y los más pequeños<sup>39</sup>.

- En Estados Unidos se crea el *Contemporary Music Project*, dependiente de *Creativity in Music Education*, encabezado por el compositor *Norman Dello Joio* y por el educador *Robert J. Werner*. Desarrolla una tarea muy efectiva [de 1963 hasta 1974] en varias universidades norteamericanas y en centros educativos para promover *una especie de acercamiento entre compositores y pedagogos* además de actualizar la Educación Musical.
- En Suecia aparece el comienzo de la experimentación sonora a nivel educativo con *Folke Rabe* y con *Jan Bark*, quienes [en 1968] crean el primer *Taller de sonido* a petición de las *Juventudes Musicales* de su país donde surgirán materiales didácticos diversos que comenzaran a publicarse y difundirse a partir de 1975.
- En Canadá hay que destacar la figura del músico y pedagogo *Raymond Murray Schafer*. Figura fundamental e imprescindible y al cual cabría considerar como el arquetipo de *pedagogo musical* de la segunda mitad del siglo XX.

Una especie de perfil generalizado del *pedagogo moderno* [más actual y comprometido con su tiempo] nos dejaría la siguiente imagen: ... *un maestro seguro de sí mismo* [no porque lo sepa todo, sino porque no teme cuestionar o cuestionarse] además de... *un docente capaz de aprender de sus alumnos y permanecer a su lado...* Eso formaría parte del perfil típico del educador perteneciente a las culturas conocidas como *configurativas* y *pre-figurativas*:

- En la cultura *configurativa* niños y adultos aprenden de sus padres y en la cultura *pre-figurativa* los adultos también aprenden de los niños...'<sup>40</sup>.

El pedagogo musical de la segunda mitad del siglo XX no enseña sobre bases pedagógicas, ni tan solo enseña música, sino que *hace música con sus alumnos* asumiendo así las satisfacciones como riesgos de su libertad al mismo tiempo *que gratifica y se gratifica*<sup>41</sup>.

---

<sup>38</sup> **Moog**, Helmut [Opladen/RFA, 9-XII-1927]. Pedagogo y profesor de Música para alumnos de Educación Especial. Es autor, entre otros, de *The Musical Experience of the Pre-school Child*. [1976, Edición en alemán y inglés]. Schott Music Ltd, y *Musizieren mit Behinderten: Forschung, Didaktik, Transfer* [noviembre de 1991].

<sup>39</sup> **Moog**, Helmut [1976]. *The Musical Experience of the Pre-School Child*. Schott Music Ltd.

<sup>40</sup> **Mead**, Margaret [1970]. *Cultura y compromiso*. Granica. Buenos Aires. Pàgina 35.

<sup>41</sup> **Díaz**, Maravillas - **Giráldez**, Andrea. [2007]: *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical*. Biblioteca de Eufonía. Serie Didáctica de la Expresión Musical. Graó [d'IRIF, S.L.]. Barcelona.

## Shinichi SUZUKI<sup>42</sup>

Violinista, educador y filósofo. Considerado más como un humanista.

Ejerció una gran influencia en la Educación de su país y en otros lugares del mundo donde aún se promulga y desarrolla su método.

*Suzuki* enfocó su teoría sobre el hecho por el cual la *habilidad musical no es un talento innato, sino una destreza que puede ser desarrollada* y en que *cualquier niño/a a quien se enseñe correctamente puede llegar a desarrollar una habilidad musical, de la misma manera que todos los niños/as desarrollan la capacidad de hablar su propia lengua materna. El potencial del niño/a es ilimitado...*

A pesar de la preferencia lógica que nos lleva a pensar que la Educación mediante técnicas de estudio puede nutrir el cerebro de capacidades especiales, la realidad demuestra que aquello que verdaderamente lo fortalece es *el aprendizaje práctico y solitario*, es decir, *la autosuficiencia*. Quizás su método tenga relación con el aprendizaje aleatorio [sin técnicas ni doctrinas] y con *la genialidad*. El cerebro analiza por sí solo la información y la ordena puesto que ello no requiere un orden en la captación de información, sino un torrente lo más amplio posible.

El *método Suzuki* es un sistema pedagógico para aprender a tocar un instrumento musical cualquiera dirigido, sobre todo, hacia los instrumentistas de cuerda y para pianistas. Se haya recogido en libros y grabaciones para piano, violín, viola, flauta travesera, flauta dulce, violonchelo, arpa, guitarra, contrabajo y canto. A pesar de ser un método orientado hacia los niños/as, puede emplearse también para adultos que deseen comenzar a aprender a tocar cualquiera de estos instrumentos.

Aunque el trabajo de *Suzuki* quedó interrumpido por culpa de la II Guerra Mundial, cuando esta finalizó *Suzuki* decidió llevar la belleza de la música a las tristes vidas de los niños de su nación en buena parte deshecha física y moralmente. Comenzó a enseñar en una escuela pequeña en Matsumoto, trabajando [en el desarrollo de un repertorio secuencial] los contenidos musicales y técnicos para poder presentarlos de una manera lógica. Pasados unos pocos años, los estudiantes de *Suzuki* sorprendían por su destreza a aquellos que los escuchaban tocar.

---

<sup>42</sup> **Suzuki**, Shinichi [Nagoya/JAP 17-X-1898 - Matsumoto/JAP, 26-I-1998]. Su padre fundó la mayor fábrica de violines del mundo. Hasta los 17 años no se interesó de verdad por la música. En Berlín estudia con Kart Klinger y conoce, entre otras figuras importantes del momento, a Albert Einstein [violinista aficionado]. En Alemania residió casi 8 años. Allí se casó con una amiga alemana [Waltraud]. De regreso a Japón fundó, en compañía de sus hermanos, el *Suzuki Quartet* y realizó diversas giras de conciertos. Profesor en el Conservatorio Imperial de Tokio [década de los años treinta]. En la II Guerra Mundial, se hizo cargo de una fábrica de flotadores de hidroaviones en las montañas de Kiso-Fukushima. En 1946, una vez terminada la guerra y en la ciudad de Matsumoto, creó el 'Movimiento para la Educación de Talentos' basado en el principio de que cualquier persona tiene talento musical. En 1958, un estudiante japonés llevó a la Universidad de Oberlin [Estados Unidos] una película donde aparecían los pequeños estudiantes de Suzuki tocando en un concierto. Los profesores de cuerda norteamericanos quedaron hechizados por los resultados del Método Suzuki y comenzaron a viajar a Japón para asistir a los cursos del violinista y aprender *in situ* el método. En 1964, el mismo Suzuki llevó a un grupo de alumnos de gira por Estados Unidos donde dio a conocer su método con más énfasis además de entrar en contacto con la 'Asociación Americana de Profesores de Cuerda' y con la 'Conferencia Nacional de Educadores de Música'. Desde entonces, la tarea de divulgación de su método ha sido constante e imparable en todo el mundo, incluso después de su muerte sucedida tan solo unos meses antes de cumplir los 100 años de existencia.

El *Movimiento de la Educación del Talento* [nombre de la escuela de Matsumoto] creció a medida que otros profesores fueron a estudiar con *Suzuki* y comenzaron a enseñar por todo Japón. El programa se amplió cuando los profesores de otros instrumentos se interesaron por el enfoque del método, desarrollándose así materiales para los instrumentos de arco, piano y flauta. Con el paso de los años, miles de niños japoneses han recibido enseñanzas en el *Instituto Suzuki de Educación del Talento* [en Matsumoto] o en alguna de sus sucursales en otras ciudades.

A partir de su primera estancia en Estados Unidos, el método comenzó a prosperar alrededor del mundo incluyendo visitas de profesores occidentales a Matsumoto, giras de conciertos de grupos japoneses y el desarrollo de centenares de programas *Suzuki* por todos los centros educativos musicales de diversos países, sobre todo aquellos de índole privado. La influencia de *Suzuki* ante numerosos instrumentistas de cuerda ha sido decisiva<sup>43</sup>.

El *Método Suzuki* hoy en día:

*Suzuki* no desarrolló su método para crear músicos profesionales, sino para ayudar a los niños a desarrollar las sus capacidades como seres humanos:

*“... la enseñanza de la música no es mi propósito principal. Deseo formar buenos ciudadanos y seres humanos nobles. Si un niño escucha buena música desde el día de su nacimiento y aprende a tocarla por sí mismo, desarrollará su sensibilidad, disciplina y paciencia. Consigue así un corazón hermoso...”.*

Gracias a su vida y obra, *Suzuki* ha inspirado a miles de padres y profesores en más de 40 países [en Asia, Europa, Australia, África y América] a educar los niños como seres humanos bien intencionados y amorosos mediante el método de la *Lengua Materna de Educación Musical*. Dentro del ambiente alentador fomentado por el *Método Suzuki*, los niños aprenden a *disfrutar de la música* y a desarrollar *confianza; autoestima; autodisciplina; concentración y la determinación necesaria para intentar hacer cosas difíciles...*

No obstante, no todos los niños que no hayan sido educados por el *Método Suzuki* han de ser considerados como instrumentistas no demasiado buenos. Está demostrado que aquellos alumnos que aprenden alguna disciplina o arte por su cuenta, adquieren un nivel mayor de dotes y conocimientos que, a veces, pueden rozar con la genialidad. De hecho, músicos considerados *verdaderos genios* de tiempo acá como *Mozart, Beethoven, Chopin...*, consiguieron gran parte de su maestría aprendiendo por su cuenta, más que no por medio de profesores que tenían a su alrededor.

Según estudios recientes, las capacidades del cerebro aumentan cuando la información que se recibe está, como mínimo, estructurada, es decir: *fuera de cualquier método de aprendizaje*. De esa forma, el torrente de información no está controlado y es mayor y más variado. Después,

<sup>43</sup> **Casals**, Pau comentó [con los ojos llenos de lágrimas justo después de escuchar tocar a pequeños estudiantes del *Método Suzuki*]: ‘... Quizás sea esta la música que salve al mundo...’.

durante el sueño, el cerebro ordena y procesa la información de manera que tenga sentido, dentro de las posibilidades de la inteligencia natural del individuo y la estructura según sus preferencias. Así pues, las capacidades del individuo aumentan de forma inusitada y, asimismo, de manera inesperada.

Los estructuralismos y modalidades de la Educación conducen, a veces, a la restricción de información, a una especie de 'sobre estructuración innecesaria', es decir: a la limitación de posibilidades de aprendizaje, elemento que dificulta el aumento de capacidades.

También, cabe añadir, que todos estos procesos *de ordenación y análisis de la información* se basan en las capacidades innatas del individuo, es por ello que habrá individuos a quienes les ha ido muy bien simplemente por su aprendizaje inicial durante su infancia y a aquellos otros a quienes se les ha dado mal por su infraestimulación inicial.

#### Rasgos especiales del *Método Suzuki*:

Suzuki se dio cuenta que niños de todo el mundo aprendieron a hablar su lengua materna con cierta facilidad y comenzó a aplicar los principios básicos de la adquisición del lenguaje dentro del aprendizaje musical. Entonces, *Suzuki* investigó sobre los mecanismos de adquisición del lenguaje materno y sobre su paralelismo con el estudio del instrumento. Profundizó en los motivos y condicionamientos que permiten a los niños tanta desenvoltura y se planteó la cuestión: ... *si este sistema funciona de lo más bien en lo concerniente al lenguaje, ¿por qué no se aplica en otros ámbitos como la música o las matemáticas...?*

Algunas de las características especiales del *Método Suzuki* son: *las ideas sobre la responsabilidad de los padres; dar ánimo a los niños de manera afectuosa; determinación necesaria para intentar hacer cosas más difíciles y escuchar ['saber escuchar']; 'la repetición' como una constante, etc.*

Otros rasgos *distintivos del método* serían:

- *Importancia del papel de los padres:*

Cuando un niño aprende a hablar, los padres actúan eficazmente como profesores. Los padres también tienen un papel importante como *profesores en el hogar* cuando el niño aprende a tocar un instrumento. A menudo, el padre o la madre aprenden inicialmente a tocar antes que el niño/a con la finalidad de que él o ella entiendan aquello que se espera que haga. El padre o la madre asisten a las lecciones del niño/a y ambos practican diariamente en casa.

- *Comienzos:*

Los primeros años son cruciales en el desarrollo de los procesos mentales y de coordinación muscular en el niño/a aún pequeños. Las capacidades auditivas de los niños están también en su apogeo durante los años de aprendizaje del lenguaje, por lo cual es el momento ideal

para *desarrollar la sensibilidad musical*. Escuchar música ha de ser un proceso que tenga su inicio desde el nacimiento aunque el aprendizaje como tal puede empezar a la edad de 3 o 4 años, si bien nunca es demasiado tarde para comenzar<sup>44</sup>.

- *La escucha:*

Los niños aprenden a hablar en un ambiente lleno de estímulos del lenguaje. Los padres [según *Suzuki*] pueden hacer también que la música forme parte del ambiente del niño/a, asistiendo a conciertos y poniendo los registros grabados del repertorio de *Suzuki* u otro tipo de música. Ello permite a los niños absorber el lenguaje de la música al mismo tiempo que asimilan los sonidos de su lengua materna. Escuchando repetidamente las piezas que aprenden, los niños se familiarizan con ellas y las aprenden fácilmente.

- *Repetición:*

Cuando los niños han aprendido una palabra no la dejan, sino que continúan empleándola al mismo tiempo que añaden otras nuevas a su vocabulario. De igual forma, los estudiantes *Suzuki* repiten las piezas que aprenden, aplicando gradualmente las habilidades nuevas que han conseguido según aumenten su repertorio. La introducción de nuevas habilidades técnicas y de nuevos conceptos musicales a las obras ya conocidas hará que su aprendizaje sea mucho más fácil.

- *Animar:*

Al igual que el lenguaje, los esfuerzos del niño/a por aprender a tocar un instrumento se han de elogiar con palabras de aliento y ánimo. Cada niño/a aprende a su propio paso, avanzando con pasos cortos para poder dominar cada uno de ellos. Esto crea un ambiente placentero para el niño, el padre/madre y el profesor. Asimismo, se establece una atmósfera de *generosidad* y *cooperación* por el hecho de animar a los niños/as a apoyar los esfuerzos de otros estudiantes.

- *Aprender con otros niños:*

La música promueve interacciones sociales. Así, la participación en lecciones de grupos y conciertos [además de sus propias lecciones individuales] motiva mucho a los niños/as. Disfrutan observando otros niños de diversos niveles, aspirando llegar al nivel de los estudiantes más avanzados, compartiendo los distintos desafíos con sus compañeros y dándose cuenta de los esfuerzos de los estudiantes menos avanzados que siguen sus pasos.

---

<sup>44</sup> **Suzuki** se dio cuenta enseguida que los hermanos pequeños de los alumnos que asistían a sus clases (o, si acaso estaban presentes en las sesiones) acababan por querer aprender también. ---N. Del Autor.

- *Repertorio gradual:*

Los niños no practican ejercicios para aprender a hablar, sino que aprenden usando el lenguaje para comunicarse y expresarse. Con el *Método Suzuki*, los estudiantes aprenden conceptos y habilidades musicales en el contexto de la música, en lugar de practicar ejercicios técnicos más bien aburridos. El repertorio para cada instrumento presenta los componentes necesarios para el desarrollo técnico y musical además de proporcionar una fuerte motivación dado que los estudiantes más jóvenes desean tocar la música que escuchan tocar a los estudiantes más avanzados.

- *Posponer la lectura:*

A los niños/as no se les enseña a leer hasta que su capacidad para hablar ha quedado bien asumida. De la misma manera, los estudiantes *Suzuki* han de conseguir un nivel de destreza básico tocando su instrumento antes que se les enseñe a leer música. Esta secuencia de instrucción permite al profesor y al estudiante centrarse en desarrollar: *buena postura; sonido de lo más hermoso; correcta afinación, y fraseo musical coherente.*

Analogía del *Método Suzuki* con el aprendizaje del habla:

- Método de lengua materna. El recién nacido solo escucha los sonidos.
- Comienza a producir los primeros sonidos. Comienza a imitar.
- Su entorno familiar le presta atención y le anima de manera continua.
- Perfecciona su imitación.
- Su familia lo corrige repitiendo las palabras.
- Primero forma palabras, después oraciones.
- Cuando posee un amplio vocabulario se inicia en la lectoescritura.

El *Método Suzuki* está orientado hacia la enseñanza individualizada de instrumentistas para poder desarrollar, al mismo tiempo, el lenguaje musical y, a continuación, proceder a su análisis. Uno de los principios de más relieve por lo que respecta a los comienzos secuenciales del *Método Suzuki* es la importancia de la escucha previa:

- *El alumno ha de conocer de manera auditiva aquello que a continuación tocará.*
- *Para llevarlo a cabo, es imprescindible asistir de oyente a las clases de los compañeros intérpretes.*
- *Otro recurso importante empleado en el Método Suzuki es el aprendizaje de pasajes técnico-musicales mediante imitación viso motora.*

Cada niño recibe una clase individual a la semana y, cada dos semanas, reúne a los alumnos *en grupos* para hacer música de manera colectiva: *refuerza el desarrollo técnico y el desarrollo auditivo y, también, el socializante.*

Desarrolla, de manera especial, el violín [en primer lugar] y el piano. *Suzuki* pensó que el estudio de aquel [el violín] había de comenzarse a los 3 o 4 años porque es una buena forma de educar el oído. Basado también en el aprendizaje del *Lenguaje Musical*, ha de realizarse de la misma manera y *al mismo tiempo que el lenguaje verbal* creando un ambiente de desarrollo y aprendizaje lo más adecuado y estimulante posible.

El aprendizaje ha de ser precoz además de espontáneo, por lo cual debe crearse una sistematización en el trabajo diario y buscar la implicación y participación directa de los padres a lo largo del proceso educativo.

## Raymond MURRAY SCHAFFER<sup>45</sup>

Músico, compositor, escritor, ensayista y pedagogo. Considerado uno de los compositores más destacados de Canadá así como una de las figuras más interesantes de la vanguardia musical internacional. *Schafer* vendría a ser el pedagogo arquetipo del siglo XX a pesar de estar considerado como un iconoclasta de los pedagogos tradicionales de primera mitad del siglo XX.

Hacia el final de la década de los cincuenta, publicó el libro *British Composers in Interview*, una especie de resumen de las entrevistas realizadas a compositores ingleses de cuando él era estudiante en Europa.

De nuevo en Canadá, *Schafer* es el encargado de montar audiciones de obras de compositores norteamericanos y europeos contemporáneos poco conocidos por el gran público [*The Centuries Concerts*] al mismo tiempo que empieza a trabajar [desde 1965 y ya en su cátedra de la Simon Fraser University] sobre un enfoque renovador de la Educación Musical partiendo de un material propio que vería la luz por medio de la colección de libros iniciada en 1965 y con la publicación de *El compositor en el aula*, como corolario de una experiencia piloto desarrollada durante el verano de 1964 en la North York Summer Music School con estudiantes de canto e instrumentistas varios:

De los numerosos libros de *Schafer* cabe destacar:

- *El compositor en el aula* [1965]: Presenta la música como materia de creación y no de mera recreación.
- *Limpieza de oídos* [1967]: Sobre la sensibilidad auditiva.
- *El nuevo paisaje sonoro* [1969]: Induce a escuchar el universo de los sonidos que nos rodean [los bellos y también los feos].
- *Cuando las palabras cantan* [1970]: Sobre las voces humanas cantando, recitando, tarareando, entonando.
- *El rinoceronte en el aula* [1975]: Reflexión sobre de su actividad pedagógica basada en la experimentación y la búsqueda de la creatividad.

---

<sup>45</sup> **Murray Schafer**, Raymond [Sarnia/Ontario/CAN, 18-VII-1933]. Estudió en la 'Royal Schools of Music' de Londres y en la 'Royal Conservatory of Music' de Toronto. A partir de 1965 fue profesor en la Simon Fraser University [SFU] en la Columbia Británica/CAN donde fundó el New Soundscape Project [*Proyecto del Nuevo Paisaje Sonoro*] y donde comenzó sus trabajos sobre la 'ecología acústica' [ciencia que estudia la relación de los seres vivos con los sonidos de su entorno]. En 1969 inventó el término *esquizofonía* [separación de un sonido de su fuente o enfermedad producida por esa división]. En su libro *Tuning in the World* [1977] aborda la problemática sonora sobre la cual está basado su proyecto sonoro *World Soundscape Project*.

Una de las preocupaciones fundamentales de *Schafer* a lo largo de la década de los años 70' fue la creación y desarrollo del *World Soundscape Project* [Proyecto de Paisaje Sonoro Mundial] el cual llegaría a convertirse en un conjunto de estudios sobre el medio sonoro y su relación con el ser humano.

El proyecto, en sí, es una revisión de la legislación sobre ruidos así como también el estudio de diversos modelos de diseño acústico controlado y gira alrededor de 'la contaminación sonora' y la influencia del paisaje sonoro en la creación musical. También añade una visión de la evolución desde la prehistoria planteando conceptos como 'el imperialismo sonoro' y su influencia en las estructuras sociales.

*Schafer* propugna que el ser humano se convierta en protagonista consciente del ambiente sonoro en el que vive y que, además, sea capaz de rechazar los sonidos que le alienan diseñando, de manera progresiva, un ambiente sonoro digno de él y también de la naturaleza con la cual su música busca una mayor correspondencia. Su compromiso está en intentar cambiar la actitud de las personas por lo que respecta a su relación y responsabilidad con la naturaleza.

Asimismo, *Schafer* siente la necesidad de dotar a la enseñanza: *de un cariz práctico, activo, creador y dinámico además de añadir una mayor consciencia a los procesos mentales del aprendizaje y de establecer secuencias coherentes desde el punto de vista psicológico.*

Mientras la Pedagogía Musical de mitad de los sesenta era debatiéndose entre la confusión metodológica y la incoherencia de numerosas dicotomías musicales como *música escolar/música viva; música vieja/música nueva; música bella/música fea, etc...*, *Murray-Schafer* propone:

- *Restablecer la unidad musical.*
- *Recuperar la música.*
- *Acercar el mundo de los sonidos hacia las generaciones más jóvenes.*

Para conseguirlo, *Schafer* plantea una revisión de las ideas preestablecidas hasta entonces [conceptos tradicionales sobre la música y la creación musical], pero no una revisión privilegiada desde el punto de vista docente, sino una revisión conjunta profesor/alumnos experimentando, de manera libre, con los sonidos justo después de promover una mayor sensibilización y consciencia ante el entorno acústico. En su tarea musical y pedagógica se percibe la figura de un hombre inmerso en la realidad de su tiempo.

Uno de los docentes asistentes a sus sesiones pedagógicas era el pedagogo inglés *John Paynter*, quien realizó la siguiente descripción del músico canadiense:

*"... Aquellas clases de Schafer no solo hacían referencia a la música escolar [tomada como una área educativa convencional] sino que también abarcaba numerosos problemas actuales que conciernen al sonido y también a la sociedad, a nuestra*

*sensibilidad y consciencia, problemas que, aún hoy en día, deberían de preocupar a todos los docentes...<sup>46</sup>*”.

A pesar de que sus libros pedagógicos son [en su mayor parte] transcripciones directas de sus experiencias personales con grupos de niños/as y jóvenes, *nunca trata de explicar cómo se hacen las cosas*: el lector ha de llevar a cabo un recorrido por ‘el proceso vivo de la enseñanza/aprendizaje de la música’ llegando a captar la vibración y el entusiasmo que cada uno de los nuevos descubrimientos produce en el profesor/a y, luego, en sus alumnos.

Sus *líneas pedagógicas* serían las siguientes:

- *Maestro y alumno se dedican juntos a revisar y replantear las ideas y los conceptos tradicionales sobre la música [del libro *El compositor en el aula*]*
- *Experimentar libremente con los sonidos después de promover una mayor sensibilización y consciencia ante el entorno acústico [*Limpieza de oídos y El nuevo paisaje sonoro*]*
- *Restituir la fluidez de comunicación entre la música y el resto de las artes y descubrir la riqueza increíble del lenguaje hablado [del libro *Cuando las palabras hablan*]*
- *Escuchar, con suma atención sensibilizada, la obra y la palabra de los compositores más destacados de la actualidad [del libro ‘*El rinoceronte en el aula*’].*

Su ideal de enseñanza lo divide en 4 rasgos diferenciales:

1. Descubrimiento: Descubrimiento de las potencialidades creativas de los alumnos [*a pesar de trabajar con alumnos que nada tenían de excepcionales y afirmar que nunca encontró un niño incapaz de realizar una pieza musical original*]
2. Valorización: El descubrimiento y valorización del entorno o paisaje sonoro: ‘... *Escucharlo tan intensamente como escucharíamos una sinfonía de Mozart...*’ ‘... *No quisiera confinar el hábito de la audición en el estudio de música y en los conciertos. El oído de una persona verdaderamente sensible está siempre abierto. No hay párpados para los oídos...*’.
3. Recerca: La búsqueda de un terreno común donde todas las artes pudieran reintegrarse y desarrollarse de manera armoniosa: ‘... *Para el niño/a de 5 años, la vida es arte y el arte es vida. Observo como jugamos y trato*

---

<sup>46</sup> Paynter, J. [1972]. *Hear and now*. Universal Edition. Londres.

*de delimitar sus actividades según las categorías de las formas artísticas conocidas. Es imposible...'*

4. Añadido: El añadido de las filosofías orientales para la formación y sensibilización de los músicos occidentales: '*... Comenzar a tratar los sonidos como si fueran objetos valiosos. Al fin y al cabo, no hay dos sonidos iguales...'*

Murray Schafer añadió a sus postulados pedagógicos un decálogo dirigido a los docentes:

1. El primer paso práctico en cualquier reforma educativa es 'darlo'.
2. En Educación, los fracasos son más importantes que los éxitos. No hay nada tan deprimente como una historia de éxito.
3. Enseñe al borde del precipicio.
4. Ya no hay maestro; solo una comunidad de discentes.
5. No desarrolle una *Filosofía de la Educación* para los demás. Desarrolle una para usted mismo. Quizás algunos desearan compartirla con usted.
6. Para el niño de 5 años, el arte es vida y la vida es arte. Para el de 6 años, la vida es vida y el arte es arte. Los primeros años de escuela son un hito en la historia del niño/a: un trauma.
7. La antigua máxima: *'El maestro tiene información, el alumno tiene la cabeza vacía. El objetivo del maestro: introducir información en la cabeza vacía del alumno. Observaciones: al principio, el maestro es un imbécil, al final, el alumno es un imbécil.'*
8. Una sesión de clase debería ser una hora de mil descubrimientos. Para que eso suceda, maestro y alumno deberían, antes que nada, descubrirse de manera recíproca.
9. ¿Por qué será que los únicos que nunca piden examen de ingreso a sus propios cursos son los maestros?
10. Enseñe siempre de manera provisional. Solo Dios puede estar seguro.

Para trabajar aspectos concretos dentro de la *Didáctica de la Expresión Musical* debería citarse el apartado sobre *el entorno sonoro* dada su importancia en todo aquello cotidiano que envuelve al niño/a. Las diversas propuestas y estudios realizados por Schafer sobre el *entorno sonoro* nos abren nuevos caminos hacia su enseñanza y aprendizaje en 'los centros de enseñanza de nuestra casa' aunque la metodología empleada por el autor, a pesar de no ser aún obsoleta, se ha convertido en otros mecanismos más efectivos a nivel pedagógico y de trabajo de aula.

---El entorno sonoro según *Schafer* - 'El rinoceronte en el aula':<sup>47</sup>

No podemos obligar a permanecer en el ámbito de la audición en el estudio de la música y en el de las salas de concierto. Hay que pensar que los oídos de una persona verdaderamente sensible siempre están abiertos [recordando uno de sus ideales de enseñanza dirigidos hacia los docentes: *no hay parpados para los oídos*].

Como la acústica medioambiental está cargada de fuentes emisoras además de variadas [sobre todo en las ciudades], el entorno de nuestros alumnos es rico en sobresaltos sonoros y ruidos que se convertirán en familiares a medida que pasen los años y los niños/as se conviertan en adultos. Las ciudades españolas pasan por ser unas de las más ruidosas de Europa dado el carácter de sus habitantes, entre otros motivos por su despreocupación ante la vida y por el elemento festivo siempre presente según el tópico preestablecido.

Nuestros alumnos son ruidosos [en el aula, en la calle y en sus casas] hecho que dificulta mucho el efecto de introspección buscado, de concentración para realizar una búsqueda auditiva adecuada empleando para ello nuestros oídos 'mal acostumbrados' casi desde el nacimiento aunque es imposible generalizar o hacer elucubraciones sobre 'la memoria auditiva' o sobre la capacidad de captación de cada uno de nuestros alumnos.

Uno de los ejercicios desarrollados por *Schafer* para llamar la atención de sus alumnos es el siguiente:

- *Schafer* bate palmas y pide a sus alumnos lo siguiente:

-¿Cual fue el último sonido escuchado antes de mis palmadas?  
-¿Cual fue el primer sonido que escucharon después de batir mis palmas?  
-¿Cual fue el sonido más agudo escuchado en los últimos dos minutos?  
-¿Cual de ellos era el más fuerte? ... etc.

- A veces, *Schafer* plantea a sus alumnos cuestiones como:

-¿Cuántos aviones has escuchado hoy?  
-¿Cual es el sonido más interesante escuchado esta mañana?  
-¿Quien tiene la voz hablada más bella en su familia? ¿Y en la clase? ...

Así pues, *Schafer* reafirma que el entorno sonoro de cualquier sociedad es una fuente muy importante. La multiplicación descontrolada de las máquinas [y la tecnología en general] han dado como resultado un paisaje sonoro mundial en constante aumento y que ha generado en la llamada

---

<sup>47</sup> Murray Schafer, R. [1975]. *El rinoceronte en el aula*. Ricordi. Buenos Aires.

*polución sonora*. Se trata de uno de los grandes problemas de la evolución humana [uno de los precios a pagar por la civilización, sería más correcto afirmar] y uno de los numerosos retos a asumir hoy en día.

Según *Schafer*, como los seres humanos somos los principales creadores de esta *composición sonora*, también tenemos en nuestras manos... *el poder de hacerla más o menos hermosa...*

Además de introducir el concepto '*paisaje sonoro*', en 1969 inventó el término '*esquizofonía*' [separación de un sonido de su fuente o enfermedad causada por esta división]<sup>48</sup>.

- '*... Hemos dividido el sonido del generador de sonido. Los sonidos han estado arrancados de sus fuentes naturales y se les dará una existencia independiente y amplificada...*'
- '*... El sonido vocal, por ejemplo, ya no está ligado a un agujero en la cara, sino que, huy en día, es libre de aparecer en cualquier parte del paisaje sonoro ...*'

---La Educación Musical según *Schafer*.

Por lo que respecta a la Educación Musical, *Schafer* se cuestiona desde el comienzo: *¿Por qué enseñar música?*. Tal vez sea la gran pregunta que todos nosotros [como docentes y como músicos] nos hemos hecho alguna vez: '*...el primer paso práctico en cualquier reforma educativa es darlo ...*'.

No fue fácil [ni tampoco rápido] el hecho por el cual *la música* tuviera un sitio dentro del contexto de los sistemas educativos surgidos en el siglo XX.

Debería buscarse una especie de *complejo de culpabilidad cultural* para encontrar el hecho por el cual mucha gente intenta expulsar *la música* de su currículum educativo sin entender bien por qué *la música* ha de estar presente entre las materias más importantes de la enseñanza.

A lo largo de la historia se han antepuesto argumentos diversos para justificar *la música* bajo un prisma moral. *Martín Lutero, Milton y Burton* la defendieron basándose en la idea por la cual *la música forma hombres buenos y gentiles*.

La música puede ayudar a promover muchas cosas. La *sociabilidad es una de ellas* y que mejor sitio para practicar-la que *la escuela* [reflejo del pulso de cualquier sociedad].

*Schopenhauer y Langer*<sup>49</sup>, piensan que la música es una expresión idealizada de las energías de la vida y también del universo y, sin duda alguna, que ésta idea puede concretarse de la manera más atractiva y convincente tal y como ya hizo *Dalcroze* en sus ideas centrales [entre otras tantas] que construyeron buena parte de su Metodología musical.

---

<sup>48</sup> **Feld**, Steven: denominó *esquizmogénesis* [parafraseando a Gregory Bateson] al hecho de 'recombinar y recontextualizar los sonidos toda vez separados de sus fuentes'.

<sup>49</sup> **Langer**, Sussanne Knauth Katherina [1953]. *A theory of Art*.

La música existe de manera que podemos sentir el eco del universo vibrando a través nuestro. No tiene sentido justificar la música sobre otras bases que no sean su importancia para: *la estimulación; la coordinación intelectual; la coordinación muscular y la coordinación nerviosa.*

Si la pregunta que a menudo todos los docentes nos hacemos se extendiera hacia *¿Qué es aquello que debería enseñarse?*, entonces nos encontraríamos con dos obligaciones:

1. Continuar ampliando el repertorio [con cariz estrictamente popular o clásico]. Nuestros alumnos no solo han de mirar, de vez en cuando, hacia atrás para reencontrarse musicalmente, sino que han de conseguir crear su música siguiendo las inclinaciones que ellos mismos vean más oportunas.
2. La segunda obligación nos correspondería a nosotros puesto que sería ahí mismo donde entraríamos los educadores para saber *cómo y cuando* hemos de interferir a su tarea creativa.

Según el parecer de un alumno de *Schafer* de mitad de los años setenta, la historia de la música quedaría reflejada en un cuadro significativo donde estuvieran presentes la áreas musicales el alumno conoce.

El resto de apartados musicales rozan la obscuridad más absoluta:

Música de las cavernas
Música de los espíritus

Música nativa	Música exótica
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canciones Folk.</li> <li>• Himnos Espirituales: <i>Espirituales.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música Clásica: <i>Computadores y orquesta.</i></li> <li>• Música Marcial: <i>Gran banda</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Rhythm and Blues:</i> <i>Jazz.</i></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Soul:</i> <i>Espiritual</i></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Popular/<i>Broadway:</i> <i>Vocal, Rock y Swing.</i></li> </ul>	

---¿Quién debería enseñar música?:

Deberíamos empezar por aclarar la postura de *Schafer* por lo que respecta a las personas que han de enseñar música. El pedagogo canadiense rechaza la idea preconcebida del maestro como una especie de ‘héroe renacentista eficiente’ en ‘quince materias pedagógicas. Bajo el nombre *maestro de música cualificado* hay que citar no solo a aquel que asistió a una universidad o conservatorio para formarse en la materia, sino también al músico profesional que con su capacidad se ha ganado un sitio y una reputación en una profesión muy competitiva. La Educación Musical, según *Schafer*, es una cosa que *ha de ser emprendida por músicos* y, si además fuera posible, los *mejores que se puedan conseguir*.

Sobre este tema, *Jacques Dalcroze* escribió lo siguiente: ‘...*bajo un sistema social ideal, cada uno de nosotros se espabilará en cómo enseñar su arte y aprender libremente de él; todo músico verdadero, artista o compositor, dedicará una hora diaria a la enseñanza en beneficio de la comunidad. Entonces, y no antes, será resuelto el problema...*’. *Dalcroze* ya estaba muy avanzado a su época cuando [alrededor de 1900] desarrolló su *eurítmica* mediante la cual el aprendizaje en el ‘arte temporal de la música’ se convirtió en *sinergia con la actividad del movimiento del cuerpo alrededor del espacio*.

A lo largo del siglo XX, las artes han demostrado una fuerte susceptibilidad hacia su fusión y la interacción. Es decir: bienvenido sea el día que las artes sean sacadas de los compartimientos donde fueron ubicadas desde tiempo inmemorial para dar inicio a esa interacción que, con seguridad resultará emocionante y provechosa. *Schafer* mantiene que para avanzar en una nueva dirección en los estudios de música debería volverse a las formas más elementales del arte [*formas matrices*], una idea semejante al *estudio del punto y del plano* desarrollado por *Kandinsky*<sup>50</sup>.

Ante una de las pruebas realizadas por *Schafer* a cerca de doscientos alumnos universitarios de ciclos básicos [Toronto, 1966] la respuesta fue decepcionante para el pedagogo dado que casi no se mencionaba la palabra ‘*sonido*’. La prueba consistía en realizar asociaciones de palabras escribiendo la primera cosa que se les ocurriera siempre partiendo de la más considerada importante para *Schafer*: ‘*Música*’.

El resultado fue el siguiente:

- 45 estudiantes escribieron *notas*.
- 25 estudiantes escribieron *sonidos*.
- 23 estudiantes escribieron *nombre de instrumento que no era ‘piano’*.
- 16 estudiantes escribieron *piano*.

<sup>50</sup> **Kandínskij**, Vasíli Vasílievič: [Moscú/RÚS, 4 de Diciembre de 1866 - Neuilly-sur-Seine/FRA, 13 de Diciembre de 1944]. Pintor ruso, precursor de la abstracción en pintura y teórico del arte. Cabe considerarlo como precursor de la llamada *abstracción lírica* y del *expresionismo plástico*.

- 12 estudiantes escribieron *compositor* o dieron el nombre de un compositor.
- 11 estudiantes escribieron *maestra* o *señorita*.
- 9 estudiantes escribieron *melodía*.
- 8 estudiantes escribieron *pentagrama*.
- 7 estudiantes citaron *discos* o *'pop stars.'*
- 6 estudiantes escribieron *papel pautado*.
- 6 estudiantes escribieron *escuela*.
- El resto escribió diversas asociaciones, desde *amor* y *paz* hasta *aburrimiento*.

Ante estos resultados, *Murray Schafer* fue consciente de una especie de fracaso educativo generalizado dado que, según su opinión: '*... La música es una cosa que suena. Si no suena, no es música...*'

---La notación en *Schafer*.

*Schafer* se resiste a enseñar la lectura musical en las primeras etapas educativas puesto que la lectura incita demasiado fácilmente hacia el papel y las pizarras. Se pregunta también cuanto tiempo se malgasta en la Educación Musical convencional realizando *ejercicios silenciosos* [aquellos dedicados a dibujar correctamente las claves o haciendo caligrafía] consiguiendo así los alumnos un '*conocimiento silencioso*' de las cosas que no son estrictamente sonoras, musicales.

La notación musical *estándar* es un código muy complejo y para llegar a dominarlo hacen falta años de aprendizaje. Mientras se llega a conseguir su dominio se crea un *lapsus calami*<sup>51</sup> sobre el papel y aparece la inseguridad a la hora de escribir música. Toda vez conocida la notación volvemos a la música en estado original, es decir: *a la música como sonido*.

Para *Schafer*, la *notación musical* consta de 2 elementos: *el gráfico* y *el simbólico*.

La historia de la música occidental señala que al principio era el elemento gráfico el que dominaba. Las dimensiones 'tiempo y altura' se plasmaban gráficamente sobre los ejes vertical y horizontal de la página y sobre las marcas diacríticas griegas:

/ ; \ ; ^

Fueron empleadas para indicar el movimiento:

Hacia arriba [ / ]

<sup>51</sup> *Lapsus calimi*: fallos al escribir.

Hacia abajo [ \ ]

Hacia arriba y hacia abajo [ ^ ]

Más adelante, las convenciones simbólicas llegaron a ser más pronunciadas: *uso de llaves; notas blancas y negras; alteraciones; armaduras y dinámicas.*

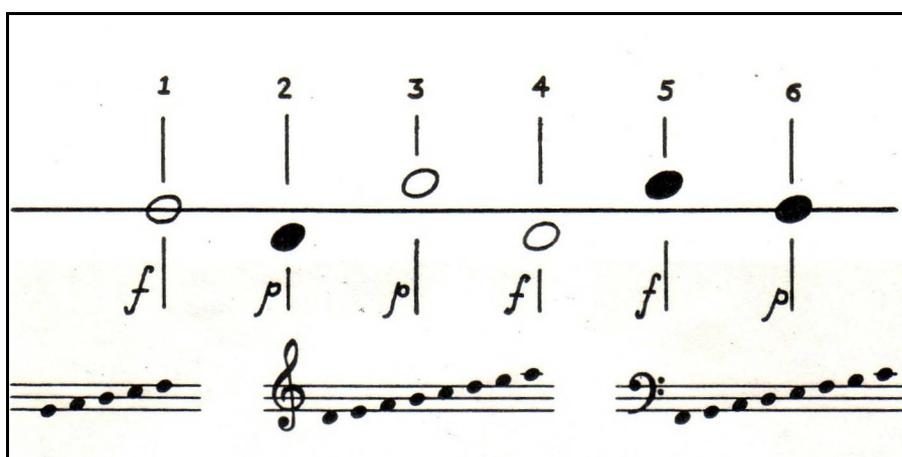
Entre los primeros signos empleados en Grecia y los posteriores no existe ninguna analogía aunque ambos sistemas fueron aceptados en su momento [per convención] como los más adecuados para sugerir ciertas *maniobras musicales.*

Como ejemplo de efectividad deberíamos citar el sistema de notación inventado por *George Self*<sup>52</sup> quien empleando pocos elementos de los signos básicos de la teoría tradicional nos ofreció un sistema que nos permite una expresión relativamente libre de las ideas, sin llegar a violar la teoría tradicional.

El *Método Self* puede enseñarse a los alumnos de Primer Nivel de *Educación Primaria* [6 años] en poco más de 15 minutos, de manera que, a continuación, cualquier niño/a en la misma aula puede escribir y ejecutar una pieza por él o ella inventada. En su sistema se encuentran todos los potenciales para cualquier tipo de expresión musical.

Sus rudimentos son los siguientes:

- Una línea permite 3 clases de alturas: *aguda, mediana* o *grave*, según se indique *arriba, encima* o *debajo* de la línea.
- Hay dos tipo de notas: *negras* [notas cortas] y *blancas* [notas largas].
- Dos diferenciaciones dinámicas: *fuerte* y *piano*.
- Barras debajo de las notas para señalar las indicaciones del director.



<sup>52</sup> **Self**, George [1967]. *New Sounds in Class*. Universal Edition, London. Citat a *El rinoceronte en el aula* [Schafer, R. Murray.1975]. *Op. Cit.*

Un desarrollo del sistema, a posteriori, sería más viable:

- Añadiendo una línea más obtenemos 5 zonas de alturas resultando un sistema pentatónico y con dos líneas más podemos obtener un sistema modal de 7 notas.
- Añadiendo dos líneas adicionales y dos claves en diversas posiciones obtendremos entonces los modos comenzando por FA, Re y La [en clave de Sol] y LA, Fa y Do [en clave de Fa].

*Schafer* recomienda a los docentes la tarea de inventar nuevos sistemas de notación que, sin apartarse del sistema convencional, puedan ser dominados por los alumnos de manera rápida para que los ejercicios de caligrafía musical no vuelvan nunca a desplazar la satisfacción de la *creación musical viva*.

Ejemplo de la Metodología empleada por *Schafer* años antes del siglo XXI nos demuestra que poca cosa ha cambiado en el mundo de la *Pedagogía Musical* que no sea la acumulación de información gracias a los medios más modernos [ex: *Internet* y su revolución mediática y transmisora].

Una reseña del currículum empleado por el pedagogo canadiense [podría ubicarse hacia el final de nuestros estudios de la ESO] nos dará una idea de su ideario y de la progresión que *Schafer* pedía a sus alumnos. *Currículum* [dividido en 4 años] para la *Asignatura de Música*, según *R. Murray Schafer* hacia la mitad de los años setenta y donde pedía hacer ejercicios *diarios iniciales*: Práctica de canto gregoriano [*Ilano*]; Contemplación y *Eurítmia* [*regularidad en el pulso*].

<b>1er año</b>	
• Percepción y sensibilización	[sonido, visión, gusto, olfato, tacto, movimiento, gesto, psique y soma]
• Limpieza de oídos	[aprendiendo a escuchar]
• Creatividad	[exploración libre para descubrir repertorios de sonidos]
• Acústica	[acústica básica]
• Historia - Teoría	[básica]
• Cultura vocal II	[experimentación con la voz en poesía, canto, alocución, etc.]
• Instrumento	[a escoger]

**2º año**

• Educación Auditiva	[percepción de estructuras]
• Creatividad	[creatividad controlada, trabajo con formas preestablecidas]
• Psicoacústica	
• Polución sonora	
• Estudio de los Medios I	[grupos de trabajo intermedios, 'euritmia', danza, etc.]
• Historia y Teoría II	
• Cultura Vocal II	[canto coral]
• Instrumento	[a escoger]

**3er año**

• Educación Auditiva II	[estudio del 'paisaje sonoro mundial']
• Creatividad	[composición libre dentro del control]
• Electroacústica	
• Música electrónica y computerizada	
• Estudio de los Medios II	[cine y televisión]
• Historia y Teoría III	[explorar una cultura musical exótica]
• Cultura Vocal III	[composición con la voz, poesía, programas radiofónicos, etc.]
• Instrumento	[a escoger]

**4º año**

• Dos proyectos:
------------------

- |             |  |
|-------------|--|
| 1. Personal | <i>Creativo y erudito.</i>   |
| 2. Social   | <i>Investigación en grupo o individual de una situación socioacústica [por ejemplo, un trabajo sobre el proyecto del 'Paisaje Sonoro Mundial']</i> |

El nombre y la variedad de asignaturas nos dan una idea aproximada del ideario curricular de *Schafer* ante los retos pedagógicos y metodológicos que presentaba el siglo XX camino de concluir.

Cabe considerar a *R. Murray Schafer* [al igual que la mayoría de pedagogos surgidos a lo largo del siglo XX] como una mente preclara y avanzada a su tiempo y siempre abierta hacia nuevos compromisos sociales y educativos, es decir: *dos premisas humanas más bien inseparables.*

---Ruido, silencio, sonido, timbre, melodía y ritmo, según *Schafer*:

Para comprender el *cómo*, el *por qué* y el *para qué* del currículum de *Schafer* [anteriormente desglosado] deberíamos resolver el pensamiento del pedagogo sobre parámetros fundamentales para el entendimiento y la transmisión de conocimientos musicales hacia nuestros alumnos como puedan ser: *el ruido; el silencio; el sonido; el timbre; la melodía y el ritmo* <sup>53</sup>.

#### *Ruido*

- Señal sonora indeseable. El ruido destruye aquello que queremos escuchar.
- Es el crujido del papel de celofán cuando estamos escuchando Beethoven.
- La disonancia [para un músico] 'no es ruido'.
- La *disonancia* más *antigua* en la historia de la música fue la 3ª mayor DO-MI.
- La *consonancia* más *reciente* en la historia de la música fue la 3ª mayor DO-MI.

#### *Silencio*

- El silencio [la ausencia de sonido] es negro.

<sup>53</sup> Murray Schafer, Raymond. [1969]. *Limpieza de oídos*. Ricordi. Buenos Aires.

- Es un continente donde se inserta un acontecimiento musical.
- El silencio llega a ser valioso cuando lo perdemos debido a la acción de exhibicionismo sonoro: *ruidos industriales, coches, reproductores musicales descontrolados, etc.*
- El silencio es la resultante del rechazo de la personalidad humana.
- No hay en la música nada más sublime o abrumador que el silencio.

### *Sonido*

- El sonido corta el silencio [la muerte] con su vida vibrante.
- Un *Ictus* sería lo más parecido al momento del impacto sonoro.
- El acento del *Ictus* separa el silencio de la articulación.
- Más allá del momento del *Ictus*, el sonido se prolonga en una línea horizontal de altura [frecuencia] constante.
- Un solo sonido es bidimensional.

### *Timbre*

- El timbre en música es colorido tonal y estructura de los armónicos.
- Es el rasgo característico de un sonido que distingue un instrumento de otro instrumento toda vez dadas una misma frecuencia e intensidad.
- Como el sonido es aburrido sobre el papel, el timbre le da el color del individualismo.
- Cada sonido emitido tiene un timbre diferente, es por ello que el cambio tímbrico es constante y rápido.
- Cuando hablamos, el timbre puede cambiar el sonido de una palabra e, incluso, su significado [ex: *sir; ser; sur; sor, etc.*].

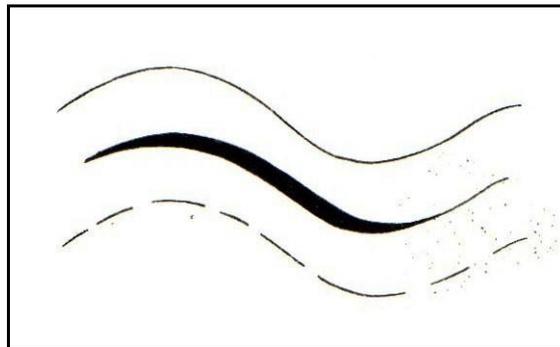
### *Melodía*

- Una melodía consiste en sacar un sonido de paseo [parafraseando *Paul Klee*].

- Para obtenerla, debemos mover el sonido hacia alturas diversas [frecuencias].
- Una melodía puede ser cualquier combinación de sonidos.
- Como el habla utiliza el sonido de manera continua y resbaladiza, llamaremos *inflexión* a la melodía del habla.
- Algunas melodías son libres y otras están organizadas de manera rígida, hecho que no hace que sean menos hermosas.

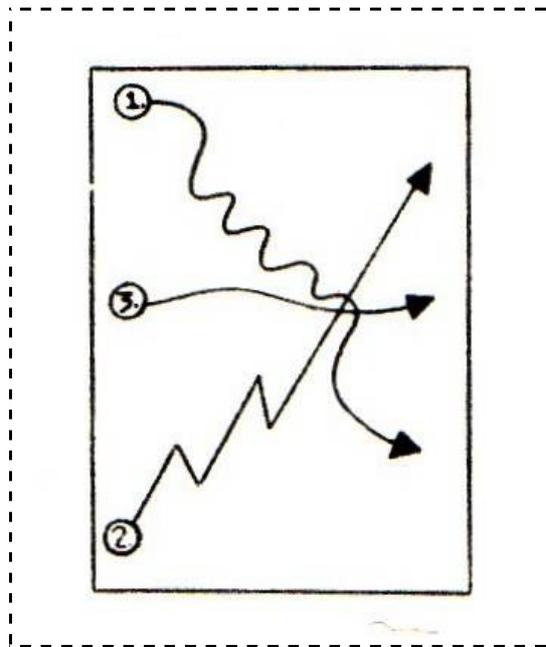
*Intensidad, timbre y silencio* pueden enriquecer una misma línea melódica de la siguiente manera reflejada en el grafico:

1. Una melodía moviéndose en libertad: [línea de arriba]
2. La misma melodía, enriquecida por la *intensidad*: [línea gruesa del medio]
3. La misma melodía, rota por el *silencio*: [línea intermitente más baja]



Otro ejemplo de plasmación visual del recorrido de 3 melodías distintas sirve a *Schafer* para adjetivar el comportamiento de cada una de ellas otorgándole virtudes que les darán razón de ser ante los alumnos para así poder hacer otro repaso del significado melódico general. De ese modo, los tres recorridos melódicos del siguiente ejemplo con su número correspondiente:

1. Una melodía que cae desde su estado de gracia: [de arriba abajo]
2. Una melodía con espíritu intrépido, ambicioso: [de abajo a arriba]
3. Una melodía flemática, circunspecta, una melodía acomodaticia, funcional, una *música de fondo* [melodías ambientales de grandes almacenes o aeropuertos, etc., justo aquella que *no interfiere o molesta* al oyente]: [no sube ni baja: va por el medio]



**Edwin E. GORDON<sup>54</sup>**

Contrabajista y pedagogo. La Teoría del Aprendizaje Musical [*Music Learning Theory-MLT*], desarrollada por *Edwin E. Gordon* a lo largo de casi cincuenta años de investigaciones y observaciones en diversas universidades describe *las modalidades de aprendizaje musical del niño/a a partir de la edad neonatal*. Gordon se basa en el principio según el cual *la música puede ser aprendida mediante procesos análogos a los del aprendizaje del habla*.

La base teórica de los estudios de *Gordon* está construida sobre las *Aptitudes Musicales y la Capacidad Auditiva*. Paralelamente a ambos estudios que constituyen la base teórica de la *Music Learning Theory [MLT]*, *Gordon* fue desarrollando una Metodología con la cual llevó a cabo sus principios aportando numerosas y substanciales novedades en el campo de la *Educación Musical*.

Así pues, *el objetivo fundamental* de la MLT será aquel que favorezca el desarrollo de las aptitudes musicales de cada niño/a según: *sus potencialidades, sus modalidades y sus propios tiempos*.

La *competencia fundamental* de la MLT se basará en *la audición* que Gordon define como *la capacidad de percibir y comprender, en la propia mente, música no presente físicamente en el ambiente*.

La *capacidad de audición* [verdadero *pensamiento musical*, según *Gordon*] es indispensable para comprender la sintaxis musical, ya sea en: *la producción de música; para desarrollar una buena lectura musical i/o para improvisar musicalmente*.

La MLT distinguiría en su *objetivo fonamental* la siguiente separación:

• No desarrollar	• <i>Sí condicionar.</i>
-Un niño musicalmente genial.	- <i>Las personas para comprender la sintaxis musical.</i>
-La creación de músicos profesionales musicalmente geniales.	- <i>Las personas para expresarse musicalmente con la voz o con un instrumento cualquiera.</i>

<sup>54</sup> **Gordon**, Edwin E. [Stanford/Connecticut, 1927]. Se graduó como contrabajista en la 'Eatsman School of Music'. De joven, fue contrabajista en la orquesta del batería de *Swing* Gene Krupa. Doctor en música por la 'Iowa University' [1958], trabajó como profesor en la misma universidad donde dirigió el departamento 'Studies in the Psychology of Music'. Profesor de Investigación Musical [1979-1997] en la 'Carl E. Seashore' [Temple University/Philadelphia] y - después en la 'State University' de Nueva York y la 'South Carolina University'. Gordon es editor de *Studies in the Psychology of Music* [Experimental Research in Music Education] y, desde el año 2000, profesor de música en la 'Michigan State University'. Por lo que respecta a la vertiente pedagógica, su libro más importante es *Learning Sequences and Patterns in Music* [1976] además de *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns* [tal vez el más completo de todos, en 1997]; *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children* y *Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory* todos ellos relativos a su método de aprendizaje: la *Music Learning Theory [MLT]*.

Es decir: *el objetivo fundamental* [tanto sí como no] sería *aquello contrario a la genialidad* poniendo a todo el mundo en el mismo nivel de comprensión. Para Gordon, *la capacidad auditiva* se desarrolla a partir de la edad prenatal en contacto con un ambiente rico en experiencias musicales de calidad.

Durante los primeros años de vida, aquello que se ha indicado para favorecer el desarrollo de la audición es denominado por *Gordon* como *Guía Informal*, la cual define de la siguiente forma:

- El adulto, musicalmente competente, guía informalmente al niño/a en el aprendizaje musical mediante el *ejemplo directo, el juego y el movimiento*.
- El concepto *Guía Informal* es análogo al concepto *montessoriano* de '*guía indirecta*'<sup>55</sup>.
- Así como también al concepto *vigotskiano* de '*zona de desarrollo próximo*'<sup>56</sup>.

El adulto se comunica con el niño/a mediante:

- Cantos melódicos y rítmicos sin palabras.
- *Patterns* [modelos/patronos] *rítmicos y melódicos*.
- Escuchando las respuestas musicales espontáneas del niño/a.
- Reflejando y contextualizando esas respuestas en la sintaxis musical conocida.

De esa manera, el *movimiento libre, perceptivo y heurístico* del niño/a es favorecido y reflejado utilizando el ejemplo directo del docente.

Recientes descubrimientos en el campo de las neurociencias a propósito de las *neuronas espejo* [Rizzolatti, 1995]<sup>57</sup> confirman la intuición de *Gordon* sobre la validez de *poner primero en movimiento las competencias musicales sin enseñarlas de manera explícita*.

Por lo que respecta a el aprendizaje musical desde su *Music Learning Theory*<sup>58</sup>, el contrabajista cuestiona: '*... ¿Como se aprende?*', y responde: '*... cuando se aprende música ...*'

*Gordon* trata la enseñanza de la audición partiendo de la habilidad de *pensar la música de manera comprensiva*:

- '*... La audición tiene lugar cuando se escucha y se siente la música mediante el recuerdo la creatividad* [el sonido no está presente de manera física] *excepto cuando estamos escuchando, mientras tanto también percibe la música de manera auditiva que es ejecutada por otros o por uno mismo...*'

<sup>55</sup> **Montessori**, Maria [Chioravelle/Ancona/ITÀ, 31-VIII-1870 - Noodwijk/PBs, 6-V-1952]. Educadora, médica, psicóloga y humanista.

<sup>56</sup> **Vigotsky**, Lav Semiònovich [Orsha/BIE, 17-IX-1896 - Novodievichi/RÚS, 11-VI-1934].

<sup>57</sup> Asociación Italiana Gordon: 'Per l'Apprendimento Musica-li' [[http://www.aigam.org/02\\_mlt.php](http://www.aigam.org/02_mlt.php)] - Traducción: Enzo Valls.

<sup>58</sup> Desarrollado en su libro *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*.

Así pues, el *propósito principal* de la MLT [*Music Learning Theory*] sería el de poder desarrollar la audición tonal y rítmica de los estudiantes partiendo del concepto por el cual los alumnos *son capaces de asumir* un mayor significado de *la música*, es decir: *que escuchen; que interpreten; que improvisen y que compongan*.

Abarca la franja comprendida entre la Educación *Infantil*, la Educación *Primaria* y [por lo que respecta a los niveles instrumental y vocal] *Gordon* desarrolla con la *Teoría del Aprendizaje Musical* ciertos principios que tratan de guiar a los docentes musicales hacia el establecimiento de *objetivos secuenciales y curriculares* de acuerdo con los estilos de enseñanza propios.

Las aplicaciones prácticas del *Método Gordon* pueden seguirse y desarrollarse mediante los siguientes ítems:

- Audición [*Audition*]:  
*De cómo la Teoría del Aprendizaje Musical contribuye al mejor desarrollo de la audición tonal y rítmica de los alumnos.*
  
- Actitud Musical:  
*De cómo el aprendizaje musical se amplía cuando los maestros conocen el potencial de absorción musical y enseña de manera sistemática según las diferencias individuales.*
  
- Metodología:  
*De cómo los estudiantes construyen sus habilidades auditivas cantando [utilizando movimientos rítmicos] y con ayuda de patrones tonales y rítmicos antes de aprender las notas y la teoría musical.*
  
- Secuencia de actividades de aprendizaje:  
*El alumno reconoce la división curricular totalidad - parte - totalidad. Es en las secuencias de actividades de aprendizaje donde los alumnos aprenden a ‘escuchar’ los diversos patrones tonales y rítmicos que componen la literatura musical.*
  
- Actividades de clase:  
*De cómo el maestro puede coordinar mejor las secuencias de aprendizaje con las actividades de aula empleando una guía de ideas conductoras de los pasos a seguir en cada intervención.*
  
- Tipos de audición:  
*Audition [niveles].*

- Educación Infantil:

*De cómo las primeras experiencias musicales de los niños tienen un gran impacto en su desarrollo musical.*

- Aplicaciones específicas de enseñanza musical:

*Métodos, técnicas y materiales para implementar los principios de la Teoría del Aprendizaje Musical en diversas situaciones de enseñanza musical.*

Este tipo de test<sup>59</sup> está diseñado para ayudar a los docentes en general, profesores de música y también para los padres de los alumnos en la tarea de evaluar la aptitud musical en los niños previniendo de esta manera las mejores condiciones para su desarrollo musical. Aunque estos test tienen un formato de grupo también pueden ser administrados de manera individual además de no requerir una *Educación Musical* formal previa ni tampoco de habilidad alguna en lecto-escritura o aritmética.

La *Teoría del Aprendizaje Musical* de *Gordon* arrastra una deuda considerable con los estudios del *Proceso de Interiorización* de *Vigotsky* [anteriormente señalado] dado que este proceso está enraizado en el *progreso cognitivo*, proceso que es presente en los test desarrollados por *Gordon*.

Al igual que *Vigotsky*, *Gordon* reafirma que *la buena enseñanza es aquella que toma la delantera en el desarrollo*.

Para la escuela soviética de *Vigotsky*, *la interacción social* [la enseñanza Musical no está presente en todas partes] *es el origen y motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual*. Es decir: la *Teoría del Aprendizaje Musical* ha de ir acompañada de un *proceso de interiorización*, bien con la *Audition* planteada por el mismo *Gordon*, bien con el nexo comunicativo o de grupo que el *hecho musical* nos permita.

---

<sup>59</sup> *Aptitude Profil the Primary, Intermediate and Advanced Measure of Music.*

## • CORRIENTES PEDAGÓGICAS ACTUALES Y SU PROYECCIÓN ANTE LA EDUCACIÓN MUSICAL

Hoy en día [justo pasada la primera quincena del siglo XXI] la situación que nos envuelve no tiene nada que ver ni es la misma vivida por estos autores.

Ninguno de sus métodos, en estado puro o incluso respetando estrictamente sus orígenes, puede ser útil dentro del proceso educativo actualizado en nuestras aulas: aquellas de la escuela primaria y secundaria ni tampoco las de la misma Facultad de Magisterio donde formamos a los docentes del mañana.

No obstante, su legado debe considerarse un patrimonio importante y una experiencia acumulada que nos sirve de brújula que nos conducirá por el destino pedagógico basado en favorecer la musicalización de los futuros maestros así como la de los alumnos.

Deberíamos aseverar que *el método [en sí] no es aquello importante sino la Metodología y las constantes que ésta contempla*. Es decir: cualquier *método* puede servir para enseñar una disciplina en concreto pues *partimos de la idea* sobre la cual estuvo concebido por su autor/a aunque también deberíamos analizar para *qué tipo de contexto concreto estuvo pensado en su momento y con qué criterios pedagógicos contó*.

Hablar de *Metodología* en esos términos es citar la manera según la cual plantearon las *actividades, los recursos, las estrategias y los procedimientos*:

- *De qué manera conectaremos los aprendizajes.*
- *De qué manera reincidiremos en los aspectos que necesitan tratamientos desde perspectivas diversas.*
- *De qué manera distribuiremos el espacio en la clase, el tratamiento de las actividades, el uso de los recursos, qué tipo de material utilizaremos, etc.*

La *Metodología* es una corriente tan importante y, a veces, tan voluble que, en un caso cualquiera y empleando un método llamado 'X', *nunca coincidiremos con otro docente* que utilice el mismo método dado que las particularidades del papel del maestro que cada uno de nosotros 'nos construimos a nuestro alrededor' son muy importantes para conseguir que el proceso enseñanza-aprendizaje se produzca de la manera más natural posible y con el mayor grado de éxito.

En los últimos veinte años, *la investigación musical* se ha caracterizado por el *cruce disciplinar* y el foco de indagación y el cruce con otras áreas de estudio resulta, más bien, ineludible.

Como ejemplo de ello deberíamos citar *como eludir*.

La importancia del contexto escolar ...	<i>sin</i>	<i>... recurrir a la sociología</i>
El rol de la representación mental de los acontecimientos musicales ...	<i>sin</i>	<i>... profundizar en los avances de la Psicología evolutiva</i>
Aquello que los niños y los jóvenes piensan y consumen de la música ...	<i>sin</i>	<i>... adentrarse en:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la Psicología popular</li> <li>• la Psicología cultural y</li> <li>• la filosofía de la mente</li> </ul>
La retención de información sonora organizada de manera estructural ...	<i>sin</i>	<i>... basarnos en la Teoría de la Gestalt<sup>60</sup></i>
La discursiva y narrativa musical ...	<i>desconociendo</i>	<i>... las aportaciones de la lingüística</i>
Diferencias de comportamiento según la edad ...	<i>sin</i>	<i>... explorar la Psicología del desarrollo y las visiones de la Psicología genética.</i>
Las diferencias y respuestas particulares de los recién nacidos, niños y adultos ...	<i>ignorando</i>	<i>... los avances de las neurociencias</i>
La incidencia del género en las prácticas musicales ...	<i>sin</i>	<i>... recurrir a la etnomusicología</i>

Todo este resumen nos dará una idea aproximada del gran número de conocimientos y masa crítica que hoy en día ha de utilizar y mezclar un docente si quiere estar *a las últimas* en lo referente a pedagogía musical de finales del siglo XX y principios del XXI.

A pesar del gran número de estudios y trabajos de investigación desarrollados por músicos de todo el mundo, es ahora cuando a nuestros docentes comienzan a llegarles los frutos de estos trabajos y las posibles salidas estructurales para poder desarrollarlos en el aula bajo un mínimo de efectividad.

<sup>60</sup> 'Teoría de la Gestalt' [también *Teoría de la Reestructuración* o *De la Forma*]. Tendencia a manifestar que cualquier obra de arte ha de ser formada por el espíritu antes de su ejecución sin recibir influencia alguna por parte de los elementos formales de la naturaleza ni de la sensibilidad latente.

Por lo que respecta a la distribución de conocimientos, comunicaciones, métodos y teorías actuales, ha sido *Internet*, sin duda, el verdadero revulsivo a nivel global para aquello que nos atañe en el mundo de la enseñanza gracias a:

- *La puesta al día mediante la llegada de nuevos ejemplos metodológicos.*
- *La posibilidad de comunicación, búsqueda de información, intercambio de opiniones y epistolarios [usando, en lo posible, las variables de Internet en inglés] con otros colegas de otros países.*

La llegada de revistas especializadas procedentes de otros países han sido el punto de referencia para *contrastar* artículos, sugerencias y propuestas editadas por docentes de todos los niveles en publicaciones españolas, en papel y en revistas electrónicas virtuales, creando así toda una configuración referencial e informativa imposible de predecir hace tan solo 10 años. Por lo que respecta a las publicaciones extranjeras, procedentes del ámbito anglosajón, deberíamos destacar las siguientes:

- *Journal of Research in Music Education*
- *Bulletin of the Council for Research in Music Education*
- *Musicae Scientiae*
- *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*<sup>61</sup>
- *The Science and Psychology of Music Performance*<sup>62</sup>
- *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development*<sup>63</sup>

Estas obras abarcan temáticas que implican cruces disciplinarios significativos. No obstante, para que *la música* sea más accesible, amada y disfrutada deberían hacerse constar los siguientes matices:

---

<sup>61</sup> **Colwell** [2002]. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning [Manual nuevo de Investigación sobre enseñanza y aprendizaje Musical]*. Oxford University Press. Contiene alrededor de 1.222 páginas; cerca de 65 trabajos distribuidos en las siguientes áreas de conocimiento: política educativa y filosofía; contexto educativo y curricular; desarrollo musical y aprendizaje; cognición musical y desarrollo; contexto social y cultural; formación de docentes musicales; conexiones de la Educación Musical con la neurociencia; medicina y música, resultados en educación general; diseño de investigación y criticismo y evaluación en Educación Musical.

<sup>62</sup> **Parncutt**, Richard y **McPherson**, Gary [2002]. Oxford University Press. Colaboración entre un investigador y un intérprete.

<sup>63</sup> **McPherson**, Gary [2006]. *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development [El niño/a como músico. Un manual del desarrollo musical]*. Oxford University Press. Contiene capítulos como: *Desarrollo Prenatal; Los recién nacidos como conocedores musicales, El cerebro musical; Alfabetización musical; La percepción de la emoción en música; Musicoterapia para niños; Formación de la identidad del músico*, etc.

<p>Tener en cuenta los principios relativos a la evolución natural, instintiva y espontánea de los alumnos</p>		<p>Motivar a los alumnos, estimular la autoestima y potenciar el trabajo colectivo</p>
	<p><i>Sentir antes que aprender</i></p>	
<p><i>Educación Musical</i> basada en la creatividad, la improvisación y la expresividad</p>		<p>Desarrollar las capacidades sensorial y perceptiva, de relajación y concentración y valorar el silencio</p>
	<p><i>Desarrollar las capacidades rítmicas, motrices y expresivas del cuerpo</i></p>	
<p>Desarrollar la capacidad de entonación y de escucha interna</p>		<p>Facilitar la lectura rítmica y melódica</p>

## Liora BRESLER<sup>64</sup>

Pianista y pedagoga israelita. Sus líneas de investigación incluyen:

- *Educación Artística y Estética.*
- *Metodología de Investigación Cualitativa.*
- *Iniciativa Intelectual y Social en centros docentes.*

La Educación *Artística* ha centrado el trabajo de *Bresler* observar la pedagoga la importancia que, de un tiempo a esta parte, se ha dado a ésta temática. Así, la literatura científica pone gran énfasis en los *componentes cognitivos* y *afectivos* de las artes<sup>65</sup> que añaden una amplia variedad de inteligencias y de modos de representación<sup>66</sup>.

Han sido numerosos los artistas, historiadores y filósofos del Arte que han afirmado que *el planteamiento y solución de problemas* son fundamentales dentro del proceso artístico. Es por ello que la Educación *Artística* representa una oportunidad para introducir estas habilidades de orden superior al currículum. *Bresler* explora y documenta *la naturaleza del Arte* como una disciplina y como una experiencia humana en contextos educativos. Entre sus *objetivos* se encuentran los siguientes:

- *Llegar a comprender los factores que dan forma a los currículos formal y operacional.*
- *Llegar a comprender los valores explícitos e implícitos manifestados en el currículum*
- *Llegar a comprender las experiencias de los estudiantes.*

Sus trabajos tratan de las diversas comunidades artísticas [músicos, pintores, escultores, actores, etc.] buscando las *diferencias*, *similitudes* y *relaciones* entre ellos además de identificar cual es el significado para este colectivo del *arte escolar* en cada una de las disciplinas artísticas. Por ejemplo y por lo que respecta al Arte Infantil:

- *El predominio del Arte Infantil en las artes visuales frente al arte para niños en la música.*
- *Aquello que el Arte Infantil podría significar dentro del currículo musical.*

---

<sup>64</sup> **Bresler**, Liora. Diplomada en Interpretación Pianística y Filosofía [1975]. Licenciada en Musicología [1983] por la Universidad de Tel-Aviv y Máster en Educación [1985] y doctora en Filosofía [1987] per la Universidad de Stanford. Directora de Actividades Musicales en el Museo de Tel-Aviv entre 1979 y 1982. Hoy en día, catedrática en la Escuela Universitaria de Educación de la Universidad de Illinois y profesora asociada de la Escuela de Música. Fundadora y editora [junto a Tom Barone] de la revista electrónica *Journal for Arts and Education* [1999] y coeditora [junto a Nancy Ellis] de la revista *Arts and Learning Research Journal*, además de participar en el comité editorial de otras 10 revistas.

<sup>65</sup> **Dewey**, J. [1934]: *Arts as experience*. Milton, Balch & Company. Nova York.  
Langer, S. [1956]: *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite and est*. New American Library. Nova York.

<sup>66</sup> **Eisner**, E. [2001]: *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós. Barcelona.  
Gardner, H. [1994]: *Estructuras de la mente: la Teoría de las Inteligencias Múltiples*. FCE. México.

Sus estudios [trabajo de campo con nuevos colaboradores en varias escuelas y a lo largo de tres años] le han permitido añadir y desarrollar nuevos *marcos conceptuales* para el análisis de la *Educación Musical y Artística* en las escuelas, como:

- Identificación de estilos diferentes de integración de las artes dentro de las disciplinas académicas, incluyendo los siguientes marcos: *Temático: Afectivo y Habilidades del pensamiento de orden superior*<sup>67</sup>.
- Categorización en funciones de la música y el arte en las escuelas, incluyendo: *las artes al servicio de otros aprendizajes; función ambiental: cognitiva y social*.
- Categorización de géneros del arte escolar en: *Música-Arte Infantil; Creación infantil; Arte-Música Culta y Música-Arte para niños*<sup>68</sup>.
- Clasificación de contextos educativos y exploraciones sobre como los *micro, meso y macro contextos* interactúan para construir la enseñanza y el aprendizaje de las artes en música y en las artes visuales.

Un rasgo característico de estas investigaciones ha sido la diversidad de términos empleados:

- Materias artísticas [Música, Artes Visuales, Danza, Teatro y Poesía].
- Disciplinas [Producción, Historia, Crítica].
- Medios [Vocal, Instrumental, Dibujo, Pintura, Ballet, Movimiento Creativo].
- Profesorado [profesores tutores especialistas en Educación Artística, artistas que colaboran en proyectos educativos].
- Nivel [Infantil, Primaria y Secundaria].

Estos *marcos conceptuales* pueden proporcionar organizadores que nos ayuden a adentrarnos en los complejos caminos de los currículos escolares actuales de la *Educación Artística* donde, precisamente, nuestra área [*la música*] es determinante.

---

<sup>67</sup> **Bresler**, L. [1995]: 'Integration of the arts into the curriculum: Experiences in other countries'. *Art Educations Policy Review*, 97 [1], pp. 9-10.

<sup>68</sup> **Bresler**, L. [1996]: 'Curricular orientations in elementary school music: Roles, pedagogies and values'. *Council of Reseach in Music Education*, 127, pp. 22-28.

## Patricia SHENAN CAMPBELL<sup>69</sup>

Intérprete y etnomusicóloga norteamericana. Ha desarrollado programas de estudio que abarcan *la comprensión de las capacidades musicales de los niños desde el conocimiento de los contextos culturales en los que se encuentran inmersos*. Entre las materias trabajadas por *Campbell* encontramos las siguientes:

- *Música para niños.*
- *Pedagogía de las músicas del mundo.*
- *Sociología de la música.*
- *Métodos de investigación.*

Las *etnografías musicales* de *Campbell* incorporan añadidos teóricos y metodológicos de autores como J. Clifford [*antropología posmoderna*] o de los etnomusicólogos Jeff Todd Titon y T. Rice [*nuevas propuestas de trabajo de campo para la búsqueda de información*]. La influencia de estos autores en la tarea de *Campbell* está presente en la etnomusicóloga para así poder ubicar las diversas culturas musicales de los niños/as norteamericanos dentro de un contexto comparativo mundial<sup>70</sup>.

*Campbell* parte de una observación no participativa y describe los hábitos musicales de los niños/as en los diferentes ámbitos cotidianos [*autobús escolar, comedor, tienda de juguetes, etc.*]. De esta manera, la investigadora intenta estudiar las *culturas musicales de los niños/as* mediante los *significados* atribuidos por estos a *la misma música* para, a continuación, proponer la introducción de mejoras significativas dentro del campo educativo.

Así mismo, son trabajos que debemos situarlos dentro de una orientación interpretativa ya comenzada por el antropólogo C. Geertz<sup>71</sup> y su revisión del concepto 'cultura' que se convertirá en un nuevo tratamiento de temas como: *la Antropología Interpretativa; la Identidad; la Etnicidad; el Género y los procesos multiculturales*.

Los estudios de *Campbell* han contribuido de manera importante en la tarea de los docentes preocupados por introducir la diversidad musical en las aulas. Dado que en las aulas de nuestras escuelas son numerosos los niños provenientes de otras culturas, el material propuesto por *Campbell* es muy interesante aunque los mismos alumnos [o sus familiares] puedan añadir parámetros informativos valiosos sobre de sus culturas musicales de procedencia.

---

<sup>69</sup> **Shenan Campbell**, Patricia. Doctora en Educación Musical por la Universidad de Kent [rama de Etnomusicología] y profesora del Método Dalcroze [Euritmia, improvisación y solfeo]. Concedora de la interpretación de diversos instrumentos indios [ex: *mridanga*, mena de tambor] y de técnicas vocales de la tradición karnática del sur de la India. Profesora en la Universidad de Washington [St. Louis] y la Universidad de Butler [Indianapolis]. Editora de las revistas *Music Educators Journal* y *Journal of Research in Music Education*.

<sup>70</sup> **Campbell**, P.S. [1998]: *Songs in Their Heads. Music and its Meaning in Children's Lives*. Oxford University Press. Nova York.

<sup>71</sup> **Geertz**, C. [1987]: *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Guanajuato/México.

La profesora se esfuerza para que las tradiciones musicales de diversas culturas se enseñen bajo los mismos prismas y formas en que son presentadas por el maestro y músicos de cada cultura estudiada.

Ello exige una información y preparación del docente de lo más completa y fuera del contexto educativo que se encuentra presente en los diversos currículos universitarios por lo que atañe a esas culturas. Para evaluar la autenticidad de los materiales multiculturales debería tenerse en cuenta lo siguiente:

- Si la persona que prepara los materiales está verdaderamente enraizada en la tradición musical correspondiente su significación e interpretación serán más fiables.
- La comprensión será más fácil cuando una canción u obra artística se presente *dentro de su contexto cultural, histórico, geográfico y social*.
- Fuera de las posibles transcripciones en notación occidental, debería incluirse también un modelo de registro sonoro que introduzca los matices de expresión y estilos musicales diversos necesarios, así como las instrucciones completas para poder llevar a cabo juegos, bailes y acompañamientos.

Para S. Johnson<sup>72</sup>, el hecho 'de aquello auténtico' [o no] es relativo puesto que al interactuar con cualquier proceso o producto musical es mejor cuestionarse: *¿Como se produjo esa música?; ¿Quién la hizo? y ¿Para que la hizo?*

Campbell ha combinado la investigación y el conocimiento práctico para dar a los estudiantes y docentes recién llegados a la profesión las herramientas adecuadas para poder enseñar música en las clases de *Educación Infantil y Educación Primaria* haciendo uso de la *tradición global del hecho musical* sin fronteras socioculturales que lo impidan.

Para llevarlo a cabo partiendo de las premisas etnográficas, presenta teorías y prácticas contemporáneas de *Educación Musical* que incluyan: *capacidad de entonación; ritmo; voz; instrumento y audición*, además de capítulos sobre: *tecnología; multiculturalismo y motivación*<sup>73</sup>. Es decir: comprensión del 'hecho musical' utilizando programas de estudio que buscaran la comprensión de los niños/as y de sus capacidades musicales, sobre todo, *desde el conocimiento de los contextos culturales del lugar donde esos niños permanecen*.

---

<sup>72</sup> Johnson, S. [2000]: 'Authenticity: who needs it?'. *British Journal of Music Education*, 17, 3, pp 277 - 286.

<sup>73</sup> Campbell, P.S. - Scott-Kassner, C. [2006]: *Music in childhood. From Preschool through the Elementary Grades*. Thomson Schirmer. Belmont/California.

## David J. ELLIOTT<sup>74</sup>

Músico [ha sido *jazzman*] y pedagogo.

Defensor de una mirada contemplativa y reflexiva del *proceso de enseñanza-aprendizaje musical*, *Elliott* recomienda a los docentes que para que sus alumnos sean *reflexivos, críticos* e, incluso, *creativos* musicalmente con todo aquello que escuchen han de subrayar la *naturaleza interpretativa de la música, entendida ésta como un arte de ejecución y de improvisación*.

*Elliott* propone que los alumnos tengan una relación directa y frecuente con la variedad de estilos musicales [*géneros o prácticas musicales*] a lo largo de sus años de Educación. Según el concepto de la *praxis aristotélica*, la perspectiva pragmática propuesta por *Elliott* destaca la *importancia de las acciones y los resultados que se producen* en un contexto específico de significado donde los sujetos configuran su identidad con relación a la cultura y a la comunidad a la cual pertenecen.

Este punto de vista pragmático es *lo contrario* de las tendencias universalistas y formalistas usadas para entender el Arte. Así pues, *Elliott* considera erróneas las teorías centradas, en gran parte, alrededor de la naturaleza de la música<sup>75</sup>.

Així:

- Si *Bennett Reimer* advoca per enseñar a escuchar música a los niños de manera estética [*es decir: mediante los elementos musicales aislados*].
- *David J. Elliott* afirma que, de esa manera, se empobrece el proceso de escucha y creación de la música y nada de aquello que auto experimenten es autosuficiente.

La noción de valor intrínseco de los sonidos [o valor, por sí mismo, del fenómeno acústico] es rechazada por *Elliott* dado que todos los valores [incluidos los valores musicales de participación en el hecho de escuchar y en en el proceso de creación] son producidos por los seres humanos y, por tanto, *están condicionados*.

Considera el pedagogo que cada producto musical es 'un reto multidimensional' dado que exige de las facultades de consciencia a todos los niveles y que nuestros actos de escucha musical impliquen *complejos procesos cognitivos* relacionados con las *creencias socioculturales*. Serán, pues, dimensiones diversas de significación interconectadas: *afectiva; estructural; social; interpretativa; ideológica; expresiva; personal y representativa*.

---

<sup>74</sup> **Elliott**, David J. Músico y pedagogo. Su padre era pianista de Jazz. Especialista en Filosofía de la Educación Musical. Máster en Música por la Universidad de Toronto y Doctor en Música por la Universidad Case Western Reserve. Es catedrático en el Conservatorio de Música de Puerto Rico y profesor en el Departamento de Música de la Universidad de Nueva York. Ha ganado diversos premios como compositor [temas de Jazz, bandas sonoras, publicidad, grupos musicales y coros infantiles]. Es fundador y editor [2004] de la revista *International Journal of Community Music*. Es autor del libro *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* [1995. Oxford University Press. Nueva York].

<sup>75</sup> Teorías de Susanne K. Langer y Leonard B. Meyer, así como la *Filosofía de la Educación* de Bennett Reimer.

*Elliott* coincide con *H. Gardner* y sus premisas plasmadas en su obra *Multiple Intelligences Theory* sobre la idea mediante la cual 'el reconocimiento verbal' es una forma auxiliar de conocimiento dentro del mundo de la música y no puede sustituirla dado que el conocimiento en un campo determinado llegaría a dominar las prácticas productivas del mismo campo. Así: la producción será prioritaria para la experiencia artística [musical]: *Interpretar, Improvisar, Componer, Dirigir y Escuchar* [música en vivo o grabada].

Entrar en contacto con músicas desconocidas implica un *trabajo de autoexamen y reconstrucción de las referencias personales en relación con otras culturas*. No obstante, para poder desarrollar una especie de *multiculturalismo dinámico*<sup>76</sup> no solo hace falta estudiar e incluir muchas músicas en el currículo, sino que también deberán emplearse *conceptos musicales* de esas culturas.

Es decir: *el concepto occidental de Música no podrá aplicarse de manera automática hacia otros tipos de Música*. Los educadores tendrán que dirigir a sus alumnos hacia un examen crítico de temas como: *el rol del intérprete; las funciones de la música y las cuestiones de género*.

Con el propósito de sugerir *otra manera de escuchar músicas de lugares y estilos diversos*<sup>77</sup>, *Elliott* propone una especie de *guía flexible* o *mapa elaborado* en 7 dimensiones<sup>78</sup>:

1. Ejecución-Interpretación:

*Los oyentes no solo esperan que el ejecutante reproduzca una serie de sonidos, sino que desean escuchar como un solista o grupo musical interpretan un trabajo determinado.*

2. Diseño:

*Para comprender y apreciar una pieza musical por parte del oyente, es fundamental aprender a seguir el desarrollo de la arquitectura sonora, como [ex] los 'parámetros sintácticos' [melodía, armonía y ritmo] y aquellos otros 'no sintácticos' [timbre, textura, tiempo, articulación y dinámicas].*

3. Tradiciones estilísticas y estándares:

*Todos los aspectos auditivos de una obra musical están vinculados a una tradición histórica de práctica musical, es decir: no solo relacionados de manera formal [intramusicalmente] sino también mediante sus rasgos estilísticos [intermusicalmente].*

---

<sup>76</sup> **Elliott**, David J. [1989]: 'Key concepts in multicultural music education'. *International Journal of Music Education*, 13, pp. 11-18.

<sup>77</sup> **Elliott**, David J. es autor de diversos artículos sobre el Jazz:  
---[1985]: 'Jazz education in Canada: Origins and development'. *Bulletin of Historical Research in Music Education*, 6, pp. 17-28.  
---[1987]: 'Structure and feeling in Jazz: Rethinking philosophical foundations'. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 95, pp. 3-38.

<sup>78</sup> **Elliott**, David J. [2005]: 'Mundos sonoros por conocer: la enseñanza de las emociones en música', en Giraldez, Andrea. [ed]: *Mundos sonoros por descubrir. Selección de comunicaciones. ISME 2004*. Sociedad para la Educación Musical del Estado Español [SEM-EE], pp16-24.

4. Expresiones musicales de la emoción:

*La comprensión musical implica habilidad para escuchar e interpretar expresiones musicales de emoción que se encuentran en ciertos motivos musicales. La enseñanza ha de estar focalizada hacia este tipo de concienciación y sensibilización.*

5. Representaciones musicales y caracterizaciones:

*Algunas obras incluyen representaciones extra musicales de personas, lugares y cosas.*

6. Dimensión ideológico-cultural:

*Las obras musicales son siempre construcciones socioculturales que implican conocimientos, creencias y valores específicos.*

7. Dimensión narrativa:

*Es bastante normal que el oyente escuche el desarrollo de una pieza musical como una narración emocional, pictórica y literaria.*

Estas 7 categorías de la obra musical constituyen, según *Elliott*, herramientas de lo más útiles para que los estudiantes experimenten un gran número de significados y puedan disfrutar de aquello que comporta cualquier composición así como de la escucha musical global. Defensor de una filosofía más bien pragmática de la Educación Musical, *Elliott* reivindica:

- Proceso de enseñanza/aprendizaje: *-Mirada hacia el más allá musical y enfoque reflexivo.*
- Para que la Educación Musical tenga un verdadero carácter humanista ha de:
  - Adentrarse en el estudio y en las prácticas musicales de culturas y estilos diversos.*
  - Provocar la ampliación de objetivos y de autoanálisis.*

Según su opinión, la música contribuye a:

- La definición de significados ideológico-culturales:
  - Crear sentidos de auto identidad dentro de la comunidad.*



## Paul FRAISSE<sup>79</sup>

Sicólogo francés. Su *Psicología del Tiempo* trata de los diversos modos en los cuales el tiempo es percibido. En 1957, *Fraisse* caracterizó sus estudios como:

1. *El estudio de las conductas humanas en relación con los cambios desarrollando una orientación temporal.*
2. *Una estimación de la duración.*
3. *Una clara percepción de la sucesión.*

Las tres conductas son patrimonio de aquellos organismos que pueden tener en cuenta las variables mencionadas anteriormente sobre la *Psicología del Tiempo*. Son acciones propias de la especie humana e implican una representación de los diversos aspectos del *cambio* y una elaboración psíquica de los datos de la *experiencia*.

En 1976, *Fraisse* comprobó que cuando los seres humanos son requeridos para reproducir intervalos de tiempo [los músicos] tienden a: *sobreestimar los intervalos cortos* [se hacen más largos] y a *subestimar los intervalos largos* [se hacen más cortos].

Con esta percepción, *Fraisse* estableció una distinción categórica entre aquello que él denominó *tiempo largo* y *tiempo corto*, separado por un umbral que oscila entre los 400 y los 600 milisegundos. También comprobó que frente a un patrón simple de elementos idénticos separado por intervalos de tiempo iguales, los alumnos examinados tienden a agruparlos en subconjuntos de 2 o 3 elementos y, con menos frecuencia, en 4 elementos.

A este tipo de 'agrupación serial' *Fraisse* la llamó *ritmización subjetiva*.

Después de más pruebas con sus variantes paramétricas pertinentes, *Fraisse* llegó a las siguientes conclusiones:

- En una secuencia:  
*Un sonido largo hace el papel de una pausa de separación entre dos grupos sucesivos.*
- Cualquier sonido [cualitativamente diferente de otros, sobre todo en intensidad]:  
*Hace el papel de un acento que da inicio a otro grupo nuevo.*

---

<sup>79</sup> **Fraisse**, Paul [Saint-Étienne/FRA, 20-III-1911 - Châtenay-Malabry/FRA, 12-X-1996]. Dedicó su obra al estudio del tiempo. Se especializó en Psicología Experimental en el Instituto Filosófico de la Universidad Católica de Lovaina. Fue sucesor [en 1952] de Henry Piéron al frente del Laboratorio de 'Psicología Experimental' y de 'Fisiología de la Sensación' de la Universidad René Descartes, el cual -bajo su dirección- pasó a llamarse 'Laboratorio de Psicología Experimental y Comparada'. Entre sus obras editadas en castellano cabe citar *La percepción* [1973. 'La percepción y estimación del tiempo', en Fraisse, P. y Piaget, J.: *La percepción*. Paidós. Buenos Aires] y *Psicología del ritmo* [1976. Morata. Madrid].

- Los sonidos de *mayor intensidad* son percibidos como:  
*Relativamente largos, y así mismo ...*
- Los sonidos *largos* son percibidos como:  
*relativamente más intensos.*

--Sincronía y anticipación:

En 1976, *Fraisse* tipificó la *sincronía* de la siguiente manera:

- Por regla general, las acciones de los seres humanos suceden a los estímulos.*
- En la sincronización la respuesta es producida al mismo tiempo que aparece el estímulo.*<sup>80</sup>

*Sobre la base de aquello percibido podemos anticipar lo que va a suceder*<sup>81</sup>.

*La anticipación es una habilidad que forma parte de las indagaciones de los estudios sobre la 'acción' musical*<sup>82</sup>.

*Fraisse* asumió un compromiso neurológico mediante el cual trabajó el *comportamiento rítmico* cuando se trataba de transmisión periférica y por lo que correspondía a procesos de naturaleza central. Así, se dio cuenta que, según la distancia del sector corporal hacia el cerebro, varía el tiempo de llegada a la tecla, cuerda o llave del instrumento:

- *Si las palmas se acoplan al sonido, la anticipación pedida se encuentra cerca de los 30 metros/segundo.*
- *Si lo hacemos con los pies, la anticipación será mayor*<sup>83</sup>.

Estos principios fueron corroborados años después por diversos estudios sobre las neurociencias.

---

<sup>80</sup> 'Sincronía' → *condición de 'síncron':*  
'Síncron' → *que pasa al mismo tiempo.*  
→ *que tiene el mismo período.*

<sup>81</sup> **Friedman**, W. [1982]. 'The adaptation of the child to Time', en *Psychology of time*. Academic Press. Nueva York.

<sup>82</sup> **Sloboda**, J. [1985]: *The musical mind: The Cognitive Psychology of Music*. Clarendon express. Oxford.

<sup>83</sup> **Deutsch**, D. [ed.] [1982]: 'Rhythm and Tempo': *The Psychology of Music*. Academic Press. Nueva York.

## Howard GARDNER<sup>84</sup>

Sicólogo. A partir de su *Theory of Multiple Intelligences* [1983], Gardner ha transformado la manera de pensar por lo que se refiere a los conceptos de *liderazgo, desarrollo humano y Educación*.

Con su *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, Gardner rompe con la idea tradicional mediante la cual existe una sola inteligencia y de que ésta podía ser medida y calibrada empleando un test.

Gardner observó que las personas con limitaciones intelectuales mostraban talentos en ámbitos diversos y llegó a la conclusión de que todos los seres humanos poseen una serie de capacidades intelectuales que funcionan de manera independiente las unas con las otras.

Las *Inteligencias son independientes las unas de las otras y funcionan juntas interactuando*. Cualquier actividad humana inteligente demuestra que en su ejecución se activan todas las inteligencias: *Lingüística; Lógica-Matemática; Corporal-Cinética; Espacial; Interpersonal e Intrapersonal*.

Así pues, en un principio Gardner concretó 8 inteligencias dado que, más adelante, llegarían a ser 9 después de añadir al grupo la *Inteligencia Espiritual*.

Les 9 inteligencias propuestas por Gardner son:

*Inteligencia Naturalista, Inteligencia Musical, Inteligencia Cinética-Corporal, Inteligencia Lógico-Matemática, Inteligencia Lingüística, Inteligencia Espacial, Inteligencia Interpersonal e Inteligencia Intrapersonal.*

- *Inteligencia Lingüística:*

No solo hace referencia a la comunicación oral, sino también a la escritura. Inteligencia característica de políticos, escritores, poetas y periodistas.

- *Inteligencia Lógico-Matemática:*

Capacidad de razonamiento lógico y de resolución de problemas matemáticos. Famosa por los test de coeficiente intelectual [IQ, en alemán *Intelligenz-Quotient*]. Destacan científicos, economistas, ingenieros o matemáticos.

---

<sup>84</sup> Gardner, Howard [Scranton/Pennsilvania/EEUU, 11-VII-1943]. Estudios de Psicología y Neurociología en la Universidad de Harvard. De pequeño era un gran lector e intérprete de piano aficionado. Dejó a un lado sus estudios de Derecho para trabajar con Bruner [su profesor en el proyecto MACOS] y poder así dedicarse a la Psicología dentro del contexto educativo interesándose por los estudios de la Psicología del desarrollo. Doctorado en Psicología. Gardner ha sido profesor de la cátedra de Cognición y Educación 'John H. & Elisabeth A.Hobbs' en la 'Graduate School of Education' de Harvard además de director del 'Harvard Project Zero', grupo de investigación creado en 1967 por la 'Escuela Superior de Educación' de Harvard para profundizar en los estudios de los procesos de aprendizaje de niños/as y de adultos. En 1983 presentó su tesis sobre las *Inteligencias Múltiples* [*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*]. A partir de los años 90', en colaboración con William Damon y el psicólogo Mihaly Csikszentmihaly, crearon 'Good Work Project' destinado a mejorar la calidad y la autoestima de profesionales mediante los factores de excelencia y ética. Dentro de su bibliografía cabe mencionar también *Mentes líderes* [1998]; *Arte, mente y cerebro* [2005]; *Inteligencias múltiples* [2005]; *Mentes creativas* [2010]; *La inteligencia reformulada* [2010]; *Mentes flexibles* [2011] y *La mente no escolarizada* [2013].

- ***Inteligencia Espacial:***  
Habilidad para observar el mundo y los objetos desde diferentes perspectivas permitiendo idear imágenes mentales, dibujar y detectar detalles poseyendo un gran sentido por la estética. Podemos encontrarla en jugadores de ajedrez, pintores, fotógrafos y publicistas.
  
- ***Inteligencia Musical:***  
Existe una ***Inteligencia Musical*** en todas las personas y culturas, puesto que todas las culturas tienen algún tipo de música. Esta inteligencia puede enseñarse y ser mejorada mediante la práctica, teniendo más ventajas aquellas personas que son capaces de tocar instrumentos, leer y componer.
  
- ***Inteligencia Corporal y Cinestésica:***  
Esta inteligencia supone el uso de herramientas concretas para poder expresar emociones con el cuerpo. Podemos encontrarla en bailarines, actores, deportistas y cirujanos.
  
- ***Inteligencia Intrapersonal:***  
Sirve para comprenderse uno mismo. Aparece en personas con facilidad de acceso a sus sentimientos y emociones y -al mismo tiempo- reflexionar sobre ellos.
  
- ***Inteligencia Interpersonal:***  
Esta inteligencia permite percibir cosas de otras personas más allá de aquello que nuestros sentidos son capaces de captar, empatizando con los otros además de detectar y entender las circunstancias y problemas de los demás. Aparece en profesores, psicólogos, terapeutas, abogados y pedagogos.
  
- ***Inteligencia Naturalista:***  
Fundamental para la supervivencia de los seres humanos dado que permite detectar, diferenciar y categorizar los aspectos vinculados a la naturaleza como las diversas especies de animales y vegetales, el clima, la geografía o los fenómenos atmosféricos.
  
- ***Inteligencia Espiritual:***  
Capacidad de trascender, de ir más allá del cuerpo y de las emociones.

La *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner nos ofrece una visión diferente sobre la Metodología puesto que parte de los numerosos puntos fuertes de nuestros alumnos para ir favoreciendo y estimulando las diversas inteligencias de manera que destaquen aquellas que tienen mayor ventaja además de mejorar sensiblemente aquellas otras en las que los alumnos encuentran más dificultad dado que las diversas inteligencias pueden funcionar de manera conjunta.

Para Gardner, la inteligencia vale para:

- Resolver problemas cotidianos.
- Elaborar productos, y ...
- Ofrecer servicios que sean valiosos en una o más culturas.

*“... Cada uno de los seres humanos tiene una combinación única de inteligencia. Este es el desafío educativo fundamental...”*

También y por lo que respecta estrictamente a la *Música*.

Tocar un instrumento será cosa fácil. Identificamos con facilidad los ritmos y las melodías y tenemos una mayor capacidad para *crear, analizar, cantar y tocar* [solos o en grupo] y podemos expresar nuestras emociones y sentimientos mediante *la música*.

Según Gardner<sup>85</sup>, un estudio de la **Inteligencia Musical** podría ayudarnos a comprender *el conocimiento espacial de la música y su relación con otras formas de conocimiento humano*. Es decir: la inteligencia asociada a los *compositores, instrumentistas, directores y constructores de instrumentos*.

Para Gardner, *la escuela del futuro* puede ayudar a los docentes a *combinar, utilizar y desarrollar* todas nuestras inteligencias.

Ello no implicaría aumentar de forma ilimitada los contenidos del currículo, más bien al contrario puesto que deberíamos seleccionar *aquellos elementos del currículo* que sean verdaderamente *significativos* dentro del contexto de la clase y abordarlos desde diversos puntos de vista.

*Voluntad y temperamento* [según Gardner] conforman *la creatividad*: Más incluso que la misma inteligencia:

*“...Es creativo aquel que no teme fallar, aquel que está dispuesto a fracasar, a ser criticado y a intentarlo de nuevo...”*

---

<sup>85</sup> Gardner, H. [1987]: *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura. México, D.F.

En su *Proyecto Spectrum*<sup>86</sup>, Gardner dedica a la *Música* un apartado del Volumen I [de los tres editados] donde se señala la importancia del desarrollo de las capacidades clave: *percepción, producción y composición*<sup>87</sup>.

En el tomo II y con la ayuda de Roger Dempsy, propone una serie de actividades musicales para el desarrollo de las capacidades antes mencionadas.

En el tomo II [Gardner, Feldman y Krechevski, 2001], Gardner dedica un capítulo a la conceptualización de las actividades musicales.

En una de sus últimas obras [*Las cinco mentes del futuro*<sup>88</sup>], Gardner describe 5 tipos de mente: *disciplinada; creativa; sintética; respetuosa y ética*.

Para el autor, deberían darse pasos hacia la buena dirección y considerar cada uno de los tipos de mente como un *objetivo educativo*. Gardner apuesta por una Educación capaz de crear personas con estas cinco mentalidades.

La **Inteligencia Musical** puede desglosarse bajo diversas habilidades.

Estas competencias no tienen nada que ver con una capacidad totalmente absoluta y fiable para llevarlas a cabo.

Como ejemplo de estas habilidades encontramos:

- Sensibilidad a la hora de identificar el ritmo, tonalidad, melodía y timbre de cualquier pieza musical.
- Facilidad para componer o ejecutar piezas musicales originales además de reproducirlas o adaptarlas teniendo como referente otra pieza musical.
- Facilidad para poder encontrar recursos con los cuales mostrar estados emocionales o ideas diversas mediante la música.
- Habilidad para reconocer géneros musicales varios que aparezcan en cualquier pieza musical.
- Facilidad para reconocer piezas musicales disfrazadas bajo la apariencia de cualquier ruido.
- Facilidad para crear melodías haciendo sonar varios objetos y de manera improvisada.

La forma de trabajar de Gardner es *mediante proyectos*, lo que significa que los alumnos tendrán que llevar a cabo un aprendizaje significativo que les permita mejorar la comprensión de conceptos y habilidades para superar nuevos objetivos que puedan planteárseles de cara a su vida como adultos.

---

<sup>86</sup> *Proyecto Spectrum*: trabajo de búsqueda, investigación y desarrollo curricular dirigido a la Educación Infantil y a los primeros años de la Educación Primaria. Cuenta con la colaboración de David Henry Feldman y de Maria Krechevski.

<sup>87</sup> Gardner, H.; Feldman, D.H.; Krechevski, M. [2000]: *El proyecto Spectrum. Tomo I. Construir sobre las capacidades infantiles*. Morata. Madrid.

<sup>88</sup> Gardner, H. [2005]: *Las cinco mentes del futuro*. Paidós. Barcelona.

Estos proyectos de trabajo están caracterizados por tener actividades interdisciplinarias que unen diversas asignaturas y, por lo cual, conllevan también inteligencias varias que propone Gardner.

Desde su punto de vista, todas las inteligencias tienen el mismo grado de importancia debido a que funcionan de manera conjunta y la mayoría de acciones humanas demandan de la combinación de un grupo de ellas o, incluso, de todas.

Para llevar a cabo una *corriente práctica* de la *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, A continuación añadiremos una *variedad de actividades* relacionadas con las 9 inteligencias propuestas por Gardner:

- *Inteligencia Lingüística:*  
Realizar debates o crear un periódico.
  
- *Inteligencia Lógico-Matemática:*  
Crear juegos estratégicos o descifrar códigos y secuencias.
  
- ***Inteligencia Musical:***  
Escribir un final nuevo para una canción o crear instrumentos rítmicos.
  
- *Inteligencia Visual-Espacial:*  
Crear *collages* o hacer ejercicios de memoria visual.
  
- *Inteligencia Corporal-Cinestésica:*  
Representar mediante elementos teatrales sobre 'algo aprendido en clase' o llevar a cabo una coreografía.
  
- *Inteligencia Intrapersonal:*  
Evaluar su propio aprendizaje mediante un portafolio o establecer objetivos personales a corto o largo plazo.
  
- *Inteligencia Interpersonal:*  
Trabajar de manera cooperativa en grupos o actuar según diferentes perspectivas que se planteen.
  
- *Inteligencia Naturalista:*  
Fomentar la observación del medio ambiente o visitar lugares de interés como puedan ser los museos.



## Susan HALLAM<sup>89</sup>

Violinista y psicóloga.

Para *Hallam* es importante conocer y saber aplicar numerosas metodologías para poder seleccionar aquellas que puedan ofrecer una mayor comprensión de los resultados perseguidos. Además, el investigador debería comenzar su tarea haciendo una completa revisión de la literatura sobre otras disciplinas al margen de la Educación Musical y dirigir su trabajo de búsqueda e investigación hacia aquello que ya existe.

Otro aspecto a destacar para *Hallam* es el de *desarrollo de modelos*. De sus aportaciones sobre el aprendizaje musical haremos una *descripción*, qué *Metodología* emplea y los *resultados* obtenidos más destacados. La psicóloga realiza un estudio cuantitativo sobre 109 músicos principiantes en el cual se valoraran rasgos como:

- *La medida de la inteligencia y la aptitud musical.*
- *Medida del tiempo de estudio.*
- *Actitudes ante la práctica del instrumento.*
- *Tiempo de aprendizaje.*

Estos test llevaron a *Hallam* a considerarlos como posibles factores relacionados con el éxito i/o el abandono de los estudios. Entre otros, éste trabajo subraya la importancia del ensayo.

Otro estudio realizado a 55 alumnos de música [de todos los niveles: de 6 a 18 años] y a 22 músicos profesionales [de 22 a 60 años] dio como resultado diversos aspectos relacionados con:

- *La motivación.*
- *La manera de practicar el instrumento.*

*Hallam* identificó 3 posibles acercamientos y coincidencias en sus respuestas:

1. Relacionada con la automatización de procesos [*auditivos, visuales o cinestésicos*] y, por tanto, sin control consciente de los mismos.
2. Relacionada con el análisis cognitivo [establecer un *esqueleto cognitivo* donde situar los detalles].

---

<sup>89</sup> **Hallam**, Susan. De pequeña fue violinista en la Leicestershire Schools Symphony Orchestra [LSSO]. En 1967 ingresó en la Royal Academy of Music de Londres y, desde 1971, fue violín segundo en la BBC Midland Light Orchestra. Formó parte de cuartetos y orquestas de cámara. Licenciada en Psicología por la Universidad de Londres, continuó estudios en el Instituto de Educación de la misma universidad. Máster [1983] y doctorada en Psicología [1992]. Desde 2002, permanece en la Cátedra de Educación de la Oxford Brookes University. Autora de 10 libros, ha sido editora de las revistas *Psychology of Music*; *Psychology of Education Review* y *Learning Matters*. Pertenece al consejo asesor de la "International Society for Music Education" [ISME]. De su producción literaria cabe destacar: *Instrumental Teaching: A practical Guide to Better Teaching and Learning* [Oxford Heinemann, 1998]; *The Power of Music* [Londres, 2001]; *Music Psychology in Education* [2006].

3. Combinación de los otros 2 acercamientos o coincidencias: *un análisis estructural al comienzo de la memorización y un aprendizaje de los detalles utilizando procedimientos automáticos basados en la práctica repetida*<sup>90</sup>

Por lo que respecta a la *memorización*, *Hallam* se dio cuenta del escaso procesamiento para desarrollarla por parte de la mayoría de músicos entrevistados dado que preferían la *repetición de los pasajes* como estrategia para resolver los problemas técnicos e interpretativos que no su análisis detallados.

La opinión de los entrevistados frente a la actitud del *hecho musical*, tanto por parte de músicos aficionados como de músicos profesionales, y sobre de las sus aspiraciones se relacionó de manera directa con:

- *Su opinión sobre sí mismos.*
- *La satisfacción de la ejecución musical.*
- *Llegar a ser miembro de una escuela de música extracurricular.*

El estudio cuantitativo de diversas pruebas sugirió que *la capacidad rítmica* fue percibida como lo más importante para la mayoría de los entrevistados.

Otros parámetros que *Hallam* tuvo en cuenta fueron: *Compromiso; Motivación y Comunicación musical*<sup>91</sup>.

La *motivación* de los niños frente a *cualquier hecho artístico* está relacionada, según *Hallam*, con un complejo número de factores, entre los cuales encontraríamos:

- *Influencia de la familia.*
- *La facilidad con la cual tiene lugar el aprendizaje* [facilidad que dependerá del nivel de pericia ya conseguido por el niño/a].
- *Cualidad de la enseñanza ofrecida.*

Para aprender a tocar un instrumento [dentro de la Educación Musical en España sería el caso generalizado de la flauta de pico/dulce], *Hallam* señala la necesidad de enseñar sobre *como practicar en casa* mediante una serie de estrategias ya desarrolladas en clase.

Una de las soluciones propuestas por la autora consiste en grabar los ejercicios en aparatos que [hoy en día] suelen encontrarse en la mayoría de hogares [MP<sup>3</sup> o MP<sup>4</sup> o teléfonos móviles] para conseguir llamar la atención de los alumnos hacia las consecuencias o resultados del tiempo empleado en el estudio y práctica del instrumento [en este caso, la flauta de pico/dulce],

<sup>90</sup> **Hallam**, S. [1997]: 'The Development of Memorisation Strategies in Musicians: Implications for Instrumental Teaching'. *British Journal of Music Education*, 14 [1], pp. 87-97.

<sup>91</sup> **Hallam**, S.; Shaw, J. [2003]: 'Constructions of Musical Ability'. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, Special Issue, 19th International Society of Music Education Research Seminar*. School of Music, University of Gothenberg, August 3-9, 2002, 153/4, 102-107.

identificando los compases concretos, las secciones o pasajes más difíciles de interpretar y centrando su atención en ellos.

En el desarrollo de la interpretación, los alumnos han de percatarse también de aquello que sus compañeros tocan, hecho que les abrirá nuevos puntos de vista sobre las obras concretas por ellos estudiadas e interpretadas.

Los resultados de la investigación desarrollada por *Hallam* son muy útiles a la hora de defender la Educación Musical, Así mismo, estos estudios subrayaran los beneficios de la música o servirán para dar respuesta a las numerosas necesidades existentes en la Educación Musical, necesidades que, en la mayoría de países del mundo y al fin y al cabo, son las mismas.



## David J. HARGREAVES<sup>92</sup>

Psicólogo y profesor [Área de Desarrollo Infantil].

Sus investigaciones están centradas en la *Psicología del Desarrollo* y en la *Educación Artística*, de manera particular en la *Educación Musical*.

*Hargreaves* aboga por:

- *Ofrecer marcos para organizar y facilitar el camino hacia futuras investigaciones.*
- *Realizar una revisión de aquellas investigaciones ya desarrolladas sobre las teorías y metodologías de más relieve llevadas a cabo sobre el estudio evolutivo de la Educación Musical.*

Sus investigaciones están centradas en:

- *El desarrollo cognitivo y social de los niños/as y adolescentes.*
- *El desarrollo psicológico y la creatividad.*
- *La Educación Musical y las nuevas tecnologías.*
- *La música y el género.*
- *La psicología social de la música aplicada.*
- *El papel de la música en el desarrollo social de los niños/as y adolescentes.*

Los elementos de reflexión que *Hargreaves* toma para sus trabajos de investigación psicológica están situados en el campo del *desarrollo de las capacidades musicales* y de la *vida emotivo-afectiva* relacionada con esas capacidades. Los diversos tipos de procesos empleados para *Hargreaves* son: *cognitivos; perceptivos; emotivos; rol de los estados emotivos en relación con la música y evaluación del aprendizaje*<sup>93</sup>.

Considera puntos débiles en el enfoque que en su momento realizó *Piaget* sobre el *contexto cultural real donde se produce el aprendizaje*. Es decir: *las tradiciones culturales; los sistemas educativos y los planes de estudio de los diversos países*. Los tres contextos culturales son importantes [según *Hargreaves*] para el desarrollo y el aprendizaje de los niños/as.

Actualmente [primer cuarto del siglo XXI] se asume el aprendizaje formal e informal partiendo de una gran gama de fuentes [Internet, equipos MIDI y sistemas de grabación visual y sonora]

---

<sup>92</sup> **Hargreaves**, David J.: [nacido en 1939]. Director del 'Centre for International Research on Creativity and Learning in Education' [CIRCLE] de la Facultad de Educación en la Universidad de Roehampton [Londres]. Profesor visitante en Gothenburg [Suecia], centro que lo nombró Doctor Honoris Causa en 2004 por su contribución a la creación y desarrollo del Departamento de Investigación en Música y Educación de esa universidad. Profesor visitante en el Instituto Inter-Universitario de Macao. Editor de la revista *Psychology of Music* [1989-1996] y presidente de la Comisión de Investigación de la 'International Society for Music Education' [ISME]. Forma parte de los equipos de redacción de ocho revistas especializadas en Psicología de la Música y Educación.

<sup>93</sup> **Hergreaves**, D.J. [1986]: *Developmental psicología of music*. Cambridge University Press. Cambridge.

cabe deducir que el desarrollo y aprendizaje musical de los individuos tienen mucho que ver con el *ambiente musical* al que pertenecen y donde discurre su quehacer diario.

Por otro lado aparecen también *el marco social* [prácticamente a lo largo de toda la obra de Hargreaves] y las *influencias culturales*, ambas influirán mucho en el comportamiento musical de los seres humanos.

Su trabajo, pues, se centra en el campo de la *investigación sociológica*:

- *Consumo y apetencias musicales.*
- *Influencia del contexto.*
- *Influencia de las costumbres sociales*<sup>94</sup>.

Por lo que respecta a *la temática* que suele emplear en sus nuevas investigaciones y en otras que él mismo supervisa, cabe destacar:

		<i>apetencias y gustos musicales</i>
	<i>Psicología social de la música</i>	
<i>Creatividad y comunicación</i>		<i>Educación de los niños/as</i>
	<i>Composición e improvisación musical</i>	
<i>Motivación e identidad en la Educación Musical</i>		<i>Educación musical formal e informal</i>
	<i>Estudio comparativo de la Educación Musical internacional</i>	
<i>Educación y desarrollo musical</i>		

Hargreaves también ha investigado los efectos, a corto plazo, de la llamada *música ambiental*.

<sup>94</sup> Hargreaves, D.J.; Marshall, N.; North, A.C. [2005]: 'Educación musical en el siglo XXI. Una perspectiva psicológica'. *Eufonia*, 34, pp. 8-32.

Este trabajo incluye 4 líneas de investigación:

1. *Efectos de la música en la creencia y los valores de la gente joven.*
2. *El comportamiento del consumidor.*
3. *El impacto que produce la música en el desarrollo de otras tareas realizadas de manera simultánea.*
4. *Resultado de los procedimientos que se emplean en musicoterapia.*

Entre las últimas obras y proyectos que *Hargreaves* lleva a cabo destacan los siguientes títulos:

- *'Creatividad e improvisación jazzística'*
- *'El papel de la música en el desarrollo social durante la infancia'*
- *'El contexto social de la audición musical'*
- *'Formación de los profesores de Música en Europa'*

El autor nos habla sobre la postura que la Educación Musical actual ha de tomar ante la sociedad teniendo en cuenta el contexto social, imprescindible e inexcusable, a la hora de llevar a cabo la tarea docente en las aulas.

*Hargreaves*, junto a *North*<sup>95</sup>, desarrolló 3 estudios sobre la influencia de la edad en aspectos diversos de la comprensión de los estilos musicales.

1. En el primer estudio [105 niños/as entre 8 y 14 años] jugaron a 'dar caza al intruso' empleando acordes extraídos de piezas seleccionadas de *música clásica* y *música popular* divididas en 4 grupos estilísticos: No se constataron diferencias por la edad pero - no obstante- hubo una proporción más elevada de aciertos en los ejemplos de *música popular* que no en aquellos de *música clásica*.
2. En el segundo estudio [196 individuos entre 8 y 80 años] investigaron el conocimiento estilístico. En la prueba, se les pidió que nombraran *8 estilos musicales que consideraban más importantes*. Se constataron distinciones entre los estilos específicos con los que estaban más familiarizados los participantes en función de su edad.
3. En el tercer estudio [275 personas entre 9 y 79 años] los participantes debían enumerar tantos estilos musicales como pudieran dentro de cada uno de los siguientes 3 géneros: *Música clásica; Jazz y Pop-Rock*.

---

<sup>95</sup> **Hargreaves**, D.J.; **North**, A. C. [1999]: 'Developing concepts of musical style'. *Musical Scientiaiae*, 3, pp. 193-216.

El número total de estilos nombrados configura un gráfico en forma de 'U' al revés. El aumento de la edad y la apreciación estilística global es muy parecida en cada uno de los grupos, excepto en el aumento importante registrado en los casos de los sujetos de más edad.

Los resultados de las tres pruebas y de su consecuente estudio constatan que los aspectos cognitivos o ligados al conocimiento y la influencia de la edad sobre la aprehensión de un estilo musical *son variables y claramente dependientes* del contexto sociocultural en el que se encuentran los sujetos estudiados.

Habría que hablar, pues, de los siguientes enfoques teniendo en cuenta las perspectivas que nos dan la *Psicología Social Evolutiva de la Música* y la Educación postulada por *Hargreaves*:

- *Enfoque Socio cultural.*
- *Enfoque Socio musical i/o Identidad musical.*
- *Enfoque Socio evolutivo.*
- *Enfoque Socio individual.*
- *Enfoque Socio interpersonal.*

Según *Hargreaves*:

- *La perspectiva sociocultural en la música y en la Psicología de la Música es corresponden con el reconocimiento del contexto social y cultural más amplio en la Educación Musical.*

De manera que:

- *La Psicología Social Evolutiva de la Música y la Educación Musical tienen algunas bases conceptuales consistentes.*

## Thomas Adam REGELSKI<sup>96</sup>

Músico y teórico. Fundador [junto a *J. Terry Gates*] del 'MayDay Group' [MDG], asociación de encuentro, evaluación y criticismo de las diversas corrientes pedagógico-musicales del siglo XX. El grupo pretende, desde una perspectiva internacional, superar la parcialidad y la ideologización de las políticas educativas nacionales y conseguir la renovación como *si de una primavera se tratase*, de ahí el nombre del mes de 'mayo' -'May'-.

El lema del 'MayDay Group' resume sus intenciones de la siguiente manera: *acción por al cambio en Educación Musical*<sup>97</sup>.

*Regelski* sustenta los pensamientos centrales del grupo en:

- La *teoría crítica* [propuesta interdisciplinaria que interrelaciona *Filosofía, Sociología y Psicología*]
- La corriente pedagógica llamada '*aprendizaje-acción*'<sup>98</sup>.

Sus investigaciones tienen un alcance que *comienza con el estudio de la actividad cerebral en la Educación Artística hasta una crítica general de aspectos diversos de la Educación Musical*.

Los temas donde los aspectos teóricos más profundizan son: *el currículo; la tarea docente; la praxis musical y el multiculturalismo*.

El uso de la *teoría crítica* por parte del 'MayDay Group' de *Regelski* no es nuevo. La llamada 'Escuela de Frankfurt'<sup>99</sup> buscaba dar respuesta a los problemas del mundo postmoderno, intentó conseguir definiciones comunes [sociales] que estuvieran implicadas en la consecución de metas individuales. Esta línea es también conocida como *Teoría de la Acción Comunicativa*. Para *Regelski: Educación Musical es una especie de proyecto social*.

Sus trabajos están enfocados sobre una reflexión crítica y para actuar desde una racionalidad consensuada socialmente produciendo los cambios necesarios en la misma *Educación Musical*.

*Regelski* resume en 10 apartados las aplicaciones de la teoría crítica en la Educación Musical<sup>100</sup>.

---

<sup>96</sup> **Regelski**, Thomas Adam. Profesor de dirección y métodos corales.[a lo largo de 35 años] en la Universidad Estatal de Nueva York [SUNY] y en Fredonia [Escuela de Música]. Actualmente es profesor en la Facultad de Educación de Helsinki [Finlandia]. En 1933 fundó [con J. Terry Gates] el 'MayDay Group' [MDG] y el 1 y 2 de Mayo de 1993 invitaron a 20 teóricos de *Educación Musical* y de métodos musicales diversos procedentes de Estados Unidos, Canadá e Inglaterra para llevar a cabo una revisión crítica de 'la corriente práctica' de la *Educación Musical*. *Regelski* es editor de una revista electrónica: *Action, Criticism and Theory for Music Education*.

<sup>97</sup> [En inglés]→ *Action for change in music education*.

<sup>98</sup> [En inglés]→ *Action learning*.

<sup>99</sup> Corriente de pensamiento fundamentada en planteamientos filosóficos y sociológicos que llevan a la conclusión por la cual '*tot tipos de conocimiento obedece a un interés*'. Sus representantes más destacados fueron Horkheimer, Theodor Adorno, Marcuse y Eric Fromm.

<sup>100</sup> **Regelski**, T. A. [1996]: 'Critical Theory as a Foundation for Critical Thinking in Music Education'. *Visions of Research in Music Education [VRME]*, vol. 6. New Jersey Music Educators Association and Rider University. New Jersey.

1. Rechazo del tradicional acercamiento entre *Educación Musical* y los planteamientos positivistas:
  - *La percepción humana y el aprendizaje no pueden reducirse solo a emplear estadísticas o métodos cuantitativos.*
  - *Practicar una Educación en valores comporta un consenso social que ha de plasmarse en el currículo.*
2. La tarea docente conlleva implícita la adquisición de una estética que va unida al uso de métodos, libros, textos, etc., es decir: el uso de conceptos cerrados:
  - *Frente a estos conceptos, Regelski propone emplear conceptos abiertos*
  - *Más praxis y menos teoría.*
3. Para entender mejor la *interacción entre música y cultura* [entre grupo e individuo] defiende el uso de las ciencias sociales:
  - *Punto de gran interés para trabajar en el ámbito del multiculturalismo.*
4. Para evaluar de la mejor manera, ideologías y métodos no son criterios adecuados. Aún son muchos los docentes que siguen aplicando esos criterios como mecanismo de selección entre los alumnos:
  - *Quizás ello explique gran parte del fracaso de muchos estudiantes que no continúan sus estudios de música.*
5. La acción de enseñar ha de ser evaluada de manera constante y con esta actitud crítica deberán confeccionarse los currículos.
6. La praxis educativa ha de dirigirse hacia el desarrollo de la acción correcta o adecuada:
  - *Entenderemos por 'acción correcta' una acción racional que satisfaga al estudiante mediante la obtención de un resultado más bien esperado.*
7. Rechazo a venerar el método [*metodolatria*, según el mismo *Regelski*]. Los métodos han de dirigirse conforme una *acción racional* y no por un programa instrumental o tecnológico.
  - *Cabe cuestionarse 'qué' y 'para qué' enseñar.*
8. El profesor *no ha de enseñar tal y como él fue enseñado*, por lo tanto deberíamos formar al profesorado para que tenga una actitud reflexiva y sea capaz de analizar y satisfacer las expectativas de su entorno dentro del mundo de la enseñanza.
9. Rechazo del control hegemónico y autoritario del profesor o de la institución:
  - *El profesor ha de ser educado para descubrir ideologías encubiertas.*
10. Llegada la hora de realizar las prácticas del profesorado, los estudiantes han de conocer [de manera clara] el *por qué* de ellas:
  - *Han de llegar a ver con claridad la relación entre práctica y resultados o recompensas.*

La línea *aprendizaje-acción* es defendida por *Regelski* reafirmando que el conocimiento:

- *No es una cosa pasiva que proceda de factores externos o que pueda ser impartida de manera magistral por el profesor.*
- *El conocimiento es construido mediante nuestras acciones mentales.*

Para *Regelski*, el valor de un método en Educación depende de las *consecuencias prácticas derivadas de su aplicación*. La acción es crítica y, al mismo tiempo, productora de cambios; es también un desenmascaramiento de la realidad y una modificación de esa misma realidad.

Los ideales del 'MayDay Group' son <sup>7</sup><sup>101</sup>:

1. La *acción musical* está llena de resultados musicales, siendo condición necesaria para hacer música y ha de estar presente en una *Educación Musical* de lo más efectiva
2. Los contextos sociales y culturales de la *acción musical* forman parte de su significado musical y no pueden ser ignorados ni tampoco minimizados
3. Sería deseable que los docentes musicales canalizaran el proceso de creación y desarrollo de la cultura musical trabajando en la dirección con la cual éste se desarrolla y en los valores individuales y colectivos a los que sirve.
4. Cabe analizar cualquier contribución musical recién llegada por parte de los estudiantes o de cualquier institución musical para determinar la dirección y extensión de su afluencia.
5. Para conseguir efectividad en la tarea de los docentes musicales, debería mantenerse el contacto con ideas y personas procedentes de otras disciplinas.
6. Las bases teóricas han de redefinirse de manera simultánea y radical en toda su extensión y con una finalidad no solo teórica sino también práctica.
7. El currículo educativo ha de ser entendido de manera *extensiva* e *intensiva* como si fuera un fundamento que dé unidad profesional y esté sostenido sobre una base filosófica.

Desenmascarar y disminuir la importancia otorgada a los métodos [su '*metodolotria*'], los cuales ponen límites a las posibilidades reales a la hora de ser aplicados en la Educación Musical<sup>102</sup>.

Regelsky piensa sobre:

- El currículo:  
*Cabe una reforma y una actualización constante de los currículos teniendo en cuenta los rasgos sociales y culturales de los alumnos. El currículo ha de ser una especie de base general compartida por el profesorado.*
- La práctica docente:

<sup>101</sup> En [www.maydaygroup.org/php/actionideals.php](http://www.maydaygroup.org/php/actionideals.php)

<sup>102</sup> **Regelski**, T.A. [1980]: *Principios y problemas de la Educación Musical*. Diana. Mexico.

*Critica el condicionamiento y el 'poder' de los docentes de música y su efecto sobre la práctica profesional. Critica la tarea docente y propone prácticas para ella según los diversos niveles educativos<sup>103</sup>.*

- La praxis docente:

*Critica la estética tradicional que aún está presente en las escuelas de música. Propone romper con esa situación y reivindica una Escuela de Música que no favorezca la ruptura sino, más bien, que trace puentes. La música no ha de ser sacralizada [como en el caso de la Música Clásica] sino estimada en su riqueza y significado vital.*

Los contextos sociales y culturales así como el entorno de los individuos [con sus propias expectativas] constituyen para *Regelski* un tema de máxima importancia.

Una parte muy importante de sus investigaciones se introducen dentro del campo del multiculturalismo.

---

<sup>103</sup> **Regelski**, T.A. [1981]: *Teaching General Music Action Learning for Middle and Secondary Schools*. Schirmer Books. Nueva York.  
**Regelski**, T.A. [2004]: *Teaching General Music in Grades 4-8: a Musicianship Approach*. Oxford University Press. Estats Units.

**Mary Louise SERAFINE<sup>104</sup>**

Música y psicóloga norteamericana. Su contribución de más relieve en el campo de la *Psicología de la Música* ha sido:

- *Haber asignado un rol a la cognición de la experiencia de la recepción y la producción musical.*
- *Profundizar en aspectos de su génesis y desarrollo.*

Desarrolló la idea del *mentalismo* como fundamento de la experiencia musical. *Serafine* diferencia su enfoque de las concepciones tradicionales que entienden *la música* como:

- *Un emergente de la comunicación de emociones.*
- *Un orden matemático.*

Propone una *teoría musical* con *bases cognitivas* y sobre una idea central:

<ul style="list-style-type: none"><li>• La <i>música</i> es un modo de pensamiento que se desarrolla de manera similar a otras funciones como: <i>-El razonamiento matemático; el lenguaje y las ideas sobre el mundo físico.</i></li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Confronta los conceptos tradicionales sobre: <i>-La aptitud musical heredada; el talento y la agudeza de oído.</i></li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Postula un punto de vista genético de la cognición musical que tiene puntos de encuentro con las líneas de investigación sobre: <i>-La génesis y el desarrollo de la maestría musical.</i></li></ul>

*Serafine* entiende *la música* como un fenómeno cultural producto de diversidad de prácticas estilísticas. Las tres actividades musicales principales [*componer, escuchar e interpretar música*, a pesar de sus diferencias] están basadas en un conjunto compartido de procesos cognitivos básicos dentro de los cuales considera *la temporalidad* como factor determinante de la experiencia musical.

<sup>104</sup> **Serafine**, Mary Louise. Investigadora en el campo de la Psicología Musical en los años setenta y ochenta en Estados Unidos. Graduada en Música por el Dartmouth College. Su tesis doctoral [en psicología genética] giró alrededor de *Una medida de la conservación de la métrica en música* [Universidad de Florida, 1975]. Amplió estudios [Psicología con William Kessen y Robert Crowder] y Teoría Musical [con Allan Forte].

Propone también con su teoría dos categorías de procesos cognitivos genéricos:

1. *Temporales*: Por lo que respecta a las relaciones entre los hechos musicales más discretos [*sucesión* y *simultaneidad*]
2. *No temporales*: Se refiere a propiedades más generales y fundamentales sobre fragmentos extensos de una pieza musical [*cierre*, *transformación*, *abstracción* y *niveles jerárquicos*]

Las *categorías de análisis* empleadas en el *marco teórico* de *Serafine* son:

<i>-Procesos temporales-</i>	
<i>Sucesión</i>	<p>-Comprende las operaciones cognitivas de encadenamiento, agrupamiento o añadidura horizontal de hechos musicales en el tiempo.</p> <p>-Añade la construcción idiomática [células melódicas, rítmicas, armónicas o tímbricas de la pieza de música] que brinda coherencia y cohesión a la obra musical.</p> <p>→ Encadenamiento motivo:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>-Proceso por el cual se combinan dos o más unidades idiomáticas para formar sucesiones de mayor extensión.</i></p> <p>→ 'Patterning' [o modelización]:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>-Proceso por el cual las unidades se encadenan de manera repetitiva.</i></p> <p>→ Fraseo:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>-Intento por reunir hechos musicales a mayor escala, un conjunto de extensión diversa.</i></p>
<i>Simultaneidad</i>	<p>-La dimensión de la simultaneidad controla operaciones de combinación y síntesis de los hechos musicales, añadiendo uno sobre otro.</p>

	<i>-Procesos no temporales-</i>
	-Son aquellos en los que el sentido no se construye a partir de las relaciones hecho a hecho, nota a nota [o frase a frase] sino, más bien, son el resultado de operaciones formales y lógicas y de abstracciones sobre el material musical.
<i>Cierre</i>	-Informa sobre la trayectoria del movimiento musical creando expectativas de avance hasta un punto de llegada y reposo.
<i>Transformación</i>	-Da cohesión a la percepción de figuras musicales percibiéndose de las similitudes en algunos atributos a pesar de las diferencias.
<i>Abstracción</i>	-Proceso por el cual un hecho musical es removido de su contexto original dentro de la obra y vuelto a colocar en otro sitio de la composición. Este proceso posibilita la experiencia de la totalidad porque da consciencia del uso de un material musical concreto.
<i>Niveles jerárquicos</i>	-Hacen referencia a la estructura subyacente que puede abstraerse en una pieza musical. La percepción de esta estructura crea operaciones de relación de hechos musicales que los distinguen según su grado de importancia o peso estructural.

Para ‘mapear’ el *patrón de desarrollo cognitivo-musical*, desde la infancia hasta la pre adolescencia y la edad adulta, *Serafine* exploró los *procesos cognitivos temporales*.

Diseñó una gran variedad de tareas experimentales que administró a niños, de 5 a 11 años, y a adultos con o sin formación musical alguna.

El resultado fue el siguiente según los diversos apartados:

<i>Sucesión</i>	-Segmentando las frases musicales. Niños y adultos señalaron los puntos donde pensaban que una frase podía dividirse. Solo los niños mayores y los adultos hicieron segmentaciones de las frases más pequeñas.
-----------------	--

<i>'Patterning'</i>	-Los niños/as menores de 8 años tenían dificultades para seguir una sucesión de modelos. Los niños/as más mayores y los adultos no manifestaron dificultad alguna en su seguimiento.
<i>Encadenamiento motivo</i>	-Propuso a los sujetos una tarea de memoria y predicción en la cual escuchaban parejas <i>correctas</i> o <i>incorrectas</i> y habían de juzgar su combinación relativa.
<i>Construcción idiomática</i>	-Propuso estudiar la discriminación melódica partiendo del hecho por el cual las melodías con mayor cohesión serían mejor discriminadas que no las melodías con alturas cambiadas al azar.
<i>Simultaneidad</i>	-Estudiaron la abstracción textural de voces y se les pidió que indicaran cuantas partes escuchaban. Los más pequeños confundían la complejidad rítmica con el número de voces en la textura.
<i>Síntesis motivica</i>	-Escuchaban motivos cortos superpuestos y se les pedía que indicaran si eran los mismos que aquellos escuchados anteriormente por separado. Con fragmentos reducidos en extensión se consigue cierta consciencia de la simultaneidad antes de los 10 años.

Por lo que respecta a los experimentos anteriormente citados, cabe señalar que el desarrollo de *procesos genéricos* es independiente [en buena parte] de *la edad* y de *la experiencia* de frecuentar o no cualquier entorno musical. El niño/a construye el sentido musical haciendo uso de *características globales del estímulo* y, más adelante, *desarrolla las ideas temporales*.

Serafine trabajó también sobre la conjunción *texto/melodía* en las canciones. Demostró que los niños/as reconocen mejor las melodías de las canciones escuchadas anteriormente cuando *estas son presentadas con su letra*: '*... la presentación íntegra de texto y melodía añade una ventaja para la abstracción del estímulo pensando en el reconocimiento a posteriori...*<sup>105</sup>'.

Otros estudios de Serafine exploraron la *realidad cognitiva* de los *niveles jerárquicos* en música. La psicóloga norteamericana encontró distinciones cognitivas en la representación jerárquica de la música entre *estructura* y *superficie*.

<sup>105</sup> Serafine, M.L.; Crowder, R.G.; Repp, B.H. [1984]: 'Integration of melody and text in memory for songs'. *Cognition*, 16, pp. 285-303.

**John A. SLOBODA<sup>106</sup>**

Pianista y psicólogo. Reconocido en todo el mundo por sus trabajos sobre la Psicología aplicada a la música. Destacado y comprometido luchador por la seguridad mundial y la no-violencia, *Sloboda* ha acompañado sus teorías con compromisos éticos de carácter pacifista<sup>107</sup>.

Partiendo de la Psicología Cognitiva para estudiar los procesos mentales que se encuentran en la base de la actividad musical del oyente, del intérprete e, incluso, del mismo compositor, *Sloboda* da importancia a las *emociones, al contexto cultural y a las experiencias personales*.

Insiste el psicólogo en la necesidad del trabajo multidisciplinar con otras ciencias como *Filosofía, Sociología, Antropología, Neurología, Musicología, etc.*

De vez en cuando, *Sloboda* trabaja con:

- Músicos profesionales: [*Procesos de lectura, memoria musical o conocimiento de datos biográficos* que explican las habilidades interpretativas].
- Personas sin formación musical:  
[*Analizar el uso que hacen de la música o las respuestas emocionales frente a una obra o género concretos*].

El trabajo desarrollado en el laboratorio sobre temas concretos puede conducir hacia conclusiones que tengan poco que ver con el mundo real, hecho que lleva a *Sloboda* a emplear métodos biográficos, estudios de casos concretos o un resumen de experiencias que ayuden bastante dentro de los contextos naturales.

El mismo *Sloboda* apunta que sus investigaciones se pueden organizar sobre 4 núcleos esenciales para entender el *pensamiento musical: procesos cognitivos; emoción y motivación; desarrollo de las habilidades musicales y la música en el mundo real*.

*Procesos cognitivos*

-Para *Sloboda*: entender la música supone descubrir la estructura, elaborar una representación mental de las propiedades [*métrica, ritmo, tonalidad, armonía, melodía, forma, etc.*] imprescindibles para su *reconocimiento, su identificación y*

<sup>106</sup> **Sloboda**, John A. Pianista y psicólogo. Reconocido a nivel mundial por sus trabajos sobre la Psicología de la Música. Ha publicado cerca de 130 trabajos sobre temas diversos relacionados con la música: *Lectura musical; Memoria musical; Música y Lenguaje; Aprendizaje y desarrollo de las habilidades musicales; Música y emoción; Percepción de la música; Interpretación musical; Funciones de la música; Música y culto religioso, etc.* Es miembro de la Academia Británica [desde 2004] y de la Sociedad Británica de Psicología [1998]. Asesor de publicaciones especializadas: *Musicae Scientiae; Psychology of Music; Music Perception y Psychology Teaching Review*.

<sup>107</sup> **Sloboda**, J.A. [2005]: *Exploring the Musical Mind*. Oxford University Press. Oxford. En el último capítulo del libro, el autor pone en conocimiento del lector que acontecimientos de índole mundial [como la intervención de la OTAN en la crisis de Serbia, los atentados del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos o la invasión posterior en Afganistán] despertaron su conciencia política conduciéndolo hacia un cambio significativo en sus prioridades personales y profesionales.

su *interpretación*.

-Las representaciones mentales parecen ser fundamentales en numerosas tareas de *percepción e interpretación musical* y pueden ayudar a entender otras habilidades como la *composición* y la *improvisación*.

*La emoción y la motivación.*

-Ambas influyen en la totalidad de pasos del proceso musical y son elementos centrales dentro de los discursos de *Sloboda*.

-Una parte del discurso de *Sloboda* está dedicado a sus fuentes, es decir: a descubrir como la música produce emociones en las personas.

-Descubre la relación entre la intensidad de las emociones experimentadas y los rasgos estructurales de la música [*síncopas, cambios armónicos, apoyaturas, etc.*].

-Son también las *fuentes icónicas* [semejanza entre la música y otras características no musicales, el canto de los pájaros, por ejemplo] o la capacidad de la música por sugerir un cariz emocional [la música a mucho volumen y rápida se asocia con emociones enérgicas y con la excitación]<sup>108</sup>. Pero el impacto de la música no es directo, depende: *del momento y del lugar donde se escuche; de quien nos acompaña y de las actividades que estemos desarrollando, etc.*

-*Sloboda* recurre a las *experiencias emocionales* para explicar la relación que cada persona tiene con la música. Así la decisión de dedicarse a la música de manera profesional es más frecuente entre aquellos que pueden recordar alguna experiencia positiva de gran intensidad en sus primeros años de vida [*experiencias cumbres*].

*El desarrollo de las habilidades musicales.*

-Todos nacemos con una capacidad innata y una predisposición para la actividad musical. Es decir: todos tenemos talento, hasta que punto desarrollemos ambas dependerá de nuestras experiencias, oportunidades, motivación y contexto social.

-Comparando biografías de músicos importantes con otros de nivel inferior, *Sloboda* descubre que no hay diferencias en sus niveles de destreza musical

<sup>108</sup> Juslin, P.N.; Sloboda, J.A. [2001]: *Music and emotion. Theory and research*. Oxford University press. Oxford.

durante los primeros años de vida y que el desarrollo de sus habilidades estará en función directa con el tiempo dedicado a la práctica musical a lo largo de *la infancia, la adolescencia y la juventud*<sup>109</sup>.

-El trabajo de *Sloboda* sirve para desmitificar 3 ideas muy extendidas: *que el éxito musical depende de un talento previo.; que la excelencia musical crece desde el esfuerzo solitario y que el trabajo y el placer están separados, dado que si no se obtiene un gran placer con la música es difícil llegar a ser un buen intérprete.*

#### *La música en el mundo real.*

-Análisis de como los valores sociales, culturales y personales afectan al papel de la música en la sociedad y el grado en el cual sus individuos desarrollan habilidades musicales.

-Escuchar música es un hábito social y tiene efecto sobre las emociones. Los niveles de habilidad musical en el mundo occidental son bajos comparados con otras culturas, debido tal vez al hecho de considerar solo la *música clásica* como el parangón de aquello que ha de ser la música ninguneando otras opciones.

-Según *Sloboda*, esta especie de barreras musicales tienen un efecto inhibitorio para la motivación, cosa que cambiaría si muchas instituciones [*incluida la escuela*] centraran sus esfuerzos en el goce musical y en la realización personal en lugar de la '*necesidad*' de ser siempre el mejor en todo o conseguir estar en la élite profesional.

Tal vez sea *la desmitificación* del concepto '*talento*' la aportación más importante de *Sloboda* en el campo de la Educación Musical. La idea de que todas las personas tenemos *capacidad musical* [por tanto, *el músico 'no nace' sino que 'se hace'*] fundamenta y *da sentido* a la enseñanza musical.

Así pues, debemos partir de la premisa por la cual: *todo el mundo tiene capacidad musical y, en consecuencia, la Educación Musical tiene sentido.*

Por lo que respecta a su trabajo sobre las *emociones y la motivación*, *Sloboda* pone de relieve que también estos [*no solo las habilidades técnicas*] son parte esencial de la actividad de oyentes, intérpretes y compositores y que no pueden dejarse de lado en el ámbito pedagógico.

<sup>109</sup> Davidson, L.W., Howe, M.J.; Moore, D.G.; Sloboda, J.A. [1996]: 'The role of parental influences in the development of musical performance'. *British Journal of Developmental Psychology*, 14 [4], pp. 399-412.

De los hallazgos realizados hasta ahora por *Sloboda*, podemos extraer las siguientes recomendaciones:

- *Facilitar experiencias musicales primarias:*

Las diferencias de habilidad observadas entre los niños pequeños se deben, en gran parte, a la cantidad de estimulación informal recibida en su ambiente familiar. Los padres que cantan todos los días o se implican en juegos musicales con los niños/as ayudan en el desarrollo de sus capacidades perceptivas<sup>110</sup>

- *Asegurar altos niveles de práctica:*

Según *Sloboda*, existen numerosas similitudes estructurales entre el *lenguaje* y la *música* que permiten comparar a pesar de no identificarlos de manera completa. Si el lenguaje se utiliza a menudo, ha de ocurrir lo mismo con la música. Entonces, los procesos cognitivos son forzados para así poder avanzar hacia los niveles más altos de destreza musical.

- *Dar apoyo familiar.*

La implicación directa de los padres a lo largo de los primeros años del proceso de aprendizaje musical ha sido decisiva para buena parte de aquellos considerados mejores músicos<sup>111</sup>. Esta implicación de los padres ayuda a ser constantes en la práctica instrumental y, sobre todo, para crear un autoconcepto en el niño/a '*apto/a para la música*' muy motivador a largo plazo para poder continuar con la práctica musical.

- *Crear un ambiente relajado que posibilite vivir emociones positivas:*

Los buenos instrumentistas recuerdan sus primeras clases como *experiencias positivas* [además de divertidas]. Por el contrario, aquellos que han conseguido niveles de destreza más bajos o, incluso, han abandonado la práctica musical, recuerdan sus primeras clases como '*momentos muy desagradables, incluso, humillantes*'. Deberíamos recordar que las *experiencias emocionales positivas* [importantes para la

---

<sup>110</sup> Davidson, L.W., Howe, M.J.; Moore, D.G.; Sloboda, M.J.A. [1996]: *Op. Cit.*

<sup>111</sup> Sloboda, J.A.; Howe, M.J.A. [1991]: 'Biographical Precursors of Musical Excellence: An Interview Study'. *Psychology of Music*, 19, pp. 3-21.

motivación interna] no suelen presentarse en ambientes amenazantes o de gran exigencia emocional<sup>112</sup>.

- *Dar importancia a los logros técnicos y a las experiencias emocionales frente al hecho musical:*

Tocar 'de manera expresiva' guarda mucha relación con la capacidad del intérprete a la hora de percibir la música. Cabría considerar que la actitud de los docentes en las primeras etapas de enseñanza fuera la de *no poner mucha atención ante las deficiencias en las habilidades de los niños y sí concentrarse en no romper el goce, la magia y la exploración por parte del niño/a*. Pedir ir más allá de aquello que es agradable parece ser una actitud pedagógica más adecuada para las fases posteriores.

- *Estimular el hecho de tocar en grupos:*

Los jóvenes que participan en actividades musicales de grupo fuera de las clases tienen más probabilidad de seguir haciendo música años después<sup>113</sup>.

Los hallazgos sobre los procesos cognitivos que están detrás de la percepción del lenguaje y de la interpretación son de gran interés para los investigadores del lenguaje.

Los estudios de *Sloboda* sobre 'lo emocional' suponen un avance para la Psicología.

La descripción del *hecho musical* sugiere como crear ambientes positivos para el bienestar de los seres humanos.

---

<sup>112</sup> **Sloboda**, J.A. [1994]: 'What makes a musician?'. *European String Teachers Association Review*, 2, pp. 31-34.

<sup>113</sup> **Sloboda**, J.A. [2005]: *Exploring the Musical Mind*. *Op. Cit.*



## Christopher SMALL<sup>114</sup>

Musicólogo, compositor, pianista y geólogo.

Se autodefine como: *un músico que piensa en su arte.*

Autor fundamental para las corrientes contemporáneas preocupadas por *la naturaleza de la música y por sus funciones en la vida de los seres humanos.*

Small reafirma el valor que la música de cualquier cultura posee para la integración social además de cuestionar *el elitismo* de la tradición musical occidental. También hace hincapié en el legado que la música negra ha dejado en la música popular actual.

Durante su estancia en Londres publicó *Música, Sociedad y Educación* [1989]<sup>115</sup>, referente imprescindible para la Educación Musical y para la corriente sociológica de ésta. En su libro sitúa los fundamentos de la música occidental frente a otras realidades musicales [como, por ejemplo, la balinesa o la africana] para, desde una lectura contemporánea, cuestionar las concepciones absolutas y egocéntricas de la cultura musical occidental.

Partiendo de un enfoque integral de la música afroamericana, desarrolló -en 1994- un análisis de esta música y de su influencia en la música occidental. A partir de los análisis, Small reflexionó sobre la naturaleza del acto musical y su función en la vida humana<sup>116</sup>.

En 1975, Small defendió la universalidad de la experiencia musical.

El musicólogo definió como tomar partido, bajo cualquier acción o forma, en el 'acto musical' [desde la composición y la audición privada de la música] hasta la preparación o limpieza de las salas de concierto, pasando por la interpretación musical y el resto de actividades relacionadas con la experiencia musical, porque *todas esas acciones contribuyen al desarrollo del 'hecho musical'*<sup>117</sup>.

---

<sup>114</sup> Small, Christopher. Musicólogo, etnomusicólogo y geólogo neozelandés. Ha sido compositor, pianista, director de coro y profesor. Su abuelo materno dirigió una sociedad coral en Wellington. 'Bachelor of Music' por la Universidad Victoria [Wellington] estudió con el compositor Douglas Lilburn [discípulo de Vaughan Williams y considerado el padre de la música neozelandesa]. Profesor de enseñanza secundaria en los años cincuenta se vio obligado a enseñar química, francés e inglés. Fue autor de bandas sonoras para una pequeña productora de películas animadas. Autor de *Children of the Mist* [1960] ballet en dos actos que le permitió acceder a una beca del gobierno neozelandés para ampliar estudios de composición [en Londres] centrados en la música de vanguardia. Profesor del Área de Música de la Universidad Thames Valley de Londres [Ealing College of Higher Education] donde permaneció casi veinte años. De entonces a acá, su trabajo se ha desarrollado a lo largo de diversas universidades de todo el mundo. Vive en Sitges [Barcelona] desde la década de los noventa. En 1997 cedió su fondo bibliográfico a la Universitat de Girona. En 2006, esta universidad catalogó el Fondo Christopher Small en más de 800 libros, hecho que ha convertido a la Universitat de Girona en la biblioteca universitaria española con mayor cantidad de volúmenes dedicados a la música popular norteamericana.

<sup>115</sup> Small, Ch. [1989]: *Música. Sociedad. Educación*. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación. Alianza. Madrid.

<sup>116</sup> Small, Ch. [1994]: *Music of the Common Tongue: Survival and Celebration y Afro-American Music*. Brick Row Publishing Co. Auckland.

<sup>117</sup> Small, Ch. [1995]: *Musickin: A Ritual in Social Space*. University of Melbourne. Melbourne.

La corriente denominada *Nueva Musicología*<sup>118</sup> tiene con *Small* una fuente de inspiración constante. Sus aportaciones se han extendido también al mundo de la Educación Musical y a la práctica musical.

*Small* siempre ha intentado relacionar *la teoría con la práctica docente* involucrando alumnos de todas las etapas y niveles educativos dentro de la música de vanguardia y de otras culturas. El resultado de su propuesta le llevó a la elaboración de *programas experimentales de enseñanza*.

La interpretación desarrollada por *Small* en su libro *Música. Sociedad. Educación*<sup>119</sup> sobre los trabajos de *Gregory Bateson* en Bali y otros ejemplos, representó un cambio importante en *el enfoque de la enseñanza y aprendizaje musical*. Desde entonces, *la Música en la escuela ya no se separaría de su dimensión social*.

Los docentes de Educación Musical han de preocuparse por generar el tipo de contexto social que favorezca la *interacción musical formal e informal* que *nos conduzca* hacia el desarrollo real y a la *musicalización del conjunto de la sociedad*.

Desde la perspectiva de la Educación Musical, la funcionalidad y el significado de los aprendizajes sostenidos por el *Constructivismo* de Jean Piaget y Lev Vygotski, encontraron una parte de sus referentes dentro de las aportaciones llevadas a cabo por *Small* años antes.

No obstante, *Small* duda de la efectividad de la Educación Musical en las escuelas tal y como hoy en día está focalizada<sup>120</sup>. Argumenta el músico que los niños necesitan oportunidades para *producir música* en cada etapa de su desarrollo:

Los niños/as no necesitan un tipo de Educación normal ...	
	... sino ...
... una interacción informal donde, tal y como sucede en las tradiciones populares, el acto creativo esté abierto a todos y donde las habilidades puedan también ser modestas [incluso rudimentarias] pudiendo llegar a hacer alguna cosa y ser admirados por ello.	

<sup>118</sup> Corriente que intenta abrir los límites de la musicología hacia unos significados de la música más allá de la sabiduría legitimada por la tradición, relacionando investigación dentro de la Historia de la Música con la investigación etnomusicológica. --- **Díaz**, Maravillas - **Giráldez**, Andrea. [2007]: *Op. Cit.*

<sup>119</sup> **Small**, Ch. [1989]: *Op. Cit.*

<sup>120</sup> **Small**, Ch. [2003]: 'Exploración, afirmación y celebración'. *Eufonia. Didáctica de la Música*, 28, pp.8-19.

## Robert STAKE<sup>121</sup>

A pesar de no tener relación directa con la música y con su estudio metodológico, *Stake* ha reafirmado -con sus propuestas metodológicas- la aplicabilidad de estas en el campo de la Enseñanza Musical, además de haber investigado de manera directa sobre Educación Artística y Musical.

Miembro fundador del CIRCE [Centro de Investigación Educativa y Evaluación del Currículo], *Stake* se dedicó a buscar conexiones entre *Enseñanza y medición* además de relacionar *el desarrollo del currículo y la evaluación*<sup>122</sup>. Para *Stake*, la evaluación no es solo una cuestión de medida [considerada 'como imposible' dentro de las ciencias sociales], sino de identificación de la cualidad de aquello que queremos evaluar siempre partiendo de la base por la cual:

- *La cualidad no surge de un objeto como una propiedad suya, sino de la experiencia con ese mismo objeto.*
- *No importa demasiado como de complejo sea caracterizar la cualidad puesto que sus orígenes se encuentran en la experiencia.*

*Stake* denomina su manera de focalizar el trabajo de medida como *evaluación comprensiva* [del inglés *responsive evaluation/evaluación receptiva o sensible*]. Es decir: los estudios de evaluación comprensivos con los criterios de vivencias -buenas o malas- enfatizan las *cuestiones sociales* y los *valores culturales* antes que el uso de indicadores u otro tipo de criterios de medida.

El desarrollo de su idea de *evaluación comprensiva* resulta adecuado para los programas de Arte dada la naturaleza del hecho a evaluar porque [según *Stake*] no hay medida de la producción de un programa de Educación Artística que, de manera automática, conduzca hacia un indicador de su cualidad...<sup>123</sup>.

Para llevar a cabo una *evaluación comprensiva* emplearemos herramientas cualitativas. *Stake* recomienda actuar de la siguiente manera:

- *Delimitar el caso conceptualizando el objeto de estudio.*
- *Buscar estructuras en los datos para desarrollar la investigación.*
- *Seleccionar los fenómenos, temas o cuestiones a destacar en nuestro estudio.*

<sup>121</sup> **Stake**, Robert. Especialista en evaluación de programas educativos. Formado bajo la sombra de los estudios psicometrícos. En 1958 leyó su tesis doctoral en la Universidad de Princeton [*Parámetros y aptitudes de la curva de aprendizaje*], tesis relacionada con la psicología matemática y con la medida del aprendizaje. Profesor en las universidades de Nebraska e Illinois. Fue [junto a Tom Hastings y Lee Cronbach] uno de los creadores del Centro de Investigación Educativa y Evaluación del Currículo [CIRCE: *Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation*]. Dos investigadores en Educación Musical -como Liora Bresler y Jackie Wiggins- han colaborado con él.

<sup>122</sup> **Stake**, Robert [2001]: 'Representing quality in avaluation', en Benson, A.P.; Himn, D.M. [eds.]: *Visions of quality: How evaluators define, understand and represent program quality*. Elsevier. Oxford.

<sup>123</sup> **Stake**, Robert E. [1998]: 'Evaluation of art education programs in community centers', *Advances in Program Evaluation*, 4, pp.7-18.

- *Triangular las observaciones más importantes que forman la base [es] de nuestra investigación.*
- *Desarrollar afirmaciones o generalizaciones sobre el caso estudiado.*

En 1992 trabajó con la musicóloga *Liora Bresler* sobre la investigación cualitativa en la Educación Musical<sup>124</sup>. En el capítulo publicado por ambos estudiosos, se hace referencia a los principales rasgos de la *Metodología cualitativa* que pueden aplicarse a todas las ciencias sociales y educativas [incluyendo la Educación Musical]. La búsqueda alrededor de la Educación Artística se hizo en diversos centros escolares del estado de Illinois/USA.

Por lo que respecta a la Educación Musical, *Stake* y *Bresler* encontraron que ésta estaba aislada del resto de enseñanzas artísticas aunque mucho más enraizada con las otras materias que conforman la Educación general. Encontraron también que los docentes especialistas en música basaban más su docencia en conceptos y procuraban desarrollar capacidades y habilidades musicales empleando metodologías bien estructuradas. De hecho cuando en las escuelas de EEUU no había profesores especialistas, la Educación Musical que se impartía estaba centrada en *la precisión de la enseñanza y del ritmo* dejando fuera otros rasgos más elaborados como *el fraseo, las dinámicas, la articulación*, etc. También era muy frecuente plantearse objetivos de *enseñanza extra musical* para poder hablar de *Educación Musical* como tal.

En los casos concretos de falta de especialistas, el aspecto menos trabajado era *la audición*. Diversos autores justificaron este hecho por el contexto cultural donde se primaba más la acción y que consideraba *la audición* como algo más que 'bien pasivo'. Los principios desarrollados por *Stake* [*investigación cualitativa, evaluación comprensiva y estudio de casos concretos*] son de aplicación inmediata dentro de la investigación en la Educación Musical.

Los *indicadores cuantitativos en música* [como la entonación correcta de un intervalo, el reconocimiento de una pieza musical o el número de suspensos en determinada materia] pueden llegar a ser importantes aunque, según *Stake*, conocer las motivaciones de un profesor para emplear determinados estilos musicales en sus clases, observar cómo reaccionan y participan los alumnos frente a las actividades propuestas o de qué manera valoran los compañeros del claustre la música dentro del currículo son cuestiones a las que *la investigación cualitativa* ayuda a dar respuesta y que, además, se adecuan mejor a la naturaleza del hecho educativo y musical.

La propuesta de *Stake* prima las producciones propias del alumno/a frente al conocimiento de los grandes autores. Es decir: *es más fácil conseguir el desarrollo estético del alumno/a partiendo de su propia producción artística y de sus propios intereses antes que una selección de autores hecha por el mismo profesor.*

---

<sup>124</sup> **Stake**, Robert E.; **Bresler**, L. [1992]: 'Qualitative research methodology in music education', en Colwell, R [ed.]: *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*.

**Keith SWANWICK**<sup>125</sup>

Propone el establecimiento de objetivos educativos en términos de adquisición de habilidades, reconocimiento y producción de gestos expresivos, identificación y proyección de normas, desviaciones y respuestas estéticas<sup>126</sup>.

Sus contribuciones posteriores pueden analizarse bajo 2 ángulos:

1. Como 'propuesta teórico-filosófica' cuando el autor plantea la concepción de la música como objeto significativo y de sentimiento para la experiencia humana como *vehículo para la comunicación de información interpersonal*.
2. Como 'propuesta pedagógica' que posibilita al profesor el hecho de considerar su práctica como una forma de Educación estética que ha de estar fundamentada en una base *intencional y racional* de relación entre medios y finalidades para la Educación Musical<sup>127</sup>.

Swanwick explora las dimensiones psicológicas de la experiencia musical además de sus implicaciones pedagógicas y curriculares para la Educación Musical. Considera *el juego* en la práctica musical como algo fundamental para posteriores desarrollos formales de la asignatura. El autor reconoce 4 tipos concretos de conocimientos musicales:

1. *Proposicional* [o factual - *saber qué*].
2. *Conocimiento mediante la acción* [*saber cómo*].
3. *Conocimiento por familiaridad*.
4. *Conocimiento actitudinal*.

• Proposicional [ <i>saber qué</i> ]	
<i>'Saber qué', comprende definiciones, hechos, conceptos y descripciones sobre la música. Esta posibilidad de conocimiento necesita estar siempre en conexión con la experiencia musical aunque no la sustituya.</i>	
• Conocimiento por la acción [ <i>saber cómo</i> ].	
<i>'Saber cómo'. Implica habilidades auditivas, manipuladoras y notacionales.</i>	
• Conocimiento por familiaridad.	

<sup>125</sup> Swanwick, Keith. Profesor emérito del Institute of Education de la Universidad de Londres. Fue el primer profesor titular de Educación Musical en Europa. Autor de 4 libros editados entre 1979 y 1999. Su tarea está centrada sobre las cuestiones de carácter teórico y práctico dentro del trabajo cotidiano de los profesores de música intentando acercar el mundo de la investigación y de la producción de conocimiento a la realidad de las escuelas.

<sup>126</sup> Swanwick, K. [1979]: *A basis for music education*. Routledge. Londres.

<sup>127</sup> Swanwick, K. [1988]: *Music, mind and education*. Routledge. Londres.

*Se consigue mediante la experiencia personal con una determinada obra musical. Los otros tipos de conocimientos están interrelacionados con éste y es donde se manifiesta la naturaleza dinámica del conocimiento musical.*

- Conocimiento actitudinal.

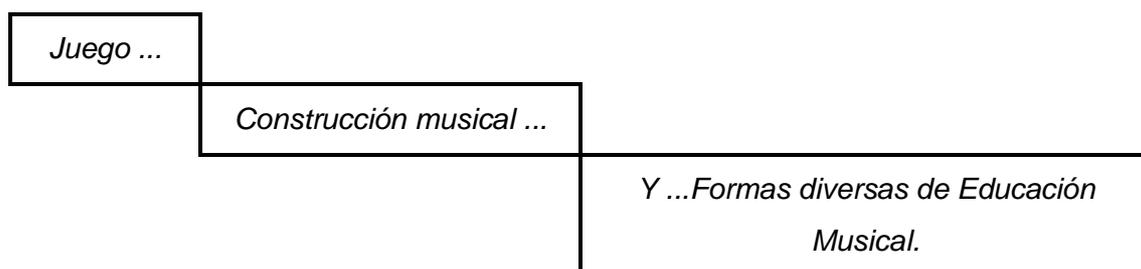
*Implica compromiso, preferencia y valores personales<sup>128</sup>.*

Según *Swanwick*, el fenómeno del conocimiento surge a partir de pensamientos de naturaleza intuitiva procedentes del *conocimiento por familiaridad* que se transforma mediante la naturaleza analítica e intelectual del pensamiento humano y reafirma que *el conocimiento intuitivo se centra en todo conocimiento*.

La *práctica musical* presentaría 4 rasgos psicológicos:

1. *Imaginación*: Medio por el cual representamos acciones y acontecimientos a nosotros mismos.
2. *Comparación*: Medio para crear relaciones y correlaciones y para reconocer las relaciones entre imágenes.
3. *Codificación*: Sistema de signos con vocabulario compartido.
4. *Diálogo*: Intercambio y negociación de pensamientos entre las personas y la comunicación y transmisión que de ellas procede<sup>129</sup>.

*Swanwick* profundiza en las bases psicológicas de la experiencia musical creando paralelismos entre:



<sup>128</sup> **Swanwick**, K. [1994]: *Musical knowledge: Intuition, analysis and music education*. Routledge. Londres.

<sup>129</sup> **Swanwick**, K. [1979]: *Teaching Music Musically*. Routledge. Londres.

Peter R. WEBSTER<sup>130</sup>

Es el autor de *Measures of Creative Thinking in Music* [MCTM], herramienta exploratoria para evaluar el pensamiento creativo en música. Creado a partir de la premisa por la cual *la habilidad de pensar de manera creativa en música puede ser medida en un estadio primerizo del desarrollo musical de los niños/as* [entre los 4 y 10 años]. Webster rebaja la edad dado que investigaciones anteriores para la evaluación del Pensamiento Creativo en Música [Vaughan, 1971 y Gorder, 1976] se habían centrado en niños/as y jóvenes entre 10 y 18 años.

El sistema evalúa *niveles expresivos y productivos de las creaciones* involucrando a los niños/as en actividades musicales de índole improvisador. Las pruebas consisten en series de 10 tareas divididas en 3 partes: *Exploración; Aplicación y Síntesis*.

Las tareas progresan desde niveles simples hasta otros más complejos. Según el profesor Webster, el *Proceso Creativo* es descrito como aquel que comienza con un producto previsto e intencionado, por ejemplo: *una improvisación, una interpretación o una composición*.

Como conferenciante y docente, ha impartido cursos de Filosofía de la Educación Musical y Evaluación y Pensamiento Creativo en Música. Sus contribuciones [teóricas y metodológicas] han surgido de sus trabajos en 2 ámbitos:

1. *El pensamiento Creativo en Música*
2. *La Tecnología Musical*

Sobre las cuatro aptitudes de producción divergente, Webster pide *fluidez; flexibilidad; elaboración y originalidad* [Guildford y Hoepfner, 1971]. Webster también pide a sus estudiantes pruebas cada vez más complejas para medir la habilidad del Pensamiento Creativo en Música.

Los cuatro 'constructores' de Guildford y Hoepfner fueron traducidos a términos musicales mediante los cuales pudo medir los siguientes factores:

- *Extensión* [o fluidez musical]:  
Cantidad de tiempo empleada en tareas creativas.
- *Flexibilidad*:  
Grado hasta el cual son manipulados los parámetros musicales de *altura, tiempo y dinámica*.

---

<sup>130</sup> Webster, Peter R. Licenciado en Educación Musical por la Universidad de Southern Maine [Los Ángeles]. Ha sido profesor en escuelas públicas de los estados de Maine, Massachusetts y Nueva York. Profesor Emérito de Educación Musical en la Bienen School of Music [Northwestern University de Evanston/Illinois]. Profesor en la Universidad de Cleveland. Imparte cursos de Filosofía de la Educación Musical y Evaluación y Pensamiento Creativo en Música. Publicaciones sobre tecnología y cognición musical y Pensamiento Creativo en música. Coautor del libro *Experiencing Music Technology: Data, Software and Hardware* [Williams, D.; Webster, P. 2006. Schirmer Books. Nueva York], uno de los ejemplares más empleados en los cursos de iniciación a la tecnología musical.

- *Originalidad:*

En qué medida la respuesta es inusual o única en términos musicales y en la manera de interpretar la música.

- *Sintaxis:*

Grado hasta el cual la respuesta es intrínsecamente lógica y tiene un sentido musical.

La otra línea de investigación llevada a cabo por *Webster* ha sido la referida a la *Tecnología Musical*, la cual considera como *un conjunto de invenciones que ayudan al ser humano a producir, mejorar y entender mejor el arte de los sonidos organizados para poder expresar sentimientos*<sup>131</sup>. Una de las sus aportaciones más destacadas en el uso de la Tecnología Musical en los procesos de enseñanza está derivada de sus estudios sobre *la tecnología como recurso para motivar a los estudiantes* a la hora de pensar de manera creativa en el sonido.

Aunque el mismo *Webster* señala que el *pensamiento creativo en música* puede desarrollarse perfectamente sin el uso de herramientas tecnológicas, estas pueden abrir posibilidades muy significativas ahora en el denominado *Pensamiento Convergente* después en el *Pensamiento Divergente*<sup>132</sup>. Así mismo, muchos elementos del modelo propuesto por *Webster* en su *Measures of Creative Thinking in Music* [MCTM] pueden ayudar a los docentes para trabajar con algunos de los contenidos relacionados con la *Creación Musical*:

- *Las habilidades de extensión [o fluidez], flexibilidad, originalidad y sintaxis que nos permiten 'hacer alguna cosa' pueden ser un medio para el Desarrollo de la Habilidad Creativa.*
- *El proceso de pasar del 'pensamiento divergente' al 'convergente' parece ser una parte del Proceso Creativo en música. Debería, pues, proponer a los alumnos actividades que fomenten ambas habilidades.*
- *La motivación, independencia, curiosidad y autoconfianza parecen estar relacionados con la Creatividad Musical. Aspectos todos ellos a tener en cuenta a la hora de diseñar tareas para los estudiantes.*

---

<sup>131</sup> **Webster**, P. R., [2002]: 'Computer-based technology and music teaching and learning', en Colwell, R.; Richardson, C. [eds]: *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford University Press, pp.416-439. Nueva York.

<sup>132</sup> Página personal de Peter R. Webster: <http://web.mac.com/peterwebster/PWVita2007.htm>.

## Tony WIGRAM<sup>133</sup>

Pianista, organista y violinista [además toca la viola y la guitarra].

Psicólogo y musicólogo.

Autor de numerosas publicaciones relacionadas con sus investigaciones entre las que cabe citar aquellas relacionadas con los *efectos psicológicos* del sonido y la música, el autismo y los desórdenes de comunicación, el *síndrome Rett*, la improvisación, etc.

Sus trabajos son importantes por lo que lo que se refiere a la *evaluación y diagnóstico*, sobre todo en el diagnóstico diferencial de pacientes con discapacidades de desarrollo y trastornos comunicativos.

Para los procesos de evaluación y diagnóstico, *Wigram* recomienda un protocolo diferente a aquellos empleados en las sesiones de musicoterapia convencionales teniendo en cuenta que se debe:

- *Identificar la capacidad de respuesta del niño/a.*
- *Identificar la aproximación terapéutica adecuada y evaluar su idoneidad<sup>134</sup>.*
- *Evaluar con música la naturaleza del trastorno.*
- *Destacar e identificar la naturaleza de la resistencia socio-emocional.*
- *Observar las respuestas positivas y negativas.*

Para *Wigram*, la *improvisación* tiene un rol clave en el trabajo del músico-terapeuta. Partiendo de guías prácticas sobre técnicas musicales y métodos terapéuticos, enseña a abordar la tarea musical a partir de la construcción de un repertorio propio de *habilidades de improvisación*.

*Wigram* define *improvisación dentro de la terapia musical* y considera diversas formas de improvisación, entendiéndola ésta como *un proceso facilitador de la creatividad potencial que puedan tener y desarrollar ahora el paciente como después el terapeuta<sup>135</sup>*.

---

<sup>133</sup> **Wigram**, Tony. Estudió música en la Universidad de Bristol. Musicoterapia con Juliette Alvin [Escuela de Música Guildhall]. Estudios de Psicología en la St. Georges Medical School [Universidad de Londres]. Doctor en Musicoterapia por la Universidad de Aalborg [Dinamarca]. Profesor en la Anglia Ruskin University y en la Universidad de Melbourne. Cofundador del Comité Europeo de Musicoterapia.

<sup>134</sup> **Wigram**, T. [1996]: 'El diagnóstico de niños con trastornos comunicativos a través de la Musicoterapia'. *Revista Música, Arte y Proceso*, 1, pp. 18-32.

<sup>135</sup> **Wigram**, T. [2006]: 'Musical creativity in children with cognitive and social impairment', en Deliège, I.; Geraint, A.W. [eds]: *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. Psychology Press, pp. 221-237.



**Michiko YURKO**<sup>136</sup>

*Music Mind Games* es método creado por Michiko Yurko que pretende enseñar el lenguaje musical partiendo de la utilización de cuatro componentes:

- Enseñanza secuencial innovadora.
- Filosofía enriquecedora.
- Materiales divertidos, y ...
- Variedad de juegos creativos.

Entre sus parámetros pedagógicos podemos encontrar los siguientes:

- Entrenamiento de la memoria.
- Es fácil mantener la atención de los alumnos.
- Los estudiantes se relajan y aprenden pronto.
- Los alumnos notan la sensación de progreso.
- Trabajan de manera cooperativa.
- Tienen el poder *de aprender* y no *de ser enseñados*.
- Los profesores pueden evaluar la comprensión de los contenidos *sesión a sesión* de manera continua.
- Los alumnos están dispuestos a repetir *el juego* [hecho fundamental del aprendizaje].
- Los juegos permiten que el/la docente pueda relacionarse de manera individual con cada alumno/a.

Las capacidades y orientaciones de la Metodología MMG podemos definir las de la siguiente manera:

Pilares, capacidades y orientaciones del MMG para los alumnos.	<i>La filosofía de MMG debería definirse como:</i>
--	--

<sup>136</sup> **Yurko**, Michiko. Nacida en 1976 en EEUU. En San Diego fue alumna de piano de George Katz. De 1994 a 2006 imparte clase en la 'Levine School of Music'. Yurko es profesora también de la 'Suzuki Association of the Americas'. En 1992 publica su libro *Music Mind Games* [Alfred Music Publishing de Van Nuys. Los Ángeles]. De entonces a acá ha llevado a cabo cursos diversos en todo el mundo presentando su metodología y consiguiendo -de esta manera- un gran número de seguidores que se han convertido en receptores de su tarea divulgativa y que, hoy en día, se dedican a introducir el sistema pedagógico-musical de Yurko en las aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de aprender cualquier cosa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>No tener prejuicios y confiar en la capacidad (como alumnos) para aprender.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los fallos son una parte natural dentro del aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Cabe recordar que el verdadero objetivo de la enseñanza consiste en conseguir ‘el gusto por aprender’ así como ‘aprender por aprender’ y, además, recordarlo después.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender cualquier cosa puede ser divertido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Si los alumnos están contentos y relajados no se darán cuenta de aquello que aprenden porque están dentro de un ambiente de disfrute y goce.</i></li> </ul>

Para crear un ideario que nos permita conocer la Metodología de Michiko Yurko deberemos reafirmarnos sobre las siguientes ideas:

- Ser valiente y probar nuevas ideas.
- Los pequeños pasos son la base del aprendizaje natural.
- Es más fácil aprender cuando estás contento/a.
- Las cosas deben hacerse por uno mismo, así las recordaremos mejor.
- Ordenar los materiales de trabajo hará más sencillo el aprendizaje.

Entre los *beneficios pedagógicos* que los alumnos encontraran en el MMG están los siguientes:

- Desarrollan una memoria rápida y segura.
- Aprenden a leer unas directrices.
- Trabajan en equipo y de manera no competitiva.
- Aprenden a observar y a poner atención en los detalles.
- Descifran las respuestas.
- Desarrollan el respeto hacia los profesores y hacia los compañeros/as.
- No esperan recompensa alguna cuando las respuestas son correctas.

Entre las *habilidades* que el MMG desarrolla encontramos:

- Memoria frágil y segura.
- Sentido del pulso.
- Respeto por los detalles en la escritura musical.
- Reflejo mental rápido.
- Consciencia de los intervalos.
- Precisión rítmica.
- Soltura en la lectura.
- Agilidad visual.
- Confianza y autoestima.

--Aplicación práctica en el aula:

- Clase de 25 alumnos/as - 5 grupos de 5 alumnos cada uno.

--Manera de llevarlo a cabo:

- La maestra explica con un ejemplo concreto.
- Todos los grupos realizan los juegos al mismo tiempo.

--Beneficios del juego:

- No se aburren; consiguen autonomía; trabajan en grupo; se auto regulan y toman confianza.

Dentro de la diversidad de juegos que el MMG nos ofrece por apartados de bloques, encontramos los siguientes:

Bloque 1: Juegos de dictado y canto a primera vista.\*

Bloque 2: Juegos de alfabeto musical e intervalos.

Bloque 3: Juegos de lectura rítmica.\*\*

Bloque 4: Juegos de rítmica matemática.

Bloque 5: Juegos de pentagramas y notas.

Bloque 6: Juegos de 'tempo'.

Bloque 7: Juegos de símbolos musicales.

Bloque 8: Juegos de escalas y armaduras.

Bloque 9: Juegos de triadas y acordes.

--Ejemplos ilustrativos:

\* Juego del Bloc 1: Juego 1/ 'Do diario'

Trabajaremos:

- *Tercera menor, Segunda mayor, acorde mayor triada, escala mayor e intervalos de Segunda a Octava.*

Objetivos:

- Desarrollar las habilidades auditivas enseñando a los alumnos a reconocer los diferentes intervalos mediante el canto.
- Cantar usando el solfeo y el *lenguaje de signos Curwen*.
- Aprender a cantar intervalos, triadas y/o escalas.
- Aprender a mantener un pulso estable.

\*\* Juego del Bloc 3: Juego 8/ 'Dominó Blue Jello'

Trabajaremos:

- *pulso y ritmo*

Objetivos:

- Introducir el concepto de ritmo sin líneas divisorias de compás.
- Aprender a leer de izquierda a derecha.
- Aprender a mantener un pulso estable en la lectura rítmica.
- Aprender las palabras del vocabulario 'Blue Jello' y el lenguaje de signos para ayudar a entender la forma de las figuras y los silencios.
- Aprender a pensar, sentir y ver el ritmo como grupos de figuras, como si fueran palabras, en lugar de una sucesión de figuras y silencios sueltos o aislados.

Conclusiones del *Método Yurko*:

*-Pedagogía que asegura la diversión con la Música; fomenta la motivación de los alumnos; no solo enseña [también educa mediante la Música]; aplicación directa en el aula de Primaria y material sencillo de realizar y prepararlo con rapidez.*

• METODOLOGÍAS [resumen]

Jacques <b>Dalcroze</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Ritmo.</li><li>-Movimiento [respuesta natural de la música]</li><li>-El cuerpo como eje fundamental.</li></ul>
Maurice <b>Chevais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Fonomímia elemental.</li><li>-Dactilorrítmia.</li><li>-Trabajo sobre el intervalo de 5ª.</li></ul>
Zoltan <b>Kodaly</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-La canción.</li><li>-Uso de la fonomímia.</li></ul>
Carl <b>Orff</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Relación ritmo/lenguaje.</li><li>-La palabra como esquema rítmico.</li></ul>
Maurice <b>Martenot</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Basado en el lenguaje.</li><li>-Sentido rítmico + relajación.</li><li>-El juego para llegar a los niños.</li></ul>
Edgar <b>Willems</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Principios de vida que unen la música y el ser humano.</li><li>-Desarrollo de las bases psicológicas de la Educación Musical.</li></ul>
Justine <b>Ward</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Control de la voz; entonación afinada y ritmo preciso.</li><li>-Movimiento con el cuerpo.</li></ul>
Shinichi <b>Suzuki</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Destreza musical y no habilidad.</li><li>-Aprendizaje práctico y solidario.</li></ul>

- Jos Wuytack**                    *-Sensibilidad auditiva y capacidad para escuchar música.  
-Audición interior/memoria musical.*
- Raymond Murray Schafer**   *-El ser humano como protagonista del ambiente sonoro.  
-Revisión de las ideas preestablecidas alrededor de la música.  
-El silencio es negro.  
-El timbre es el colorido tonal.  
-El entorno sonoro como eje a desarrollar.*
- Edwin Gordon**                *-Teoría del Aprendizaje Musical ['Music Learning Theory'] →  
modalidades de aprendizaje musical del niño/a a partir de la edad del  
recién nacido.*
- Liora Bresler**                 *-Comprender los factores que dan forma a los currículos de manera  
formal y operacional.  
-Hábitos musicales de los niños/as en ámbitos diferentes.  
-Tradición musical.*
- David J. Elliott**               *-Demanda alumnos reflexivos y creativos.  
-Variedad de estilos musicales.  
-Reconocimiento verbal = reconocimiento musical.*
- Paul Fraisse**                 *-Percepción de la duración musical.  
-Distinción entre tiempo largo y tiempo corto.*
- Howard Gardner**             *-'Theory of Multiple Intelligences'.  
-Conocimiento espacial de la música y relación con otras formas de  
conocimiento humano.*

- Susan **Hallam**
- Medida de la inteligencia y actitud musical; del tiempo de estudio y del tiempo de aprendizaje.
  - Compromiso, motivación y comunicación musical.
  - Motivación musical [influencia de la familia].
  - Grabación de los ejercicios musicales en casa y en clase.
- David J. **Hargreaves**
- Revisión sobre las teorías y metodologías de más relieve de la Educación Musical.
  - Ambiente musical de los individuos en relación a donde viven y permanecen.
  - Influencia de la edad para el aprendizaje de los estilos musicales.
- Thomas Adam **Regelski**
- ‘MayDay Grup’ [MDG].
  - Aprendizaje-acción → todo conocimiento obedece a un interés.
  - Relación currículo/tarea docente/praxis musical.
  - Rechazo hacia los planteamientos positivistas.
  - Contexto social y entorno.
- Mary Louise **Serafine**
- Psicología de la música.
  - La música como modo de pensamiento.
  - Procesos cognitivos temporales [sucesión y temporalidad] y no temporales [abstracción y niveles jerárquicos].
  - Representación jerárquica de la música [estructura y superficie].
- John A. **Sloboda**
- Procesos mentales en la base de la actividad musical [oyente/intérprete/compositor].
  - Trabajo multidisciplinar con otras ciencias → filosofía, sociología, antropología, neurología, etc.
  - Entender la música implica descubrir su estructura.
  - relación emoción/motivación.
- Christopher **Small**
- Elitismo [crítico] de la tradición musical occidental.
  - La música en la escuela no puede separarse de su dimensión social.

*-Universalidad de la experiencia musical.*

**Robert Stake**

*-Evaluación de la competencia del hecho musical.*

*-Trabajo con Laura Bresler.*

*-El profesor/a de música basa su docencia en conceptos y capacidades.*

**Keith Swanwick**

*-La música como objeto y sentimiento de la experiencia humana.*

*-Explora dimensiones psicológicas de la experiencia musical.*

*-Práctica musical: → imaginación; comparación; codificación y dialogo.*

**Peter Webster**

*-Evalúa el pensamiento creativo en la música ['Measures of Creative Thinking in Music'].*

*-Pensamiento creativo de la música + tecnología musical [Metodología].*

**Tony Wigram**

*-Efectos psicológicos del sonido y la música, el autismo y desórdenes de comunicación; el 'síndrome Rett', etc.*

*-Demanda [antes que nada] identificar la capacidad de respuesta del niño/a.*

*-Técnicas musicales + métodos terapéuticos.*

**Michiko Yurko**

*-Pedagogía que asegura la diversión con la música, fomenta la motivación de los alumnos, no solo enseña [también educa mediante la música], aplicación directa en el aula de Primaria y material sencillo de realizar y prepararlo con rapidez.*

- **BIBLIOGRAFÍA y WEBGRAFÍA [empleada y sugerida]:**

\*\*\*\*\* AL MARGEN DE LA BIBLIOGRAFÍA AQUÍ CITADA y PARA COMPLETARLA, DEBERÍAMOS LLEVAR A CABO UNA BÚSQUEDA SOBRE ESCRITOS DIVERSOS DE TODOS los PEDAGOGOS y PEDAGOGAS QUE CONFORMAN ESTE RESUMEN METODOLÓGICO.

- **Alsina Masmitjà**, Pep; **Sesé Sabartes**, Frederic [1994]:  
*La música y su evolución: Historia de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones.* Grao. Barcelona.
- **Arús Leita**, Eugenia; **García García**, Josué; **Muñoz Muñoz**, Juan Rafael (coord) [2015]:  
*Actividades y juegos de música en la escuela.* Graó. Barcelona.
- **Cage**, John; **Retallack**, Joan [2013]:  
*Music: John Cage en conversación con Joan Retallack.* Editorial Metales Pesados. Santiago/Valparaíso. Chile.
- **Campbell**, P.S. - Scott-Kassner, C. [2006]:  
*Music in childhood. From Preschool through the Elementary Grades.* Thomson Schirmer. Belmont/California.
- **Chevais**, Maurice [1937]:  
*Education musicale de l'enfance* [vol. I]; *L'enfant et la musique* [vol. II]; *L'art d'enseigner* [vol. III]: Méthode active et directe. Alphonse Leduc. París.
- **Colwell**, R. [1967]:  
"Music Education and Experimental Research". *Journal of Research in Music Education*. Vol. 15, 73-78.
- **Dalcroze**, J. [1965].  
*El ritmo, la Música y la Educación.* Freres S.A. Lausana.
- **Díaz**, Maravillas - **Giráldez**, Andrea. [2007]:  
*Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación musical. Biblioteca de Eufonía.* Serie Didáctica de la expresión musical. Graó [d'IRIF, S.L.]. Barcelona.

- **Dyndahl**, Petter; **Ellefsen**, Live Weider [2009]:  
 “Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies”. *Nordich Research in Music Education*. Yearbook Vol. 11. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*; Årbok 11. *Norges musikkhøgskole*.
- **Erkkilä**, Jaakko [2000]:  
 “A Proposition for the Didactics of Music Therapy Improvisation”. *Nordic Journal of Music Therapy* 2000(1):13-25. University of Jyväskylä. Finland.
- **Frega de Coronel**, Ana Lucia; **Schwarcz**, Violeta:  
 “Tendencias contemporáneas de la psicodidáctica de la música”. *Revista Eufonía*. Didáctica de la Música.
- **Frega de Coronel**, Ana Lucia:  
 “Acerca de «comprender» la música contemporánea”. *Revista Eufonía*. Didáctica de la Música.
- **Frega de Coronel**, Ana Lucia [1996]:  
*Música para maestros*. Serie Didáctica de la expresión musical. Graó [d'IRIF, S.L.]. Barcelona.
- **Gardner**, H.; **Feldman**, D.H.; **Krechevski**, M. [2000]:  
*El proyecto Spectrum. Tomo I. Construir sobre las capacidades infantiles*. Morata. Madrid.
- **Gordon**, E. [2003].  
*Secuencias de aprendizaje en la Música: Habilidad, el contenido y los patrones*. GIA Publications. Chicago.
- **Graetzer**, G. y **Yepes**, A. [1961].  
*Introducción a la práctica del Orff Schulwerk*. Barry. Buenos Aires.
- **Green**, L. [1997]:  
*Music: Gender and Education*. Cambridge University Press. Edició traduïda al castellà [2001]: Morata. Madrid.
- **Hargreaves**, D.J. [1986]:  
*Developmental psicología of music*. Cambridge University Press. Cambridge.
- **Hemsy de Gainza**, Violeta [2002]:  
*Didáctica de la Música contemporánea en el aula [Dos décadas de pensamiento y acción educativa]*. Pedagogía Musical. Editorial Lumen. Buenos Aires.

- **Jubany y Vila, Jordi** [2000]:  
'Didáctica de la música en la Educación obligatoria: recursos digitales y el caso del karaoke'.  
*Revista Eufonía. Didáctica de la Música.*
- **Juslin, P.N.; Sloboda, J.A.** [2001]:  
*Music and emotion. Theory and research.* Oxford University press. Oxford.
- **Labussière, A.** [1991]:  
'Pedagogía y Educación Musical'. *Compendio de Musicología* de J. Chailley. Madrid: Alianza.
- **Malbrán, S.; Furnó, S.** [2004]:  
'Trends during the last decade of the Research Comission'. *The ISME Research Comission and its Seminars* [1968-2004].
- **May, Kokkidou** [2015]:  
*The Didactics of Music.* Publications Fagottobooks. Atenes.
- **Murray Schafer, Raymond** [1969]:  
*Limpieza de oídos.* Ricordi Americana. Buenos Aires.
- **Murray Schafer, Raymond** [1975]:  
*El rinoceronte en el aula.* Ricordi Americana. Buenos Aires.
- **Oriol, N. y Parra, J.M.** [1979]  
*La expresión musical en la Educación básica.* Alpuente SA. Madrid.
- **Paynter, J** [1991]:  
*Oír, aquí y ahora.* Una introducción a la Música actual en las escuelas. Ricordi. Buenos Aires.
- **Pérez-Gil, Manuel.** [2004]:  
*Lenguaje musical para maestros.* Asaigredo. València.
- **Pérez Gutiérrez, M.** [1994]. 'Breve reseña histórica sobre la Educación musical en España y comparación con otros países'. *Música y Educación*, 17, 19-29.
- **Regelski, T.A.** [2004]:  
*Teaching General Music in Grades 4-8: a Musicianship Approach.* Oxford University Press. EEUU.

- **San José Huguete**, Vicente [1997]:  
*Didáctica de la Expresión Musical para Maestros*. Piles/Editorial de Música S.A. València/L'Horta.
- **Richter**, Christoph; **Kraemer**, Oliver; **Yob**, Iris; **Herzig**, Monika [1996]:  
'The Didactic Interpretation of Music'. *Philosophy of Music Education Review*. Vol. 4, No. 1 (Spring, 1996), pp. 33-49. Published by: Indiana University Press.
- **Ross**, Alex [2009]:  
*El ruido eterno [The Rest is Noise]*. Seix Barral/Editorial Planeta. Barcelona.
- **Ross**, Alex [2012]:  
*Escucha esto [Listen to This]*. Seix Barral/Editorial Planeta. Barcelona.
- **Sloboda**, J.A. [2005]:  
*Exploring the Musical Mind*. Oxford University Press. Oxford.
- **Small**, Ch. [1989]:  
*Música, Sociedad y Educación*. Alianza. Madrid.
- **Steen**, A. [1982]:  
*La improvisación y el niño pequeño*. Regner, H [Ed.] Música para niños. Inglaterra: Schott.
- **Storms**, G. [2003]:  
*101 juegos musicales [Music Games]*. Editorial Graó. Barcelona.
- **Subirats Bayego**, Maria de los Àngels:  
'La Investigación en Didáctica de la Expresión Musical'. *Educatio Siglo XXI*. Universitat de Barcelona. Publicacions.
- **Swanwick**, K. [1994]:  
*Musical knowledge: Intuition, analysis and music education*. Routledge. London.
- **Uljens**, Michael [2006]:  
*School Didactics And Learning: A School Didactic Model Framing An Analysis Of Pedagogical Implications Of learning theory*. Faculty of Education-Åbo Akademi University. Vaasa, Finland.
- **Willems**, E. [1979]:  
*El ritmo musical*. Eudeba. Buenos Aires.
- **Wuyttack**, J. [1994]:  
*Cantan y bailan*. Nau Llibres. València.

- **Yurko, Michiko** [1992/rev. 2002]:  
*Music Mind Games*. Warner Bros. Publishing Inc. Miami/Florida/EEUU.
- **Zabala, A. y Arnau, L.** [2007]:  
*Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó. Barcelona.
- **Zaragoza Muñoz, Josep Lluís** [2009]:  
*Didáctica de la Música en la Educación secundaria: competencias docentes y aprendizaje*.  
Graó. Barcelona.



Recopilación y desarrollo: ***Vicent Lluís Fontelles***

[PhD – Universidad de València - Facultad de Magisterio/

*Departamento de Didáctica de la Expresión*

*Musical, Plástica y Corporal]*

**vicent.fontelles@uv.es**