

1. Adquisición y desarrollo del aprendizaje de la música en educación infantil

1.1. Capacidades musicales

Es evidente que la importancia de la música en la vida de las personas de todas las edades es creciente. La sociedad y los medios de comunicación actúan de manera decisiva en las preferencias y actitudes musicales de la población en general y de los más jóvenes en particular. Es por esto por lo que la escuela tiene que adquirir el compromiso de ofrecer una orientación y una formación sonora-musical a través de la educación con la música y para la música desde las edades más tempranas. Las experiencias y conocimientos musicales que vayan viviendo y construyendo ayudarán al niño y la niña a descubrir el mundo sonoro que les rodea y elaborar sus propias opiniones críticas a la hora de participar en actividades musicales (Ivanova, 2009).

Desde diferentes disciplinas (Psicología de la música, Psicología social, Antropología de la música, Educación musical) se intentan explicar las actitudes de niños y niñas ante el fenómeno musical y demostrar cómo la música incide directamente en las facultades humanas favoreciendo el desarrollo mental y emocional, además de la sensibilidad, la voluntad, la inteligencia y la imaginación, la apreciación estética, etc. También se desea conocer más sobre la adquisición de los gustos, identidades, roles relacionados con la música.

La musicalidad, como capacidad de percibir, sentir y expresar la música, existe en todas las personas en distinto grado, pero es necesario desarrollarla y potenciarla, ya que la actividad musical fomenta la expresividad, la creatividad y la memoria. Los niños desarrollan su musicalidad, dentro del medio familiar y de la sociedad en general, y a través de la educación que reciben en la escuela infantil. En este sentido, Fridman (1997:113) habla de la responsabilidad del medio familiar y de la sociedad en general para favorecer este desarrollo de manera decisiva y contribuir en la formación de la personalidad del niño/a.

Por su parte, los educadores deben favorecer y proporcionar a niños y niñas experiencias musicales que despierten la curiosidad y el interés por la música y el hecho sonoro que estimule y desarrolle sus capacidades musicales.

A lo largo de los capítulos anteriores se ha tratado de resaltar la importancia de la música en la educación infantil. La toma de contacto con la música desde edades tempranas proporciona la posibilidad de desarrollar experiencias musicales que van a contribuir al desarrollo emocional e intelectual del niño y la niña, que, a su vez, favorecerá la construcción de aprendizaje.

Estas experiencias -que deben formar parte de un programa que incluya actividades tales como escuchar, realizar experimentos acústicos con diversos materiales, moverse, cantar, crear, construir objetos sonoros o tocar instrumentos- deberían quedar integradas en la rutina cotidiana y los juegos de los niños. (Giráldez, 2003:21)

1.2. La música en el curriculum de Infantil

Teniendo en cuenta que la 2ª parte de la asignatura *Desarrollo de la Expresión Musical II* incluye la profundización en el curriculum de Educación Infantil y la concreción de propuestas didácticas para el aula, en este apartado se hará una introducción al curriculum

intentando contextualizar las dimensiones perceptiva, creativa e interpretativa de la música en el documento en vigor de nuestra comunidad¹.

La organización del currículum de Infantil en los tres Ámbitos de Experiencia -Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; Conocimiento del entorno; y Lenguajes: comunicación y representación-, se propone abarcar todos los aspectos que integran el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de niñas y niños para que desde la escuela y en colaboración con las familias se alcancen las competencias básicas de ciudadanía.

Una primera aproximación al texto del Decreto nos hará tener una visión global de la estructura de la Etapa Infantil y los objetivos y contenidos que se indican para su desarrollo y aprendizaje. En esta revisión se advierte que es en el ámbito de experiencia de "Lenguajes: comunicación y representación" en donde encontramos contenidos específicos de educación musical. Sin embargo, la música está presente en todos los ámbitos de experiencia, tal y como hemos argumentado en los temas anteriores. El contacto con la música y con el mundo de los sonidos forma parte de la vida cotidiana de los más pequeños está estrechamente asociado al conocimiento de uno mismo y del entorno y a la autonomía personal.

Es tarea del profesorado de infantil reflexionar sobre todos estos momentos en los que se dan situaciones de aprendizaje y en los que la música hace acto de presencia a través de la canción, la escucha, el movimiento, etc. Lo importante es proporcionar a niños y niñas cuantas experiencias musicales sean posibles ofreciéndoles estímulos continuados para así, de una manera vivencial, ir construyendo aprendizaje.

Aunque hoy día nadie ponen en duda la importancia que tiene la música en la educación infantil, existen diferentes ideas y pareceres sobre el camino a seguir en el trabajo en el aula. Como apunta Giráldez (2003), los niños y niñas en la actualidad están inmersos en un mundo en constante transformación que demanda enfoques metodológicos abiertos y flexibles, pero consideramos de interés conocer algunas propuestas surgidas a lo largo del siglo pasado.

2. Teorías y metodologías implicadas en el aprendizaje de la música

2.1. El método activo

(...) Durante 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 frente al racionalismo decimonónico focalizando, en primer plano, la personalidad y las necesidades del educando. Los métodos "activos"-Pestalozzi, Decroly, Froebel, Dalton, Montessori- se difunden en Europa y Norteamérica e influyen posteriormente la educación musical. (Gainza, 2004)

Violeta Hemsy de Gainza sugiere que desde el punto de vista de la educación musical, este momento podía constituir "el siglo de los grandes métodos" o "el siglo de la Iniciación Musical". Si por método se entiende un proceso ordenado y racional que va dirigido a la

¹ DECRETO REFUNDIDO por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y se implantan estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Disponible en:
www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dif10/es_5495/adjuntos/dc_educ_inf_c.pdf

obtención de resultados previamente definidos, cuando se habla de método activo en educación, entendemos con Hemsy de Gainza (1964:34) lo siguiente:

El método consiste en una determinada ordenación y tratamiento de la materia de enseñanza, con el fin de adaptar ésta a la mentalidad y caracteres psicológicos del individuo o grupo de individuos al cual está destinado, asegurando así su transmisión directa y su más completa asimilación.

Para la autora, se trataría de conservar todo lo que la materia tiene de vivo, manteniendo, al mismo tiempo, la unidad de la misma durante su transmisión. Para ello hay que renunciar de entrada a un tipo de presentación de la materia según un orden lógico, dando paso a un enfoque que podría calificarse de psicológico. Este enfoque psicológico se basa esencialmente en el respeto de aquellas necesidades individuales para procurar ofrecer al niño/a los elementos que, por su modalidad o carácter, resultan más accesibles a su capacidad de comprensión, a su sensibilidad y a su experiencia inmediata.

Los métodos activos, según Agosthi-Gherban y Rapp-Hess (1988:107-113), no parten de un conocimiento teórico, sino que favorecen la participación haciendo vivir y experimentar situaciones, a través de las cuales, más tarde se llegará al análisis sobre bases concretas.

Las ideas de la Escuela Nueva impulsaron a una serie de músicos a elaborar nuevas metodologías para la enseñanza de la música. Las primeras propuestas de modelos activos que encontramos desde este nuevo enfoque en educación musical son las planteadas por Montessori.

En el caso de las propuestas de María Montessori es posible apreciar un interés particular por la música, llegando a elaborar una serie de campanillas para el propósito de la educación musical, serie que consta de campanillas afinadas según las notas que componen la escala diatónica mayor. Deberíamos tener en cuenta que el trabajo educativo-musical de Montessori se dirige a los niños pequeños, antes de su ingreso a la educación formal, a los seis años, etapa en la que el entorno sonoro-musical del niño es extremadamente variado y rico, ya que los patrones culturales relacionados con el sonido -y la música en particular- aún no se han fijado de manera definitiva. (Jorquera, 2004:15)

Como indica Jorquera (2004), la denominación de métodos *activos* relaciona los métodos existentes en educación musical con el movimiento de la *Escuela Nueva*, que promovía precisamente los métodos de enseñanza *paidocéntricos*, en contraste con las prácticas escolares anteriores, de tipo tradicional, *magistrocéntricas*. Sin embargo, no es posible afirmar con seguridad que los autores de los métodos activos en educación musical hayan tenido una relación directa con los pedagogos de la Escuela Nueva. Según Abel-Struth (1985), se trata más bien de una influencia indirecta, basada en el entorno cultural y artístico que se dio en el caso de cada uno de los autores de estos métodos.

Desde principios del siglo XX fueron surgiendo y desarrollándose diferentes propuestas metodológicas de educación, entre las que más difusión han tenido son las de Dalcroze, Orff y Kodály. Estos músicos-pedagogos y otros más que trabajaron en esta línea pertenecen a diferentes lugares y adquirieron una determinada formación musical, por lo que nos encontramos con planteamientos y enfoques diferentes en la filosofía de sus métodos (Frega, 1997).

En relación al momento en que cada uno vive y desarrolla su trabajo, y de su visión pedagógica, se puede hablar de dos generaciones. Una primera en la primera mitad del siglo XX en la que situamos a los 3 pedagogos mencionados y otros como Martenot, Ward, Willems, Suzuki y Chevais. Todos ellos presentan sus propuestas desde el punto de vista del sujeto, introduciendo en el aula el movimiento y la actividad, la práctica instrumental y vocal, y el hecho importante de que la actividad es esencialmente grupal (Gainza, 2003).

Y otra generación a partir de mediados de siglo, en la que van apareciendo nuevas maneras de entender la enseñanza de la música. La búsqueda de otras posibilidades o "idiomas" que ofrece la música contemporánea lleva a la formulación de nuevas propuestas que incluyen una nueva concepción del objeto sonoro, formas más libres, interés explorativo, relaciones con las otras artes, grafías no convencionales... Schafer, Paynter, Dennis y Self se encuentran en este segundo grupo.

Presentaremos de manera más detallada algunas de estas propuestas por considerarlas de interés para la reflexión y el planteamiento didáctico en el aula de infantil: Dalcroze, Orff, Kodály, Willems y Schafer. Esta selección no desestima el resto para la práctica en el aula, no obstante, se ha optado por dar una visión de las propuestas pedagógicas en educación musical a través de los autores mencionados atendiendo al contexto en el que se enmarca la asignatura de Desarrollo de la Expresión Musical I, en la formación del Grado de Educación Infantil.

2.2. Propuestas metodológicas en Educación Musical

2.2.1. La Rítmica Jaques-Dalcroze

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), austríaco, de origen suizo, desarrolla su carrera musical como compositor y pedagogo entre Ginebra, Viena y París (Trías, 1988). Como profesor en el Conservatorio de Ginebra se sorprende de la poca musicalidad y los graves problemas rítmicos de sus alumnos/as de cursos superiores de solfeo y de armonía. Intenta solventar estas irregularidades a través de la elaboración de su método denominado *Rítmica Jaques-Dalcroze*.

Concibe la música como elemento conciliador entre los componentes constitutivos de la dualidad del ser: el espíritu (la inteligencia, la imaginación, los sentimientos, el alma) y la materia (el cuerpo, la acción, el sentido y el instinto) (Dalcroze, 1965). Para alcanzar esta reconciliación se plantea la elaboración de un método cuya finalidad es crear una corriente de comunicación continua entre el cerebro y el cuerpo a través de la música (Bernal, 1999). Dalcroze recuerda que la música se compone de sonido en movimiento, incluso el propio sonido es una forma de movimiento. Por su parte, los músculos de nuestro cuerpo han sido creados para el movimiento, los sentimientos son movimientos del alma y los pensamientos presentan su propia movilidad. Para el método dalcroziano (Webber Aronoff, 1974:161):

Comprender la música significa ser capaz de realizar nuestro ordenamiento propio de sus sonidos. Esta comprensión, ya sea en la audición, en el canto, en la ejecución instrumental o la "invención", puede ser facilitada al utilizar nuestra propia experiencia de movimiento en relación al tiempo, espacio y energía.

El ritmo, base de todas las manifestaciones vitales, desempeña el papel de posibilitar la respuesta del movimiento a las exigencias del espíritu y a las necesidades del cuerpo, por lo

que la acción corporal de dos personas diferentes tendrá una duración, un significado y una importancia variadas en función del ritmo personal de cada una de ellas. Destaca en Jaques-Dalcroze su demostración adelantada a su tiempo del principio que más tarde será fundamentado por la psicología del desarrollo:

El cuerpo, o más exactamente la acción corporal, es a la vez la fuente, el instrumento y la condición primera de todo conocimiento ulterior. (Bachmann, 1998:25)

Se crea, por lo tanto, una relación directa entre los problemas en la representación musical rítmica y su expresión a través del movimiento corporal. De esta manera, interpreta el movimiento como soporte de los fenómenos intelectuales y afectivos.

En su principal obra *El Ritmo, la Música y la Educación*, Jaques-Dalcroze (1965) señala que el estudio de la traducción de los ritmos musicales en movimientos corporales conduce forzosamente al desarrollo de la sensibilidad. La Rítmica sienta sus bases en varios principios que se derivan de esta perspectiva inicial. Los principios de la Rítmica recogen la constante interrelación entre la música y el movimiento y postulan una educación por la música y para la música. Los movimientos corporales, dirigidos a la búsqueda de un equilibrio entre espacio, tiempo y energía encuentran un sentido en la Rítmica Dalcroze, porque son una traducción o exteriorización de los mensajes musicales que los acompañan. El dominio de las relaciones entre espacio, tiempo y energía, contribuyen, por otro lado, a una mayor adecuación del ser humano a la propia naturaleza, a la vida social y cultural.

La Rítmica funda sus principios de trabajo en la movilización de la mente y el cuerpo, es decir, en lo relativo a los medios de acción, de reacción y de adaptación del ser humano al mundo que le rodea, con el fin de sacar de él todo el provecho posible. (Bachmann, 1998:29)

Podemos comprender, así, la proyección de la Rítmica dalcroziana a todos y cada uno de los ámbitos de la educación: enseñanza general y especializada. La Rítmica puede ser aplicada a cualquier edad y la dificultad de su puesta en práctica tiene más relación con las condiciones adquiridas a través de la experiencia que con la edad de la persona que la practica.

Las tres materias básicas del método son la rítmica (el movimiento), el solfeo o educación del oído por medio del canto, del juego y del movimiento, y la improvisación al piano - extendida en la actualidad a otros instrumentos- (Vanderspar, 1990). Éstas se corresponden con los principios fundamentales de la experiencia sensorial y motriz, el conocimiento intelectual, y la educación rítmica y musical (Trías, 1988). Los ejercicios de rítmica y solfeo reflejan un paralelismo que en muchos de ellos solamente difiere el elemento mediador, en la rítmica es el cuerpo y en el solfeo es la voz. Los contenidos de la práctica en rítmica y solfeo dalcrozianos se pueden reducir a (Dalcroze, 1965):

- Relajación muscular y respiración.
- Acentuación métrica. Memorización rítmica y métrica. Equilibrio, atención y acción refleja.
- Disociación de movimientos. División y ampliación del tiempo. Contrapunto corporal y polirritmia.
- La audición interior. Dictados rítmico-corporales. Escritura rítmica.
- Matices dinámicos y agógicos. Improvisación.
- Dirección. Fraseo.

- Lectura rítmico-corporal. Lectura verbal.

El método Jaques-Dalcroze se conoce internacionalmente por su contribución al desarrollo del sentido rítmico. Sin embargo, él señala la gran importancia de sincronizar oído, laringe y cerebro para alcanzar el oído interior. Propone tareas como el reconocimiento de alturas, la medición de intervalos, la discriminación de armónicos, de acordes, de voces y tonalidades, el análisis de las relaciones entre sensaciones auditivas y vocales, etc. El buen oído musical abarca, no sólo las habilidades relativas a la afinación o altura, sino que éstas se amplían a las discriminaciones de intensidad, velocidad, timbre y de las cualidades expresivas de la música.

2.2.2 El método Kodály

Zoltan Kodály (1882-1967) nace en Kecskémét (Hungría). En Budapest se forma musicalmente y comienza su carrera docente como compositor. Kodály establece la necesidad de coordinación del oído, de la mente, de la sensibilidad y de la habilidad manual para alcanzar un buen nivel de formación musical (Cateura, 1992).

Su método se apoya en cinco aspectos fundamentales:

- El propio folklore.
- El desarrollo de la sensibilidad auditiva, especialmente, la audición interior.
- La práctica fundamental del canto.
- La educación musical temprana.
- La práctica de la lecto-escritura musical.

En lo relativo al primer aspecto, cabe señalar que junto a Béla Bartók trata de recoger y recuperar la canción folklórica de su pueblo y su interpretación entre la infancia y la juventud húngaras, como material prioritario frente a música de otros países, equiparándolo al aprendizaje de la lengua materna (Szönyi, 1976). En su obra etnomusicológica destaca la gran influencia de la escala pentatónica en el folklore húngaro y descubre ciertos orígenes de su música en Asia y en la antigüedad. Así, la escala pentatónica se convierte en el núcleo de los comienzos de la educación musical kodályana, que continúa con el trabajo basado en las escalas diatónicas mayores y menores, y en las escalas modales.

No obstante, los materiales compuestos por Kodály para ser trabajados por la población húngara han sido traducidos en algún caso para su aplicación en otros países, lo que parece no responder a la propuesta kodályana, ya que como en Hungría se hace uso de su propio folklore, cualquier otro país debe hacer lo mismo y elaborar paralelamente su propio material musical. Incluso cuando cantamos canciones de otros pueblos deberíamos hacerlo en su lengua original, lo que nos ayudaría a conocer las costumbres y la historia de éstos (Frega, 1997).

El canto es para Kodály un elemento definitivo en el desarrollo afectivo, intelectual y social de la persona, por lo que su práctica debe ser extendida a la población general. Señala Kodály el período de enseñanza obligatoria -entre los 6 y los 16 años- como el más receptivo para la educación musical (Szönyi, 1976). Sin embargo, es importante introducir a los más pequeños en la educación infantil a partir de canciones del propio folklore, de ámbito

reducido e intervalos pequeños, sencillas rítmicamente, basadas, en general, en la escala pentatónica y adecuadas a su edad.

Para Frega (1997), el método Kodály podría suponer una didáctica de síntesis, ya que recoge aportaciones de otros métodos como determinados movimientos rítmicos inspirados en la euritmia de Jaques-Dalcroze o las sílabas y los gestos del sistema Tonic-Sol-Fa de Curwen, Glover y Guido d'Arezzo, y las letras para la afinación absoluta extraídas del uso griego. Consideramos, al respecto, que todos los métodos activos reciben influencias de líneas pedagógicas de la época o de otros métodos. No cabe duda, por lo tanto, de la autonomía del método Kodály como exponente del solfeo relativo, de su fonomimia, de su peculiar introducción del solfeo absoluto, del código verbal rítmico, etc. (Albaugh, 1991).

Para solucionar los problemas de afinación que se perciben en el alumnado que se inicia en este sistema, y no está familiarizado a la utilización del solfeo relativo, debido, en buena medida, a la aplicación exclusiva del solfeo absoluto y al reduccionismo de sus siete nombres, se sugiere la introducción de un sistema basado en números o la adaptación de un sistema silábico cromático (Albaugh, 1991).

Se aprecia una escasa intervención del movimiento corporal en el desarrollo rítmico. Para Szönyi (1976) las nociones rítmicas se transmiten a través de las canciones tradicionales e infantiles. Cuenta con un material de pequeñas marchas para marcar su paso, y la labor instrumental se limita a la introducción de la flauta dulce y algún instrumento de pequeña percusión para marcar el pulso. Podríamos decir que Kodály le otorga un carácter secundario, ya que no se trabaja como un fin en sí mismo, sino como medio para alcanzar el objetivo musical planteado (Cateura, 1992).

Esta orientación está justificada por la profundidad de este método en la educación vocal y solfeística, acompañada de características propias de los métodos activos. De cualquier manera, los fantásticos resultados obtenidos por el método Kodály en Hungría y a nivel internacional demuestran que una acertada aplicación permite solventar cualquier posible dificultad.

2.2.3. Orff-Schulwerk

Carl Orff (1895-1950) nació en Munich, Alemania, y destacó como compositor influenciado por la cultura de la antigüedad, influencia que también se refleja en su producción pedagógica. Como Director de Música de la *Günther Schule*, en Munich, descubrió que la música utilizada para la gimnasia rítmica y para la danza no concordaba con los movimientos que el alumnado exteriorizaba de modo natural (Frega, 1997). Crea, así, un método inspirado en movimientos naturales y creativos, unido a la aplicación de la palabra y de un instrumental creado específicamente para ser utilizado por personas con una incipiente formación musical (Graetzer y Yepes, 1983). Propone la aplicación de música elemental o primitiva en las clases de educación musical para niños y niñas, y rechaza la utilización del acompañamiento pianístico, propuesta por Jaques-Dalcroze, en la educación del sentido rítmico. Estas discutibles afirmaciones, no se encuentran, en opinión de Frega (1997), suficientemente argumentadas y documentadas.

La palabra, el sonido y el movimiento son los ejes que, para Orff, articulan la educación musical inspirada como algo lúdico y creativo (Cateura, 1992). La improvisación y creación musicales proceden de ideas infantiles generadas a iniciativa de niños y niñas y, en muchos

casos, sin la intervención del docente, que en todo momento debe observar estas creaciones y así aprender de ellas. El método supone, más que una preparación para la formación de músicos con aspiraciones profesionales, una escuela para la vida.

Graetzer y Yepes (1983) señalan el recurso habitual en el método Orff a rimas y adivinanzas infantiles, a canciones y danzas folklóricas y a temas clásicos de la cultura musical occidental. Resalta su trabajo basado en la escala pentatónica y su acompañamiento a través de ostinatos rítmicos y melódicos en los primeros niveles. En etapas posteriores introduce la improvisación vocal e instrumental, y la interpretación de pequeños cánones y rondós, bordones, acompañamientos con acordes de dominante y el estudio de las cadencias, siempre en modo mayor. En los dos últimos niveles se trabajan los modos menores con bordones y sus dominantes respectivas.

El método Orff no plantea un diseño curricular sistemático, aunque varios de sus seguidores han considerado oportuno hacerlo. Para Haselbach (1993) se trata de un sistema abierto al mundo, a toda clase de grupos, a toda fuente sonora, a todo tipo de música y a otras disciplinas. Entre sus más destacados alumnos y alumnas señalamos, además, la figura de Jos Wuytack, autor de un sistema propio de educación musical basado en los principios de Orff. Su método refuerza la improvisación e interpretación mediante el movimiento global corporal, los instrumentos corporales y el instrumentario Orff. Además, trabaja la apreciación a través de la audición musical activa y la elaboración de musicogramas (Wuytack y Boal Palheiros, 1996).

2.2.4. El método Willems

Edgar Willems (1890-1978) nació en Bélgica, aunque se formó académicamente y ejerció la docencia en Ginebra a partir de 1925 (Frega, 1997). En Ginebra conoció a Piaget y a Jaques-Dalcroze y estudió la Rítmica que este último preconizaba.

Interesado por la naturaleza, la psicología y el estudio del universo, establece unas relaciones entre los elementos de la música, los aspectos de la personalidad humana y la propia naturaleza.

<i>Naturaleza o cosmos</i>	<i>Personalidad</i>	<i>Música</i>
Mundo físico	Cuerpo e instinto	Ritmo
Mundo sensible	Sensibilidad y afectividad	Melodía
Mundo intelectual	Mente	Armonía

Esta correlación, simplificada en este esquema, ha sido con frecuencia cuestionada. Determinados autores perciben una contradicción entre la apertura de Willems al arte contemporáneo y a la música de otras culturas, por un lado, y el establecimiento del binomio armonía-intelecto, que no se refleja en mensajes sonoros de determinadas culturas ajenas a la música occidental, por otro (Frega, 1997). Willems expone a lo largo de su obra literaria las matizaciones necesarias a estas correlaciones. Ritmo, melodía y armonía presentan a su vez episodios sensoriales, afectivos y mentales en los procesos cognitivos que intervienen en la práctica musical y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De este

modo se explica la posibilidad de una armonía poco desarrollada y, sobre todo, poco meditada, o el análisis de esquemas rítmicos de la complejidad a la que nos puede llevar un texto de música contemporánea. Que el ritmo sea el elemento primario en el desarrollo musical del ser humano no implica que se limite a una manifestación exclusivamente física. La exteriorización o el pensamiento de una frase rítmica no es, en general, ajeno a los componentes afectivo e intelectual que deben acompañar naturalmente a todo hecho artístico. Lo mismo ocurre con la melodía y la armonía en sus respectivas dimensiones.

Los principios generales de la educación musical del método Willems son realmente avanzados para su época. Se le acusa, sin embargo, de que los materiales que elabora y recomienda siguen una línea de enseñanza tradicional. Su inquietud por un profundo desarrollo auditivo podría explicar el contenido academicista de un gran número de estrategias propias de su método. El apareamiento, la identificación y clasificación de objetos sonoros (campanillas, silbatos, sirenas, cascabeles, carillones microtonales, etc.) reflejan un influjo de la teoría piagetiana y un ejemplo de desarrollo de tareas dentro del pensamiento operacional concreto (Frega, 1997).

El método se estructura en diferentes grados: Primer grado de iniciación; Segundo grado de iniciación más consciente; Tercer grado de Pre-solfeo y pre-instrumental; y Cuarto grado de Solfeo (Chapuis, 1990:13-32).

Los dos niveles de iniciación contemplan tareas de audición, percusiones, canciones y movimientos corporales naturales. Se diferencian en que el primero se centra en el desarrollo de lo sensorial, en introducir a niños y niñas en los fenómenos musicales, y en desarrollar el interés y receptividad y creatividad hacia la música. El segundo nivel introduce una mayor consciencia con la introducción de los grafismos, una mayor exigencia en la afinación y en la precisión rítmica, y un mayor desarrollo de la memoria musical y del sentido tonal.

El pre-solfeo y período pre-instrumental incide en el trabajo con la escala diatónica mayor y sus diversos ordenamientos (sonidos, notas y escritura), viaja de lo concreto a lo abstracto, persigue la creación de automatismos auditivos y corporales, el aprendizaje de la denominación de los fenómenos musicales y el desarrollo de las facultades creativas y expresivas del alumnado.

El solfeo se encuentra en el marco del Do fijo, al igual que en el método Dalcroze, y recurre a la identificación cifrada para clasificar los grados de la escala diatónica mayor. Utiliza el doble pentagrama y, de este modo, las claves de Sol en segunda y de Fa en cuarta al mismo tiempo. Respecto a las otras claves, ya fue creada una gran flexibilidad en el grado anterior gracias a la vocalización y a la lectura sin clave en cualquier tonalidad cuando se trabajaban los distintos ordenamientos.

El autor sugiere, como es habitual, el comienzo de la educación musical a través de la música tonal. Superada esta fase, propone la iniciación en los espacios atonales y microtonales que nos acercan a la música contemporánea y extraoccidental.

Aunque otorga la primacía a la melodía y no al ritmo en la educación musical, reconoce la importancia de la educación rítmica dalcroziana y propone acompañamientos y movimientos naturales basados, principalmente, en los cuatro modos rítmicos willemsianos: esquema rítmico, acento, pulso y división del tiempo (Chapuis, 1996; 1997).

2.2.5. Nuevas propuestas metodológicas

Murray Schafer nace en Ontario (Canadá) en 1933. Como compositor se presenta como un investigador en la búsqueda de nuevas experiencias sonoras, inquietud que se refleja en sus propuestas educativas. Éstas valoran las culturas del pasado, las manifestaciones musicales de diferentes grupos étnicos y la exploración de nuevos sonidos en el entorno ambiental (Frega, 1997). Es también un claro exponente de una tendencia muy actual que concibe el hecho artístico con una visión renacentista, en el sentido de que las manifestaciones artísticas acumulan instrumentos visuales, sonoros, literarios, y de cualquier otro tipo.

La propuesta de Schafer aboga por un incremento de las actividades creativas individuales y grupales en el ámbito educativo-musical. Considera, además, que en el proceso educativo la formación y el descubrimiento sonoro enriquecen tanto a docentes como a discentes (Schafer, 1987). Genera en sus clases una capacidad de reflexión y debate sobre la misma esencia del hecho musical (Schafer, 1986; 1988) que desarrolla el sentido crítico, la observación y el análisis, lo que facilita la posterior tarea de creación e interpretación musical. Potencia la curiosidad por conocer nuevos estilos musicales y por incorporarlos a la propia memoria musical, propiciando un enriquecimiento constante en el mundo sonoro particular de cada ser humano. Invita, por último, a desarrollar una percepción atenta y, a la vez, inquieta de cualquier mensaje musical o sonoro procedente del ambiente exterior, de su propia producción, de su grupo, o de la música compuesta en diferentes culturas, estilos y épocas (Schafer, 1992; 1996). Expone los principales componentes de los elementos de la música (timbre, ritmo, textura, melodía, etc.) acompañado en ocasiones de principios y teorías de acústica musical, de un modo audaz y académico a la vez, incluyendo constantemente ejemplos imaginativos de la vida sonora cotidiana.

Los contenidos de la enseñanza musical se pueden reducir, para Schafer, (1987) a tres aspectos a desarrollar: audición, análisis y realización, que enfoca en la línea abierta y flexible expuesta hasta ahora. La lectura musical con el código convencional resulta para el autor aún la más adecuada, aunque propone su aprendizaje acompañado del de la teoría musical en el momento en que su utilización resulta necesaria para el discente.

El autor dirige sus principios pedagógicos a todos los ámbitos educativo-musicales: desde escuelas de música hasta centros de enseñanza general de educación infantil, primaria o secundaria, conservatorios y universidad. En su libro *El rinoceronte en el aula* (Schafer, 1975/87) ofrece un modelo de *currículum* para una institución de enseñanza de artes integradas, que bien podría inspirar con sus necesarias adaptaciones un diseño para un programa de educación artística que conjugara las aportaciones de las diferentes manifestaciones artísticas. Combina en su *currículum* aspectos relativos a la apreciación, a la interpretación, a la creatividad, junto con la teoría, historia, acústica y análisis de cada una de ellas.

John Paynter, compositor e investigador británico nacido en 1931, dirige el Departamento de Música de la Universidad del Condado de York en Gran Bretaña, su país natal (Frega, 1997). Su preocupación por la distancia entre la producción musical contemporánea y las preferencias del público le incita a idear transformaciones en el mundo de la educación. Propone un sistema de educación musical abierto, con un enfoque similar al de otras manifestaciones artísticas, en el que se refleje la inquietud por la exploración sonora y por el descubrimiento de nuevos campos de experimentación y expresión musical (Anuario de ISME 1975/76, citado en Frega, 1997). De esta manera, pretende introducir en la escuela el

estudio de las obras de artistas, poetas y compositores contemporáneos (Paynter, 1991), además del trabajo con sonidos del entorno natural ya planteado por Schafer. Entiende el arte musical interconectado con cualquier otra expresión artística y accesible a cualquier ser humano. Considera, además, que el conocimiento de las técnicas de creación sonora y su experimentación permiten comprender también la música del pasado.

En su método se activan las posibilidades motrices del propio cuerpo y la experimentación con instrumentos o simples objetos sonoros. La escucha es un elemento constante en cualquier tarea planteada en las sesiones de educación musical (Paynter, 1991; 1999).

Para la notación musical propone la creación de grafías analógicas, que más tarde se acordarán y permitirán la lectura de textos musicales contemporáneos sin renunciar al aprendizaje de la notación convencional. Como consecuencia de su cultura anglosajona, Paynter utiliza letras para enunciar la afinación absoluta, además de la solmisación relativa.

Podría parecer que en la propuesta de Paynter imperan las actividades de creación y apreciación en detrimento de la actividad interpretativa. No es así, ya que con las actividades citadas plantea el constante juicio crítico y la interpretación a través de la voz y de instrumentos corporales y de otro tipo (metalófonos, carillones, etc.).

A modo de resumen:

- El elemento central en el concepto de Dalcroze es la formación auditiva que se consigue mediante la actividad corporal.
- En Kodály el peso mayor lo asume la lecto-escritura a partir del canto del repertorio de tradición oral, es decir podríamos afirmar que su concepto corresponde a la alfabetización musical.
- Para Orff es determinante el concepto de música elemental, para lo cual recomienda repertorio de tradición oral como referencia y la práctica instrumental.
- Para Willems es fundamental la formación auditiva, en particular dirigida hacia la alfabetización musical.

3. Actividad docente y curriculum de música en Infantil Perfil profesora infantil

El perfil del profesor/a de música de abarcar un conocimiento significativo y sólidamente organizado de la materia que enseña. Por lo tanto, deberá conocer:

- la naturaleza de la música
- el lenguaje sonoro y sus recursos
- las teorías del aprendizaje
- el desarrollo de la inteligencia del niño en todas sus vertientes:
 - del pensamiento
 - de su capacidad de percepción
 - de su capacidad creadora
 - de su expresión
- técnicas, estrategias, práctica y principios musicales educativos
- creatividad y procesos creativos

Los logros que se desean conseguir:

- una sensibilización de los niños/as hacia el mundo sonoro en general
- la identificación, discriminación y análisis de los sonidos del entorno

- encontrar los medios para formar a los niños/as en la escucha atenta, ayudando a su comprensión y disfrute
- una invitación a la expresión musical de los alumnos/as, tanto desde el punto de vista de la creación como de la recreación de músicas preexistentes
- una preparación de sus alumnos/as -respetando las etapas de desarrollo- como auditores, receptores y creadores de música, y como intérpretes a partir del conocimiento de los rudimentos de la técnica y el lenguaje musical
- fomentar la comunicación entre los alumnos/as
- desarrollar la expresión de sentimientos y emociones personales, lo cual les llevará a un conocimiento mayor de sí mismos
- no sólo alcanzar los objetivos que preside la etapa, sino también sentar las bases de una motivación constante hacia los exponentes del universo cultural

Son muchas las variantes que intervienen en la consecución de un modelo de profesor ideal: conocimientos de educación musical, personalidad, estilo de enseñanza... Ciertamente, la sociedad quiere y demanda un modelo de profesor/a que se ajuste a lo que se podría llamar "personalidad creativa", es decir, un profesor/a que ayuda al alumno/a a desarrollar todas sus potencialidades y a encontrar su identidad. Capaz de ofrecer un clima de estímulos para que los alumnos y alumnas manifiesten mayor iniciativa y apoye al desarrollo de aptitudes artísticas.