

PLANTEAMIENTOS SOBRE LAS INFLUENCIAS DEL APRENDIZAJE MUSICAL EN EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS DE SEIS AÑOS¹

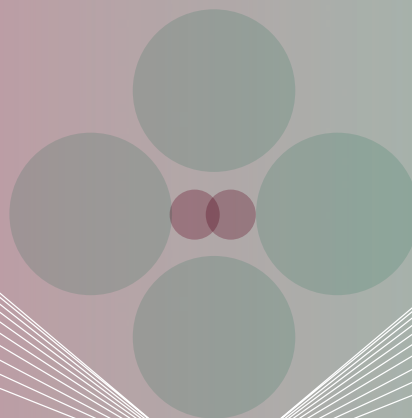
APPROACHES ON THE INFLUENCES OF LEARNING MUSIC IN THE DEVELOPMENT OF THE CHILDREN OF SIX YEARS

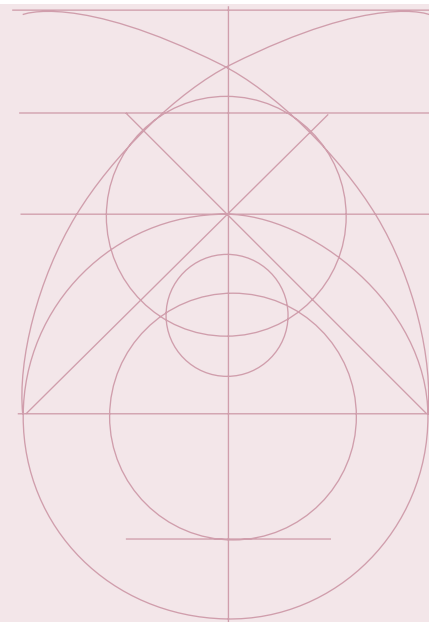
Paula Andrea Zabala García²

paula.zabala@correounivalle.edu.co

DOI: 10.17230/ricercare.2016.5.3

- 1 Origen: el artículo se deriva de la tesis de magíster de la autora y de la ponencia presentada en el primer Congreso de Investigación Musical que tuvo lugar en Cali en octubre de 2015.
- 2 Nacida en Cali, Colombia, docente de la Universidad del Valle, sede Buga, jefe del área teórica y docente de la Escuela de Música del Instituto Popular de Cultura de Cali. Magíster en Musicología con énfasis en Pedagogía y Transmisión Musical de la Universidad Vincennes Saint- Denis, Paris 8. Licenciada en Música de la Universidad del Valle.





Resumen

El artículo propone algunas reflexiones sobre la incidencia del aprendizaje musical en el desarrollo de los niños de seis años plantea si la educación musical actúa en su evolución y, además, presenta diferentes consideraciones acerca de cómo puede influir en el desarrollo desde los puntos de vista afectivo, motor y del área del lenguaje.

Desde octubre de 2013 hasta mayo de 2015, para llevar a cabo la investigación se efectuó el estudio riguroso de literatura científica dedicada al desarrollo de la educación musical en los aspectos psicológico, cognitivo y afectivo en el desarrollo del sentido musical y del lenguaje. Dichos estudios se centraron en diferentes etapas del niño, desde el estado fetal hasta la edad escolar. Así mismo se realizaron observaciones durante seis meses en un colegio de primaria en París, Francia, en grupos de niños de seis años, tanto en sus clases de música como en las demás materias, con el fin de establecer así comparaciones y deducciones para llevar a cabo dicha investigación. Se tuvo también como base la experiencia profesional de la autora en la educación musical.

Palabras clave: educación musical, lenguaje, desarrollo motor, desarrollo afectivo, desarrollo infantil.

Abstract

The purpose of this article, is to present some hypotheses about the incidence of musical education in the development of six-year old children. Additionally, it discusses different aspects such as affection, and development of motor and language skills.

A rigorous review of the related literature took place from the end of 2013 to May 2015. It included studies on the development of the musical education involving cognitive, psychological, and affective aspects. All of them towards the development of the musical sense and language. Such studies, are centered around different stages of child development, starting at their fetal period up the end of their school age.

Similarly, six-month long observations took place at an elementary school in Paris, France, where six-year old children were observed during their music classes, and in other subjects. This was made in order to establish differences and deductions for the research, always taking into consideration the professional music experience of the researcher.

Key words : music education, cognitive development, motor development, affective development, child development.

Introducción

En el ejercicio de la pedagogía musical se puede evidenciar que las clases de música son portadoras de beneficios para los estudiantes, por ejemplo, en los aspectos cognitivo o afectivo o en la concentración. Esta fue la razón fundamental por la que se quiso profundizar en el tema, al investigar cuáles podrían ser las posibles influencias del aprendizaje de la música en los niños, de manera específica a la edad de seis años.

En el análisis realizado se estudiaron investigaciones que examinan el desarrollo del sentido musical desde el estado fetal para determinar si es posible encontrar analogías de reflejos arcaicos o capacidades innatas que pudieran ser conservadas o reactivadas a la edad de seis años.

Por otra parte, al observar la historia de la educación musical se puede constatar que, desde el punto de vista pedagógico, la música ha sido considerada como portadora de beneficios para el aprendizaje. Músicos y pedagogos se han interrogado y han profundizado en investigaciones sobre la educación musical y así mismo crearon sus propios métodos de enseñanza. Tal es el caso de Carl Orff, quien desarrolló su pedagogía que pasa por un nivel sensorial que incluye la utilización de la lengua materna, los ejercicios rítmicos y la utilización de instrumentos de percusión variada con el propósito de privilegiar la reproducción, la creación y la improvisación musical antes de llegar al aspecto racional y teórico de la música. Otro caso es el de Edgar Willems y su metodología: gracias a sus actividades lúdicas, los niños trabajan la discriminación auditiva, los contornos melódicos, el ritmo y el cuerpo antes de pasar a la etapa del grafismo y de lectura musical. Por último, es pertinente citar el caso de la metodología de Shin'ichi Suzuki, que en un principio se desarrolló para el violín, pero después se adoptó a otros instrumentos. Se basa en una analogía con el aprendizaje de la lengua materna. Los padres, que tienen el rol indiscutible e inherente en el desarrollo del lenguaje y del sentido musical, se incluyen en dicha metodología pedagógico-musical para ayudar al niño en cada nivel del aprendizaje y continuar con el acompañamiento que viene evidentemente desde su estado fetal:

El sistema auditivo humano es funcional 3 a 4 meses antes del nacimiento; fetos de más de 28 a 30 semanas de gestación reaccionan de manera más fiable a sonidos externos, sea por respuesta de sobresaltos acompañadas de aceleraciones cardíacas o de desaceleraciones en función de la estructura de la estimulación o de sus estados de comportamiento. La familiarización prenatal a clases de sonidos específicos puede contribuir al desarrollo de una sensibilidad particular por estos estímulos y a la formación de una preferencia por un locutor particular, secuencias prosódicas particulares, leídas o cantadas por la madre durante las últimas semanas de embarazo, una secuencia musical instrumental particular una lengua particular (la lengua materna en particular) (Lecanuet, 1995, p. 37).

Se podría pensar, entonces, que desde la gestación el ser humano en su desarrollo realiza un trabajo de discriminación auditiva progresiva, como organización coherente de toda la información adquirida y que, como Jean-Pierre Lecanuet *et al.* concluyen en su artículo: "la experiencia musical contribuye [...] a moldear las capacidades auditivas, a desarrollar preferencias a largo plazo o a una sensibilidad al tipo de sonidos encontrados *in utero*". (Lecanuet, 1995, p. 38).

Por otro lado, en la escolaridad francesa, de modo específico en París, se evidencia una ruptura académica a la edad de seis años puesto que en dicho momento ocurre el paso de la escuela materna a la primaria, situación en la que se detectan cambios significativos entre ellos: el físico del colegio, el paso del ejercicio gráfico a la escritura y la lectura concreta de la lengua materna y el tener clases de música en su escolaridad, hecho que no es posible en la institución maternal. Por este motivo, en el momento del desarrollo de la investigación se escogió la mencionada etapa para analizar cómo el aprendizaje musical puede influir en el desarrollo motor, en el lenguaje y en el área afectiva de los niños.



La educación musical en la escolarización...

Es evidente que la música como área de aprendizaje no ocupa el mismo lugar institucional de otras disciplinas como las matemáticas, por ejemplo. En una clase de música existe una dinámica diferente en la que la interacción del cuerpo en los aspectos motor, auditivo y visual es necesaria para el estudiante, que debe apropiarse de diversos elementos que deben ser tratados desde el punto de vista musical: ritmo, discriminación auditiva, canto. Se debe recordar que el ejercicio musical exige un proceso cognitivo elaborado, así se trate de realizar ejercicios lúdicos. Además, el ejercicio musical demanda una sensibilidad particular para dar sentido y energía única al momento de cantar o de tocar un instrumento, para establecer una comunicación directa con el público y expresar emociones.

En la escuela francesa, como antes se dijo, y en el caso particular de París, los niños de maternal (hasta los cinco años) que se inscriben tienen acceso a clases de música en talleres extracurriculares en las tardes una vez por semana. Asociaciones o academias que tienen contratos con las alcaldías de los distritos de la ciudad envían profesores a los colegios para animar el taller musical. En primero de primaria la música se convierte en una materia de la escolaridad en la que los niños van a la clase una vez por semana en secuencias de 45 a 60 minutos. Además, en primero de primaria ven matemáticas de modo formal, aprenden a leer y a escribir después de haber realizado un arduo trabajo en maternal de grafismo, adquisición de léxico, formación de frases, expresión de ideas, articulación de las palabras, conciencia fonética y motricidad global. Se debe recordar el aspecto de la socialización en el que los niños aprenden a compartir y a comunicarse con los adultos y entre ellos mismos.

En primero de primaria se profundiza en dichas competencias al tener un nivel de reflexión y de análisis más alto que les permite adquirir otras más complejas. El paso de maternal a primaria se evidencia también en la infraestructura: cambian de colegio y los salones están dispuestos de manera distinta con sillas y mesas individuales. En el sentido psicológico los niños entienden que crecieron y que están listos para adquirir nuevos conocimientos.

Para la realización de la investigación se observaron durante seis meses, desde diciembre de 2014 hasta mayo de 2015, tres grupos de primero de primaria, cada uno conformado por 26 a 28 niños por salón en su clase de música semanal y solo a uno de los mismos en su cotidianidad escolar, mediante la asistencia con ellos a sus clases de matemáticas, lenguaje, deporte, pintura, etc.

Se observó que el canto (que acompaña al niño desde el estado fetal) es la herramienta central de la educación musical en la escuela primaria. Gracias al repertorio estudiado con el profesor de música, y al tener como referencia auditiva el piano, los niños trabajan afinación, ritmo, pulso, motricidad, léxico, articulación del lenguaje, voz hablada y cantada. El ritmo se observó en diferentes momentos. Se evaluó, en actividades para la interiorización de la pulsación con instrumentos de percusión menor, sensación rítmica corporal: marcha y ritmo hecho con las manos. En dicho aspecto también se evidenciaron los gestos corporales generados por la sensación rítmica al escuchar o interpretar una obra, así como la manera de trabajar la interiorización de los silencios como figuras musicales existentes en el repertorio estudiado.



Análisis y resultados parciales en el área motora

Como se explicó antes, es necesario citar algunos estudios científicos que son aplicables a la edad objeto de estudio.

- La organización temporal encontrada en el bebé, en la que él trata dicha información, la estructura en acciones realizadas en el tiempo, reaccionar en el momento indicado es crítica para el desarrollo de la motricidad, tanto perceptivo como cognitivo, lo mismo que la adquisición del lenguaje y los comportamientos afectivos del niño (Pouthas, 1995, p. 133).
- “Ritmos biológicos y motores”: ritmo cardíaco, succión, ciclo del sueño, ritmo de comidas, movimientos repetitivos considerados como parte de la etapa del desarrollo motor precoz como el de piernas o pedaleo (Pouthas, 1995, p. 135).
- Los bebés son capaces de modificar la organización temporal de una actividad rítmica preestablecida en la que el parámetro que la dirige es endógeno. Se habitúan a la regularidad de una acción y reaccionan a la misma, así como también pueden percibir la anticipación de un evento o reaccionar a la omisión del evento previsible (Pouthas, 1995, p. 140).
- Capacidad de los bebés de localizar diferencias de duraciones breves (Pouthas, 1995, p. 149).
- Percepción temporal de tipo visual, asociada con cambios de estimulación auditiva y visual sincronizadas (Pouthas, 1995, p. 149).
- Algunos aprendizajes de temporalidad relativamente complejos, como diferenciar la acción y estimar el plazo o tiempo necesario antes de ejecutarlo, pueden observarse a lo largo de la infancia (Pouthas, 1995, p. 156).
- Etapas cognitivas de regulación de la acción: estudio realizado mediante un metrónomo auditivo y visual para entrenar niños de cuatro años a espaciar sus respuestas en el tiempo, lo que demuestra la hipótesis que afirma que el dispositivo podría introducir un ritmo motor, como movimiento de piernas o de manos sincronizado con los del metrónomo. Resultados: un verdadero aprendizaje puesto que los niños utilizaron poco a poco el metrónomo. La regulación temporal adquirida se

conservó y al momento de suprimir el metrónomo los niños mantuvieron la misma velocidad y en igual nivel (Pouthas, 1995, p. 157).

- Actividades rítmico-motoras: conductas musicales que unen vocalización y expresión corporal. Se trata de aplausos y bailes cadenciosos en dichas actividades rítmico-motoras (ARM), que son conductas musicales y relevan comportamientos motores (Zurcher, 2010, p. 52).

En las observaciones realizadas para la investigación, así como en el ejercicio profesional de la autora, se pudo constatar que, en el canto, en los ejercicios rítmicos, los juegos musicales que comprenden sincronía entre ritmo, movimientos corporales y texto, e, incluso en la simple audición de una obra, los niños toman conciencia auditiva y corporal de la temporalidad, del ritmo, de las pausas. Es evidente que dicha toma de conciencia es de orden cognitivo. Por ejemplo, al momento de trabajar el repertorio, se observó que los estudiantes realizaban movimientos con la cabeza, las manos, o las piernas, marcando la pulsación al mismo tiempo que cantaban o escuchaban la obra. Ellos eran conscientes del pulso y la temporalidad mediante movimientos sincronizados (en forma colectiva y espontáneos) que integraron un sistema de frases musicales, de duración, de regularidad, de coordinación, lo que evoca una interiorización de la organización temporal de la música y revelan, a su vez, gestos motores. En los juegos musicales se evidenció la conciencia de la anticipación del cambio de gestos al momento de cambiar la frase musical al tiempo que se mantenía el pulso. Se hizo patente también que niños con un ritmo biológico más acelerado que otros lograban, por medio de ejercicios rítmicos, habituarse a una velocidad que no corresponde con su ritmo interno, es decir, la intención personal de hacer los ejercicios más lentos o mucho más rápidos que el modelo mostrado por el profesor de música. Poco a poco los niños fueron capaces de habituarse, modificar y mantener diferentes velocidades fijadas por el docente.

Con los resultados mencionados se pueden evidenciar influencias del aprendizaje musical para el desarrollo del área motora en los niños de seis años.

En el área del lenguaje

Es importante exponer en este punto algunos aspectos del funcionamiento y la evolución de la percepción del lenguaje y del sentido musical en el bebé para, de este modo, evidenciar el desarrollo ulterior del niño.

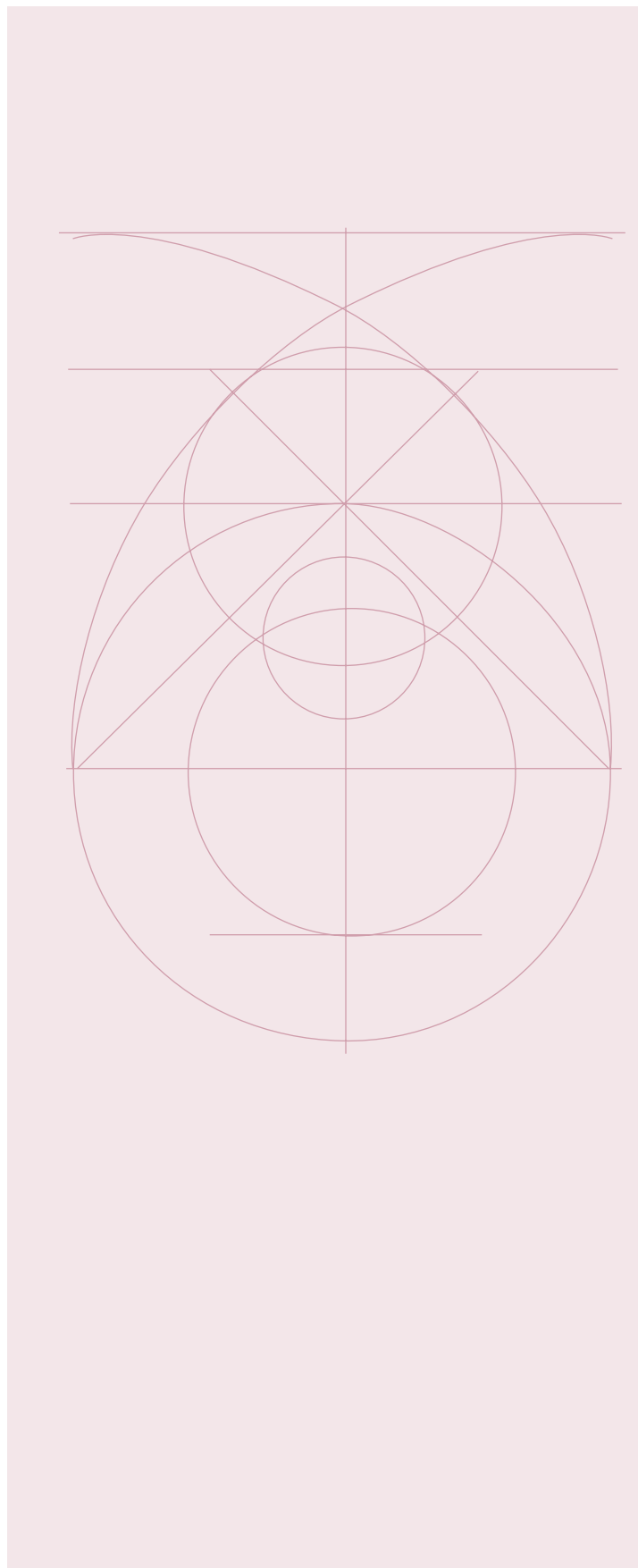
- El bebé es sensible a las modificaciones acústicas de los atributos del sonido: frecuencia, amplitud, espectro de la frecuencia y de la armonía, así en su desarrollo no tenga acceso total a los índices auditivos de localización (Fassbender, 1995, p. 92).
- Ilusión de duración: fenómeno que conduce a modificar la percepción de un mismo intervalo de silencio: parece más largo cuando interviene entre grupos de sonidos que cuando está situado al interior de los mismos. Agrupamiento auditivo: organización de elementos sonoros en entidades coherentes. Estas características de la sensibilidad auditiva juegan un rol esencial en la percepción de la música y del lenguaje, en la adquisición del lenguaje y la enculturación musical (Fassbender, 1995, p. 92).
- Cuando el adulto se dirige a un bebé o a un niño pequeño cambia algunas características de su discurso: las pausas son más marcadas entre las frases o las palabras, el tempo es con frecuencia más lento, los acentos se ponen sobre una sílaba precisa, se concede atención a la pronunciación y a la frecuencia con las cuales habla por lo común y las mismas, puesto que se desplazan por lo general hacia los agudos. El adulto acentúa una articulación más clara para enseñarle al niño vocabulario adicional o nuevas frases (Fassbender, 1995, p. 95).
- Con respecto al punto anterior, Fassbender explica que el bebé está listo para descomponer el flujo lingüístico en unidades sintácticas importantes, como las partes de una frase o los sintagmas. Todo lo anterior es esencial para la adquisición del lenguaje y la interacción social. Se explica que el discurso dirigido al bebé es diferente al dirigido al adulto “por la segmentación, la repetición, por la simpleza sintáctica, por el tempo lento al hablar y por los patrones extremadamente simplificados de

los contornos melódicos expresivos” (Fassbender, 1995, p. 95). A estas particularidades del discurso dirigido al bebé, muy en especial a los elementos prosódicos o melódicos que se observan en diferentes lenguas maternas, se les considera como universales y se derivan de la tradición cultural y la educación fundadas sobre predisposiciones genéticas.

- La música y el lenguaje son una organización jerárquica de unidades de duración variable (Fassbender, 1995, p. 96).
- El lenguaje se divide en frases, las frases en proposiciones, las proposiciones en palabras y las palabras en sílabas. De su lado, una pieza musical se divide en secciones, las secciones en frases musicales más cortas y las frases en figuras melódicas y rítmicas compuestas de sonidos. Se sabe que las modificaciones de la prosodia del lenguaje y el alargamiento de las palabras indican las fronteras del segmento. Dado que la prosodia del lenguaje corresponde a la línea melódica en música, no se prohíbe pensar que la misma juega un rol importante en la segmentación de la música. Ahora bien, las modificaciones de la línea melódica, el alargamiento de la duración de los sonidos y los contrastes de la escala de alturas y de la dinámica, así como la acentuación tonal y armónica, juegan un rol en la segmentación perceptiva de la música (Fassbender, 1995, pp. 96-97).
- En una de sus investigaciones, Fassbender pone a bebés de cuatro y seis meses a escuchar piezas musicales en las cuales se han integrado de manera intencional silencios en diferentes momentos de la audición. Los bebés son expuestos a una “segmentación natural de la música y a su presentación en orden inverso” (Fassbender, 1995, p. 98). Los resultados muestran que parece ser que el bebé segmenta el flujo de sonidos musicales en unidades correspondientes a las frases musicales. Se puede pensar, entonces, que lo hace sobre la base de la información acústica por lo general presente en las fronteras de la frase: por

ejemplo, la modificación del contorno melódico, el alargamiento de la duración del sonido, el cambio de armonía.

En el análisis de los resultados obtenidos en las clases de música y de lenguaje se encontraron elementos paralelos que hacen eco a los puntos expuestos con anterioridad en los que se piensa que el profesor de música sucede a los padres para asegurar la transmisión del aprendizaje musical y del lenguaje que se inscriben en una progresión: van desde la impregnación hasta una organización sistemática de la enseñanza. Se encontró que tanto el profesor de música como la profesora principal de curso descomponen letras, sílabas, palabras, frases, células rítmicas, unidades musicales, fraseos, para una mejor comprensión e interiorización global del lenguaje y de la música. De la misma forma, se observó que la profesora de curso utiliza como herramienta una pulsación para descomponer palabras o deletrear. De modo intuitivo ella utiliza un elemento rítmico para una mejor comprensión y para el desarrollo de lenguaje. Aunque la música y el lenguaje tienen un desarrollo paralelo, también toman caminos diferentes en su evolución, lo que no impide que el aprendizaje musical, que trabaja elementos paralelos al lenguaje, pueda reforzar e influenciar al último. El vínculo en el desarrollo del nacimiento del sentido musical y del lenguaje podría reactivar con el tiempo elementos del aprendizaje en el niño que beneficiarían la adquisición de nuevos conocimientos. El canto se revela como herramienta principal y elemento clave para el desarrollo del lenguaje: articulación, adquisición de léxico, trabajo de fraseos, silábico, consciencia de la respiración, conocimiento y consciencia del aparato fonador. Se podría hacer una analogía entre el lenguaje y las músicas que tienen un sistema de escritura y de lectura. Ellas están compuestas de reglas específicas de organización y coherencia. La música posee medios de transmisión como el lenguaje. La diferencia entre las dos es el significado del léxico en el sistema lingüístico. El lenguaje tiene como objetivo la comunicación.



El área afectiva

Esta área fue analizada en primera instancia a partir de la relación entre padres e hijo, si se sabe en forma intuitiva que los primeros brindan las bases del desarrollo del lenguaje, del sentido musical y, además, con diversas estimulaciones, como la comunicación preverbal, que llevan consigo interacciones táctiles, quinesísticas y auditivas (cantar, arrullar o bailar con el bebé) y que son incitaciones pertinentes en el desarrollo musical precoz. Se trata de modulaciones del ritmo y de dinámica en formas cinéticas y auditivas de la estimulación que influyen en el desarrollo del sentido musical, del lenguaje y motor del bebé, que estará realizando el proceso que con seguridad hará en su vida: escuchar, discriminar, imitar, reproducir.

Metchthild Papousek expone que

a este código elemental común se suma una correspondencia y una complementariedad sorprendentes entre la competencia perceptiva precoz del bebé y las informaciones auditivas presentes en su entorno social. Los padres y las personas que rodean al niño hacen prueba de una propensión intuitiva de hablarle al recién nacido y a ofrecerle lo que se puede asimilar como las primeras formas de educación musical. Ellos adaptan sus estimulaciones vocales, visuales, faciales y táctiles, a su capacidad de percibir, integrar y respetan sus preferencias y dificultades. Así pues, facilitan y estimulan didácticamente la precocidad de su sentido musical (Papousek, 1995, p. 103).

Es muy importante dejar claro que todas estas interacciones son libres, con alegría y sin ninguna presión, lo que permite, entonces, desarrollar la comunicación afectiva y no verbal del niño.

Pierre Zurcher explica que los primeros tarareos del niño se dan en sus momentos de soledad. El niño, sin poder comprender ni soportar la ausencia de su madre, canta para reconstituir la marca sonora de esta última y de esta manera excluir el sentimiento de abandono, con lo que reconfigura el contexto asociado con la emoción de la presencia materna. Estos primeros tarareos del niño se dan, en consecuencia, para la construcción de un contraentorno no hostil (Zurcher, 2010, p. 17).

El profesor de música es el que traduce a los niños la dimensión cognitiva de los aprendizajes musicales que deben adquirir en la clase. A través de la dimensión

sensorial las actividades musicales se aprenden y se interiorizan. Se debe especificar que, al momento de adquirir un logro, tanto los padres como los docentes alientan al niño con el propósito de que darle seguridad y confianza para continuar adquiriendo conocimientos y destrezas.

Wilfred Bion (1979) explica, en su teoría de la "Función de la fantasía" (que se dedica a psicopatologías, lo que no tiene relación con el tema de la investigación pero brinda herramientas importantes para la misma) la forma en que las experiencias pueden ser comprendidas por el niño, desde el punto de vista psíquico, a partir de la relación madre-hijo. Bion expone que las funciones alfa y beta permiten la traducción de todas las experiencias vividas por el ser humano y que la madre es quien le traduce al bebé todo lo que él no puede comprender y asimilar. Estas traducciones van a influenciar las experiencias ulteriores dando una visión del mundo a este individuo. La función alfa opera sobre todas las impresiones de los sentidos y sobre todas las emociones de las que el paciente tiene consciencia. La música se entiende, interiorizada desde la perspectiva de lo sensorial y su desarrollo empieza con las estimulaciones que los padres, y, en forma notable, la madre, brinda al bebé desde su estado fetal. Más tarde es el docente en música quien asume dicho rol, al traducirle al niño la dimensión cognitiva del aprendizaje musical en el marco escolar. Se encuentra, entonces, una analogía de la relación madre-hijo y profesor de música-estudiante. Los padres y los docentes participan también en la formación del niño en su dimensión social y del comportamiento. Se podría admitir, en consecuencia, que el profesor de música es transmisor de emociones y que es el adulto el que le traduce al niño y lo influencia en su experiencia del aprendizaje musical.

Además, la música por sí sola vehicula emociones en su interpretación y su audición. Como arte induce la transmisión de emociones al actuar en el afectivo del intérprete y de sus receptores. Como se especificó con anterioridad, como disciplina escolar se enseña a partir de actividades de orden sensorial, que, a su vez, inducen operaciones cognitivas en los estudiantes. El aprendizaje musical transmite, por tanto, emociones y actúa en el afectivo de quien la estudia. Fuera de ello, como lo explica Pierre Zurcher, la educación musical debe ser atractiva para la apropiación, por lo que debe entonces provocar un interés, podría ser emocional, para seducir por consiguiente a quienes la escuchan o ejecutan.

Zona de desarrollo próximo en el aprendizaje musical

En sus investigaciones, Lev Vygotski explica que la zona de desarrollo próximo se sitúa en los límites de lo que el niño puede resolver en forma individual y de lo que puede solucionar con la ayuda del adulto (Vygotski, 1997, p. 351), es decir, la capacidad de análisis y de abstracción que desarrolla el niño para encontrar caminos que conduzcan a soluciones para realizar una actividad. Como lo explica el autor:

esa disparidad entre la edad mental, o nivel presente de desarrollo, que son determinados con la ayuda de problemas resuelto de manera autónoma, y el nivel al que llega el niño cuando resuelve problemas, solo y con ayuda, determina precisamente la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1997, p. 351).

El aprendizaje musical se realiza por actividades sensoriales, cognitivas y sistemáticas. Dicha enseñanza, incluida en los ritmos escolares en París (lugar y contexto en el que se desarrolló la investigación), ¿podría evidenciar que actúa en la adquisición de otras competencias disciplinarias? Planteado de otra forma, ¿los elementos aprendidos en el curso de música con el profesor especializado en esta materia podrían ser analizados como precursores o herramientas facilitadoras en el aprendizaje de otras competencias?

Como se observó en el desarrollo de la investigación, los elementos trabajados en la clase de música están ligados con el aprendizaje del lenguaje, como la articulación, la adquisición de léxico, la conciencia de fraseos, la fonológica, la de la respiración y el conocimiento y la conciencia del aparato fonador.

De esta forma se puede elegir entre los elementos de observación obtenidos los que marcarán de modo específico los que están ligados con el aprendizaje musical y de la lengua y el desarrollo motor en el niño.

La profesora del curso (encargada de dictar las asignaturas correspondientes a matemáticas, francés, etc., porque hay un profesor especializado para música) utiliza el sentido musical para las actividades de conciencia fonética: ella utiliza una pulsación lenta para deletrear una palabra, las sílabas, y así resolver los problemas de articulación. En forma análoga, cuando el profesor de música detecta problemas rítmicos en el repertorio, descompone los elementos

de la obra: deja a un lado la melodía para trabajar el ritmo con la letra de la canción.

Es pertinente pensar que dichos ejercicios permiten que los niños organicen mentalmente las palabras, los sonidos y las frases cuya pronunciación no se encuentra segura. El ritmo y el tempo, como elementos musicales, van a organizar, a dar una duración determinada, un flujo coherente, mediante el ejercicio en diferentes velocidades. De esta manera el niño comprenderá de modo más claro la información que debe descifrar cuando existen dudas.

Con respecto a la relación de los aprendizajes musicales y el desarrollo motor, los juegos musicales infantiles observados en la investigación son un buen ejemplo. Estos juegos, aprendidos en algunos casos con los adultos y después transmitidos entre grupos de niños, exigen una sincronía entre los movimientos corporales, el ritmo, la pulsación y, en ciertos casos, con la letra del juego.

Otro ejemplo son las actividades propuestas por el profesor de música en las que los estudiantes utilizan instrumentos de percusión menor puesto que, guiados por el profesor de música, los niños deben mantener una pulsación en diferentes velocidades o reproducir células rítmicas simples. Estas actividades lúdicas permiten una adquisición de conciencia de la temporalidad, de la regulación del ritmo y de la pulsación, con la regulación de los gestos corporales al momento de tocar los instrumentos.

Se evidencia, entonces, que los adultos, en este caso el profesor de música y la profesora del curso, son mediadores para el aprendizaje del niño. En el momento en que ciertas competencias estén adquiridas, el niño podrá realizarlas solo sin la ayuda del adulto, al estar listo para la adquisición de nuevos conocimientos, cada vez con un nivel más alto, pero al mismo tiempo para reforzar los adquiridos con antelación.

La actividad musical y el desarrollo del sentido musical podrían, por consiguiente, contribuir al desarrollo integral del niño. Se hacen transferencias (conscientes o inconscientes) de análisis llevadas a cabo en las actividades musicales hacia otras competencias. En el caso de la investigación realizada se hicieron evidentes para el lenguaje y el desarrollo motor.

Conclusiones

Para este trabajo se encontró, como resultado parcial, que el aprendizaje musical sí influye en el desarrollo del niño de seis años en los tres ejes analizados: motor, de lenguaje y afectivo. Si bien se encontraron tales resultados, es pertinente seguir indagando en otros contextos, como la enseñanza formal musical en conservatorios o academias especializadas, para confrontar los mismos y, por qué no, para debatir sobre ellos.

Es importante marcar la función social en el aprendizaje musical, que se presenta de manera colectiva porque el canto y los juegos musicales se pueden dar no solamente en el salón de clases, sino en otros espacios como el recreo, como se constató en las observaciones llevadas a cabo en la investigación. La interacción grupal, el intercambio de ideas, el compartir, la relación profesor-estudiante y entre estudiantes son esenciales para el niño y su evolución.

El ejercicio musical expone funciones de socialización importantes en las que están presentes componentes como el lenguaje, lo afectivo y el desarrollo motor.

Así mismo, el adulto sirve de mediador; el concepto de mediación se explica según la teoría de Lev Vygotski, que tiene como postulado el origen social de las funciones psíquicas humanas. En el intercambio con los demás, en la experiencia sociocultural, entonces, y gracias a la comunicación, se obtiene la construcción del pensamiento. Este concepto señala en su explicación procesos elaborados en la psiquis para comprender, analizar y dar un significado a los elementos que vienen del exterior. Las interacciones sociales tienen, en consecuencia, un rol importante para el desarrollo del ser humano (Vygotski, 1997, p. 187).

Según la teoría de Piaget, con la aparición del lenguaje en el período desde los dos hasta los siete años se modifican las conductas en lo afectivo y lo intelectual. El lenguaje permite un intercambio con su entorno, lo que posibilita la socialización (Piaget, 1964, pp. 30-31).

Después del estado sensorio-motor, explica Piaget que el niño comienza a imitar los gestos de los

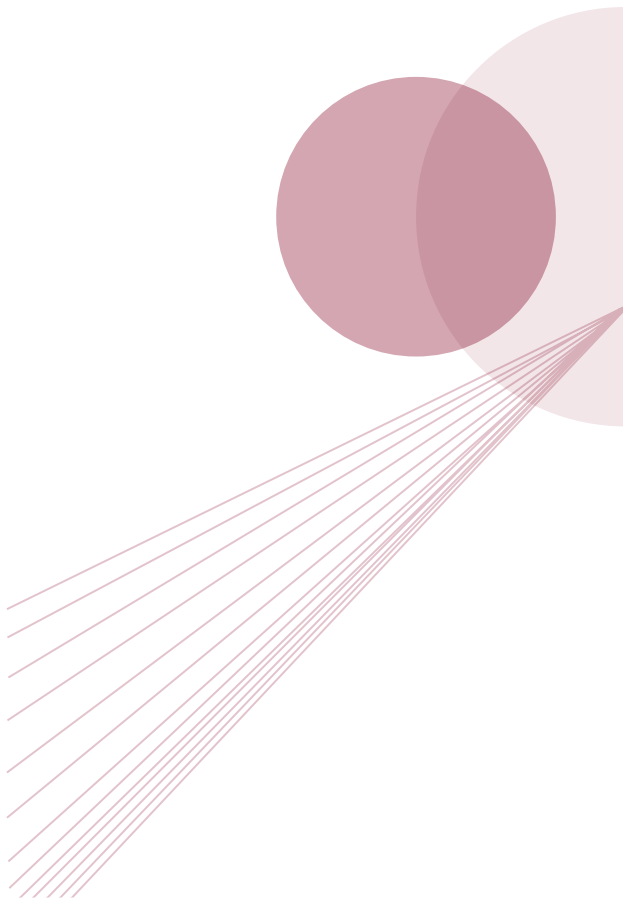
adultos, lo que conduce a una imitación de sonidos que se asociarán con diferentes acciones realizadas por el niño. Esto permite, entonces, la adquisición progresiva del lenguaje, que hará posible interactuar con su entorno y exteriorizar sus pensamientos e ideas. Piaget evidencia la importancia de la relación adulto-niño en la que se crean reglas, normas. Hasta los tres o los cuatro años el niño está sumergido en sus propios pensamientos, que serán exteriorizados en las interacciones, no solo con los adultos, sino con otros niños. El factor de socialización es uno de los elementos determinantes en la teoría de Jean Piaget en el desarrollo infantil (Piaget, 1964, pp. 32-35).

Por otro lado, se debe resaltar que el juego como medio o herramienta en el aprendizaje y desarrollo del niño es crucial. Gracias al mismo el niño descubre el mundo y aprende a integrarse en el medio social. Los adultos, en primera instancia los padres, juegan con el niño para transmitirle conocimientos de un modo informal, o en todo caso, según las modalidades, diferentes a las propuestas por las instituciones. Con el tiempo, los juegos se practican con otros niños y también se vuelve una actividad individual puesto que tienen reglas para respetar y una organización que no perjudica el placer ni la diversión en el niño. Se constató la importancia de los juegos musicales en el aprendizaje de los niños de seis años. El juego, que es esencial en la vida del niño y el centro de los aprendizajes en la escuela materna, queda vigente en las actividades musicales en la escuela primaria, período en el cual toma un rol secundario para la adquisición de los aprendizajes. Según Jean Château, se debe recordar que para el niño el juego es algo serio. Para él, el juego consta de realidad y aquí se produce, según dicho autor, un malentendido entre el adulto y el niño pues para el primero el juego por lo general no tiene la importancia que el segundo sí ve. El aspecto lúdico, dice Château, está centrado alrededor de exploraciones y descubrimientos realizados por el niño, que se dan en un proceso recorrido con alegría cuyo interés para descubrir nuevas cosas se intensifica para llegar de nuevo a un momento de calma. Los conocimientos y los descubrimientos son adquiridos por el niño porque son procedimientos útiles para él, que continúa descubriendo para la

comprensión del mundo objetivo y obtiene como resultado estructuras nuevas y múltiples, réplicas objetivas de comportamientos nuevos, esquemas motores inventados (Château, 1973, p. 28).

Si el juego se utiliza como herramienta pedagógica, el docente entra en el mundo en el que se moviliza el niño, en el que adquiere nuevas experiencias y conocimientos. Ahora, a los seis años, la energía motora e intelectual es tan fuerte que el niño quiere jugar todo el tiempo. El juego inscrito en los aprendizajes va a permitir una mejor concentración en las actividades propuestas, lo que no quiere decir que el adulto no debe introducir al niño en un contexto, por decirlo de alguna forma, “académico”, sino que es necesario encontrar un equilibrio entre los dos.

De lo anterior se desprende la importancia de la utilización del juego en la enseñanza musical, que permite aprender con placer, alegría –elementos indisociables del juego– en el contexto musical, pero también en los del lenguaje, el afectivo y el del desarrollo motor.



Referencias

Bion, W. R. (1979). *Aux sources de l'expérience*. París: Presses Universitaires de France.

Château, J. (1973). *Le jeu d'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline. Introduction à la pédagogie*. París: Librairie Philosophique.

Fassbender, C. (1995). *La sensibilité auditive du nourrisson*, en Deliège Irène et Sloboda John A. (ed) *Naissance et développement du sens musical*. (pp. 63-99). París : Presses Universitaires de France.

Lecanuet, J. P. (1995). *L'expérience auditive prénatale*, en Deliège I., et Sloboda J. (ed) *Naissance et développement du sens musical*. (pp. 7-38). París : Presses Universitaires de France.

Papousek, M. (1995). *Le comportement parental intuitif, source cachée de la stimulation musicale dans la petite enfance*, en Deliège I., et Sloboda J. (ed) *Naissance et développement du sens musical*. (pp. 101-131). París : Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. París : Éditions Denoël.

Pouthas, V. (1995). *Développement de la perception du temps et des régulations temporelles de l'action chez le nourrisson et l'enfant*, en Deliège I., et Sloboda J. (ed) *Naissance et développement du sens musical*. (pp. 133-166). París : Presses Universitaires de France.

Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage*. París: La Dispute.

Zurcher, P. (2010). *Le développement musical de l'enfant*. París: L'Harmattan.